

REPÚBLICA DE CUBA  
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
"ENRIQUE J. VARONA"

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO CIENCIAS PEDAGÓGICAS

UNA CONCEPCIÓN TEÓRICA SOBRE LA DIMENSIÓN DE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR DEL MODO  
DE ACTUACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

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

AUTORA: M Sc. Candelaria Margarita Pelegrino Vargas.

La Habana, 2012

REPÚBLICA DE CUBA  
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
"ENRIQUE J. VARONA"

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO CIENCIAS PEDAGÓGICAS

UNA CONCEPCIÓN TEÓRICA SOBRE LA DIMENSIÓN DE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR DEL MODO  
DE ACTUACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

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

AUTORA: M Sc. Candelaria Margarita Pelegrino Vargas.

Tutores: Dr. C. Maritza Cobas Conte (Profesora Titular)  
Dr. C. Lázaro Piñol Jiménez (Profesor Titular)

La Habana, 2012

# Agradecimientos

*A mis tutores, paradigmas científicos que me entregaron sabiduría y apoyo sostenido, les doy gracias por atesorar el arte de conducir el difícil sendero de hacer ciencia y convertirlo en una oportunidad de crecimiento humano y profesional.*

*A Regla Silva, Amanda Altaváz, Nila Fuentes, Esperanza Herrera, Carmen Reinoso, Mirtha García, Mariluz León, María I Landaburo, Esther M. Jiménez, por el tiempo que me dedicaron, el aliento constante y el aporte de valiosas ideas.*

*A las doctoras Lissette Mendoza y Delcí Calzado por compartir un momento crucial en la trayectoria de la investigación, desde una postura de altruismo científico y humano.*

*Al doctor Justo Che, por su generosidad profesional y humana.*

*Al respetable y estimado doctor Rolando Buenavilla, de quien siempre seré discípula, por su valiente postura en momentos controvertidos y la confianza en mis posibilidades profesionales.*

*A Pedro Santana y Maydelín Valdés, quienes con su solidaridad carismática brindaron ayuda oportuna en momentos cruciales del trabajo.*

*A mis compañeros, todos, de la Facultad de Ciencias de la Educación, y de Universidad, en particular a quienes me tendieron la mano para continuar la noble tarea de educar, cuando la vida se me ensañaba, de forma peculiar, contra mi existencia. A ustedes gracias por el acompañamiento afectivo y sostenido durante un proceso en extremo demandante, pero sin dudas enriquecedor.*

# Dedicatoria

*A mi bella Tay, quien compartió la complejidad e importancia del trabajo de tesis con la ternura jovial de sus años adolescentes para darme todo su amor y apoyo incondicional. A mi valeroso Luisito, siempre presente cautivando mi existencia con su particular forma de amar.*

*A Lilita y mi familia, toda, por implicarse, darme su calor y apoyo necesario.*

*A mis estudiantes, inspiradores principales de mi quehacer profesional.*

## SÍNTESIS

En Cuba, a tono con la tendencia que se abre paso en el contexto internacional, ha ido madurando en las Ciencias Sociales una perspectiva teórica que resignifica el papel de la cotidianidad como ámbito de la vida social, cuya importancia radica en que permite develar las problemáticas existenciales del ser humano y sus proyectos de desarrollo; cuestión esta vital en un contexto mundial globalizado y paradójicamente fragmentado por las fuerzas neoliberales, los impactos de la colonialidad del saber, la sociedad del conocimiento y la informatización.

No al margen de esta perspectiva, la teoría pedagógica sobre la formación del profesional de la educación está enfrascada hoy, en la necesidad de concebir modelos competentes de la profesión desde el concepto modo de actuación profesional pedagógico. En la investigación pedagógica existe consenso sobre las potencialidades de dicho concepto para aprehender la complejidad de las tareas profesionales, inherentes a los procesos sustantivos de la universidad y a sus principios fundacionales.

La investigación que se presenta, interesada en la búsqueda de vías que permitan el acercamiento, cada vez más, a la aspiración de una formación profesional más integral, fundamenta y estructura la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico para proponer una concepción teórica, a tono con los nuevos enfoques que se abren paso en la Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación.

La concepción teórica que se presenta justifica la perentoriedad de aprovechar de forma intencional los caracteres reguladores, mediadores y orientadores de la dimensión aludida en el proceso formativo inicial, en sus potencialidades conceptuales, metodológicas y heurísticas, las que suelen ser necesarias para direccionar el cambio del sujeto profesional en post de la transformación de la realidad educativa, actualmente demandada por una coyuntura nacional inmersa en el perfeccionamiento de la institucionalidad del socialismo.

La tesis se estructura en introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, una amplia referencia autoral y bibliográfica, además de poseer 14 anexos, el texto escrito que abarca 119 páginas. En el primer capítulo se efectúa una sistematización de las teorías pedagógicas sobre la formación profesional, revelándose los diferentes acercamientos autorales y disciplinares, así como las posiciones de la doctorante sobre el tema. En el segundo capítulo, se fundamenta y estructura una concepción teórica, que hace énfasis en la epistemología de la cotidianidad escolar como contexto formativo profesional.

<b>Tabla de contenidos</b>	<b>Pág.</b>
Síntesis	
Introducción	1
Capítulo 1. La conceptualización del modo de actuación profesional pedagógico en la teoría de la formación docente y en la Educación superior. Antecedentes y actualidad.	12
1.1 La formación inicial del profesorado y sus desafíos en el contexto actual de la globalización neoliberal.	12
1.2. La problemática epistemológica de la categoría modo de actuación profesional pedagógico en la teoría pedagógica.	16
1.3. Perspectivas de estudios acerca del modo de actuación profesional pedagógico en los contextos internacional, regional y cubano.	34
1.3.1 Perspectivas sobre formación docente en los contextos internacional y regional y el modo de actuación profesional pedagógico.	35
1.3.2 Perspectivas actuales de una concepción pedagógica sobre el modo de actuación profesional pedagógico en el contexto cubano.	40
Capítulo 2. Teoría y valor metodológico sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en el proceso de formación inicial de profesores.	54
2.1. Caracterización de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico.	54
2.1.1. Metodología e instrumentos.	56
2.1.2. Análisis de los resultados.	58
2.2. Los fundamentos teóricos de una concepción sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores.	61
2.2.1. Los fundamentos filosóficos y su contribución a la fundamentación de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico.	61
2.2.2. Los fundamentos sociológicos educativos y sociológicos culturales. Principales aportaciones.	67
2.2.3. Fundamentos psicológicos. Ideas principales del enfoque histórico cultural y de la psicología social.	78
2.2.4. Los fundamentos pedagógicos, curriculares y la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico.	81
2.3. El núcleo teórico de una concepción sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación del profesional pedagógico en la formación inicial de profesores.	86
2.4 El valor conceptual–metodológico e heurístico de la concepción sobre la DCE del MAPP en la formación inicial.	107
2.5. Valoración de una propuesta de concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores.	113
Conclusiones.	117
Recomendaciones.	119

## INTRODUCCIÓN.

Hoy se abre paso una perspectiva teórica nueva en las Ciencias Sociales que plantea una manera diferente de abordar las realidades individuales y sociales, cuyos marcos conceptuales están centrados en la necesidad de resignificar la cotidianidad como ámbito básico de construcción y desarrollo del proyecto humano. Esta visión, fundada en la idea acerca de la "revolución contemporánea de saber", polemiza la visión clásica de las ciencias, la dicotomización del mundo, las rupturas entre lo cognoscitivo y lo valorativo, lo social y lo natural para ceder espacios a las formas artísticas-expresivas, a la empiria cotidiana y sus influjos en las dimensiones diversas del conocer y el sentir en la conformación del saber contemporáneo. (Delgado, 2007)

Las Ciencias Sociales en Cuba inmersas en esta problemática están: (...) "defendiendo una epistemología de nuevo orden, cuya manera de producir el conocimiento se basa en el análisis de las contradicciones dialécticas de la cotidianidad, de nuestra realidad socialista", ante la responsabilidad política que les corresponde en el proceso de actualización del modelo económico y de todo el sistema institucional de la construcción del socialismo en el presente. (Limia, 2012: 9)

Esta perspectiva permea, en la actualidad, el debate en el contexto científico de la formación del profesional de la educación a escala internacional. Ello justifica, en buena medida, porque la definición y fundamentación de aspectos conceptuales, de estrategias y de modelos del proceso formativo tienden a centrarse en la especificidad de la cotidianidad escolar como contexto formativo, concebida como: "la escolaridad vivida" manifiesta en "la dimensión de las trayectorias personales" como "constructoras de experiencia", desde la "dimensión del contexto escolar (...) con su historia y sus tradiciones [en calidad de] realidad escolar"; pero sobre la base del supuesto de que la visión de este contexto debe "ser revisado", "re-estructurado" en función de las nuevas condiciones y desafíos del presente a la formación de este profesional. (Siqueira et al, 2010: 1-2)

Este giro teórico en la formación del profesional demanda transformar profundamente las concepciones y prácticas educativas predominantes en escuelas y universidades, en torno a una intencionalidad común, dada en la: (...) "necesidad de un nuevo paradigma global, integrado, sistémico y ecológico, que tenga como objetivo la transformación de los profesores en intelectuales reflexivos (...) productores de nuevos conocimientos, dotados de espíritu crítico y aptos para adecuar su práctica docente (...) a cada contexto específico" (Viegas, 2002: 16)

Ello explica el porqué en numerosas investigaciones, realizadas en diferentes contextos geográficos, se evidencia un determinado consenso en el enfoque de la formación profesional, que versa en torno al modo de actuación profesional pedagógico, el que es entendido en unos casos, como "acción docente" y en otros como "actuación docente"; y sus contenidos tienden a ser asociados con los saberes socioculturales en sus peculiaridades cognoscitivas, actitudinales, valorativas y de influjos de la realidad educativa en su complejidad y contextualización de las prácticas pedagógicas, cuestiones estas que, entroncan con la cotidianidad escolar como contexto formativo.

En los casos estudiados, no solo se constatan líneas de investigación que tratan diversidad de temas concernientes a la cotidianidad escolar como contexto formativo, tales como: "teorías de vida", "pensamiento práctico", "prácticas cotidianas", entre otros, sino además, se pueden identificar elementos contentivos de como ella es recepcionada de acuerdo con su esencia categorial y caracteres cognoscitivos, relacionales, socioculturales, históricos, dinámicos y contextuales, los cuales están presentes en las ideas siguientes:

- "Recuperación de lo *cotidiano* como *categoría central, teórica y empírica* (...) que es posible identificar a partir de los indicios que hay que descifrar" (Edelstein, 2003: 78)
- Es necesario "*reformular los vínculos de los docentes con la cultura* (...) significada como producto de *dinámicas históricas* y (...) *sociales*" (Edelstein, 2003: 87)
- Se requiere (...) "pensar en una formación continua que tenga en cuenta al *profesor como aprendiz* (...) de las *condiciones* relacionadas con su *actuación docente*" (...) (Cornejo, 1999: 54)
- En "relación a las *prácticas educativas* (...) los *elementos contextuales* suelen ser *determinantes*" (Cornejo, 1999: 57)
- "Gran parte de la *formación* docente ocurre en la *práctica escolar cotidiana*" (...) la que aporta (...) "*conocimientos específicos* (...) que *no son tomados en cuenta por los programas* de *formación* (...) pero que sustentan las prácticas cotidianas de los maestros" (Talavera, 1994: 84)
- Existe la necesidad de (...) "*construir una teoría de la educación viva y desde abajo*, es decir real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes educativos" (Álvarez, 2008: 52)

Aunque, en las investigaciones del contexto internacional no se acuña el término cotidianidad escolar como contexto formativo del profesional de la educación y, el tratamiento autoral de los temas

relacionados con ello no ofrece una visión integral de todos sus elementos, si han logrado calar en como ella es un ámbito existencial que signa la formación profesional.

En las investigaciones del contexto cubano sucede algo peculiar: el perfeccionamiento de la educación que con carácter continuo se acomete, está centrado en concebir modelos competentes de la profesión desde el concepto modo de actuación profesional pedagógico<sup>1</sup>. Se parte de las potencialidades del mismo para aprehender la complejidad de las tareas profesionales en el contexto de los procesos sustantivos de la universidad. Este propósito se estructura sobre la validez de los principios del vínculo estudio-trabajo y teoría-práctica, porque se trata de formar al estudiante en relación directa con el objeto de la profesión, en las necesidades de la actividad profesional y en el conocimiento del contexto laboral donde se ha de desempeñar, todo lo cual es esencial para la caracterización de la carrera.

Atendiendo a las potencialidades formativas del concepto modo de actuación profesional pedagógico se evidencia que, las investigaciones realizadas en torno a esta temática favorecen la aprehensión de la cotidianidad escolar como contexto formativo, aunque con sus especificidades y también sin acuñar el término.

En el caso de las investigaciones de Addine, et al (2001-2003) y Miranda et al (2001-2003) elaboraron como resultado conjunto una caracterización del modo de actuación profesional pedagógico en condiciones de profesionalización temprana y ofrecieron un determinado modelo formativo de éste sustentado en la lógica de la ciencia y de la profesión. La formación del MAPP se fundamentó como estrategia de aprendizaje que debía ser diseñada, desarrollada y evaluada por el currículo y paralelamente modelado desde la reflexión en la práctica y la investigación de los problemas detectados. Al respecto fundamentan ideas que pueden ser consideradas como el esbozo de una metodología.

En estas investigaciones, el tratamiento de la cotidianidad escolar como contexto formativo se revela en la aprehensión de su núcleo vital: la arista "*práctica*" concebida como "*reflexión e investigación*" de los "problemas", cuestión que, si bien, reconoce algunos rasgos consustanciales a la esencia fenoménica de la práctica como realidad educativa en lo concerniente a su singularidad, conflictividad, de imprevisión y el activismo reflexivo del estudiante, sin embargo se fundamenta menos el papel mediador de esta en sus

---

<sup>1</sup> La experiencia cubana a partir de los años 90 promovió cambios en el enfoque de las transformaciones en el Sistema Nacional de Educación. Del énfasis en las transformaciones curriculares se trasladó la atención hacia los sujetos del acto educativo, en los cambios que debían producirse en los maestros y profesores, de ahí la centralidad en el concepto de modo de actuación profesional pedagógico (A partir de este momento se identificará como: (MAPP) como objeto de investigación. Ver Valle Lima (2007) en Metamodelos de la investigación pedagógica.

caracteres socioculturales contextuales. El papel de la práctica se enfoca más de acuerdo con la lógica de las ciencias y de la profesión desde el deber ser de los modelos.

En los resultados de Miranda et al (2005: 9) el modo de actuación profesional pedagógico es entendido como: la "manifestación comportamental de la estructura interna de la profesión", en tanto, concreta las funciones profesionales, sus interrelaciones, cualidades e integra los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales. Aspecto este, que es planteado *en, desde y para la escuela* donde se realiza la *práctica* la cual se transforma en su "*escenario de aprendizaje profesional*".

En este proyecto la visión acerca de la cotidianidad escolar como contexto formativo, subyace en la idea sobre el papel del sistema de acciones a "ejecutar" o "ejercer" durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas en calidad de potenciadoras del aprendizaje profesional, que porta la escuela desde este tipo de actividad formativa, en correlación con la arista "teórico-profesional" asumida y fundamentada, en buena medida, a partir del deber ser de la ciencia y la profesión.

En el estudio de Miranda et al (2006: 2) se aportó como resultado una caracterización de los contextos de formación del profesional en condiciones de universalización, el cual fundamentó una concepción de este proceso centrado en el concepto de microuniversidad. La escuela entendida como contexto: (...) "se convierte en un centro de formación por excelencia de maestros y profesores, los cuales permanecen (...) recibiendo influencias educativas que los preparan para su desempeño profesional".

En la propuesta que plantea esta investigación, la cotidianidad escolar como contexto formativo se puede entender como el sistema de "*influencias*" institucionales fundamentadas desde la interrelación funcional de los contextos formativos y las vías que instrumenta para concretarlo. Sin embargo, estas influencias son concebidas a partir del papel protagónico de la institución pedagógica responsabilizada con su diseño por dominar la lógica de las ciencias y de la profesión, cuestión que, en buena medida, subordina el protagonismo de la escuela y sus atributos formativos, porque esta es vista más como lugar donde se aplica y se consolida lo aprendido en condiciones de práctica pedagógica integral, que en sus caracteres creativos y tácitos naturales.

El proyecto de investigación de Plá, Torres et al (2005) propuso un enfoque integral y contextualizado del "modo de actuación profesional del docente" para situar como elemento clave de su modelación y proyección curricular la formación por competencias, a partir de la distinción de cinco acciones

generalizadoras de la actividad profesional pedagógica dentro de las cuales se destacan las competencias comunicativo-orientadora y la de interacción social con los contextos.

En esta investigación la cotidianidad escolar como contexto formativo es captada, en alguna medida, en su rasgo contextual comunicativo como ambiente pedagógico cuyas caracteres exigen “saber ubicarse”, dirigir “procesos sociales y comunitarios en los contextos de actuación”, “aprender de las limitaciones”, otros. Sin embargo, este estudio al centrarse en el desempeño competente, enfoca el aprendizaje más como resultado de la formación, que como proceso, de acuerdo con el criterio de cuánto se ha aprendido para direccionar el proceso educativo de los adolescentes, de esta forma se solapa, de alguna manera, el aprovechamiento intencional de los caracteres naturales de la cotidianidad escolar como contexto formativo contenidos en los fundamentos psicosociales que desarrolla, aunque se tratan menos los culturales e históricos.

De acuerdo con el estudio realizado se infiere, que la cotidianidad escolar como contexto formativo es concebida como el lugar donde se aplica la estructura funcional de la profesión, vista como contextos de actuación profesional en torno a desempeños competentes o como contexto formativo enfocada de forma tendencial como resultado del aprendizaje profesional; se percibe así una visión de la cotidianidad escolar como espacio de aplicación de lo aprendido, donde se concretan los procesos macro profesionales, quedando aún implícito y latente sus caracteres mediadores, orientadores y reguladores del proceso de formación inicial.

Visto así, se necesita de la integración y sistematización del papel de la cotidianidad escolar en el proceso de formación del modo de actuación profesional pedagógico, desde la profundización de los fundamentos socioculturales e históricos que lo sustentan en el ámbito vital de aprendizaje profesional, acorde con una perspectiva articuladora de los nuevos enfoques que se abren paso en la Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación.

Según, Sanz (2002: 13) (...) “los hechos cotidianos suelen ser interpretados como estación donde finaliza la influencia de las distintas dinámicas sociales (...) facilitan la comprensión de una cosmovisión pre-aceptada (...) y solo queda aprender a aceptarlos”. En la actualidad la convocatoria científica al respecto está precisamente alertando sobre la necesidad de cambiar este sentido acuñado de la cotidianidad.

Por otro lado, en los modelos del profesional, si bien se retoman algunos conceptos y aspectos que aluden a la cotidianidad escolar como contexto formativo, se carece de una concepción sistémica que

fundamente y oriente esta variable del proceso profesional de acuerdo con una visión nueva. Asimismo, como resultado de la observación participante de actividades diversas de los profesores de la facultad de Ciencias de la Educación, se confirmó un criterio sobre la necesidad de penetrar más en las prácticas pedagógicas desde la mirada de la cotidianidad escolar en sus impactos diversos a la formación.

Del resultado del estudio efectuado se pudo inferir que, si bien existe una teoría en construcción sobre el MAPP en su condición de categoría central del proceso de formación inicial, de la cual se deduce un tratamiento de la cotidianidad escolar como contexto formativo, a partir de su contenido nuclear *la práctica en, desde y para la escuela como contexto formativo y/o escenario de aprendizaje profesional*; sin embargo, aún dicha concepción carece de una fundamentación explícita y sistémica de la misma en sus potencialidades y, en calidad de una *dimensión* a considerar en la formación del modo de actuación profesional pedagógico; el tratamiento general que se hace de la cotidianidad escolar como contexto formativo simplifica<sup>2</sup> su alcance y significado en el proceso de formación inicial.

Solucionar la contradicción acotada requiere de estudios teóricos que profundicen en la dimensión aludida, atendiendo a su contenido dinámico, complejo y mediatizador, por ende dinamizador del MAPP, cuya naturaleza le viene dada genéricamente por el enraizamiento cultural de la educación como actividad y profesión en condiciones sociohistóricas concretas.

Ante esta necesidad, la temática de investigación se inserta en las cuestiones de la Pedagogía de la Educación superior en lo relativo al MAPP para penetrar en una región, que centra la atención en *la cotidianidad escolar como contexto formativo en calidad de dimensión*, entendida como variable portadora de los atributos-condiciones que cualifican la trayectoria existencial –vida preprofesional– del estudiante durante los procesos de formación-desarrollo y de enseñanza–aprendizaje de la profesión y su actividad en contextos escolares de práctica pedagógica. Aspecto éste, ligado estrechamente a factores, procesos y caracteres de influencias en sus caracteres de eslabones mediadores de los procesos apuntados.

Así, en la búsqueda de vías que permitan el acercamiento, cada vez más, a la aspiración de una formación profesional más integral, se precisa fundamentar y conceptualizar esta dimensión en sus potencialidades formativas para su apropiación intencional como factor esencial del cambio social, profesional y personal que reclama la sociedad cubana hoy en perfeccionamiento.

---

<sup>2</sup> Con el uso del término simplificación se alude a un mecanismo de defensa del investigador ante lo inconmensurable de la realidad, que ha incidido en una manera de aprehenderla, dicho mecanismo se sustenta en las operaciones lógicas de la disyunción y la reducción en el contexto de la especialización del saber científico. Si bien, ello es viable no se debe absolutizar como expresión absoluta de la verdad, se debe relativizar la verdad. (Morín, 1990)

Esta problemática de actualidad para los contextos internacional, regional y cubano se sustenta en: "el compromiso epistemológico de reconocimiento del modo en que se expresan en las circunstancias de actuación concretas, los procesos reguladores más generales que pueden contribuir al desarrollo de los seres humanos". (Carriera, 2010: 14). Cuestión esta vital en un contexto mundial globalizado y paradójicamente fragmentado por las fuerzas neoliberales y los impactos de la colonialidad del saber, la sociedad del conocimiento y la informatización donde las opciones de supervivencia deben ser planteadas desde la perspectiva del sur colonizado.

De acuerdo con la situación problematizada se justifica que el *problema científico* a resolver en esta investigación sea el siguiente: ¿En qué consiste la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, en sus potencialidades educativas, para la formación inicial de profesores en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (U C P) "Enrique J Varona"?

De acuerdo con este problema el *objeto de investigación* se enmarca en: el modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial del profesional de la educación.

Y en correspondencia con el problema se identifica como *campo de investigación*: la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, en sus potencialidades educativas, para la formación inicial de profesores en la UCP "Enrique J Varona".

Sobre estas bases, el estudio se plantea como *objetivo*: proponer una concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, que fundamente y estructure sus potencialidades educativas, para la formación inicial de profesores.

La consecución del proceso de investigación para dar respuesta al objetivo se estructuró en las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos-metodológicos que, en sus antecedentes y actualidad, sustentan el estudio del modo de actuación profesional pedagógico y de la dimensión de la cotidianidad escolar de este en el proceso de formación inicial de profesores?
2. ¿Cómo se manifiesta la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en el proceso de formación inicial de profesores en la UCP: "Enrique J Varona"?
3. ¿Cuáles son los elementos contentivos de una concepción teórica acerca de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, en sus potencialidades educativas, para la formación inicial de profesores?

4. ¿Cuál es el resultado de la valoración de la concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, en sus potencialidades educativas, para la formación inicial de profesores?

La solución de dichas preguntas se sustentó en las tareas de investigación siguientes:

1. Sistematización de los referentes teóricos-metodológicos que, en sus antecedentes y actualidad, sustentan el estudio del modo de actuación profesional pedagógico y de la dimensión de la cotidianidad escolar de este en el proceso de formación inicial de profesores.
2. Caracterización de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en el proceso de formación inicial de profesores en la UCP: "Enrique J Varona".
3. Determinación de los elementos contentivos de la concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, en sus potencialidades educativas, para la formación inicial de profesores.
4. Valoración de la concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, en sus potencialidades educativas, para la formación inicial de profesores.

La estructuración metodológica del proceso de investigación asumió como fundamento teórico-metodológico la Dialéctica Materialista en calidad de teoría y método universal del conocimiento de forma sistémica, en sus caracteres de: teoría del desarrollo, gnoseología y lógica para la apropiación de su esencia cosmovisiva, cognoscitiva e ideológica. Este fundamento sirvió de brújula al proceso heurístico de construcción de la concepción, facilitando la interpretación de diversos paradigmas, escuelas y autores en el campo de las Ciencias Sociales y sus disciplinas afines en las Ciencias de la Educación, así como de los enfoques críticos y liberadores en Pedagogía; a pesar de sus diferencias filosóficas, ideológicas y metodológicas.

Así, esta metodología favoreció y orientó el proceso de búsqueda, desde la elección como método del conocimiento, propiciando la valoración de las aportaciones de tales referentes en la fundamentación de la problemática de investigación. Este proceder precisó, además, de la asunción de una posición crítica en el discernimiento de la racionalidad con que dichas teorías aprehenden la realidad objeto de estudio. Asimismo, se tuvo especial cuidado en no subestimar el contenido ideológico y clasista de sus exponentes, atendiendo a los intereses de la realidad contextual a la cual responden.

La asunción de la Dialéctica Materialista como teoría y método de investigación en su carácter sistémico requirió aprehender el problema de investigación en conjunción con los siguientes métodos.

Método Histórico-Lógico: Posibilitó conformar un criterio acerca de los niveles de desarrollo de la temática hoy, en lo relativo a cuestiones de génesis, evolución y desarrollo en las teorías pedagógicas, resignificándose así los antecedentes sobre la base de una conciencia histórica, que facilitó su estudio en relación con los problemas relativos al pasado y que más importancia revisten para su comprensión en el presente.

Este método se conjugó con los momentos lógicos del proceso constructivo de la categoría MAPP, atendiendo a cuestiones relativas a sinonimias, polisemias y perspectivas como recurso metodológico para la sistematización de la temática en la teoría pedagógica de la formación docente y en la teoría de la Educación superior. Todo lo cual, posibilitó dejar constancia de los niveles constructivos del concepto, así como la necesidad de efectuar nuevas síntesis.

La asunción metodológica del principio de historicismo permitió sustentar el estudio de la cotidianidad escolar como contexto formativo desde los hitos históricos del problema y en particular a partir de la noción de trayectoria formativa del MAPP en contextos escolares de práctica pedagógica, lo cual propició un acercamiento al proceso formativo acorde con la historia vivida durante el aprendizaje profesional en correlación con la mediación asociada. Así, de acuerdo con la dialéctica sujeto-contexto en el meso nivel de la realidad profesional se pudo conformar una visión del tema y de su alcance en la realización de los encargos sociales y culturales que se demandan de la profesión en su fase inicial.

Método de Análisis-Síntesis: Se utilizó para acceder al estudio de las diferentes perspectivas relacionadas con el modo de actuación profesional pedagógico con vistas a identificar y sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos asumidos por los diferentes autores, atendiendo a las preferencias conceptuales, aristas tratadas y metodologías utilizadas en las conceptualizaciones de este objeto de conocimiento. Todo lo cual, posibilitó evidenciar el estado de los fundamentos, dimensiones y tendencias en el estudio del concepto, así como la necesidad de seguir profundizando al respecto.

Por otro lado, estos métodos contribuyeron a la fundamentación y estructuración del contenido de la concepción desde la identificación, análisis y síntesis de las aportaciones de los fundamentos asumidos en el proceso de investigación, lo cual precisó de la conjunción de la deducción e inducción.

Enfoque de Sistema: Orientó el estudio sistémico de la categoría modo de actuación profesional pedagógico desde el criterio de los niveles constitutivos de la realidad socio-profesional, entendidos estos como el científico y el cotidiano. Ello justificó, que el proceso cognoscitivo realizado prestara especial atención al tratamiento hecho por los autores a las relaciones sociedad-educación-cultura<sup>3</sup>, ciencia/s-actividad-profesión<sup>4</sup> y sujeto-contexto<sup>5</sup>, entendidas estas relaciones como el tejido configurador del MAPP en los hitos lógicos de su historia.

Estas relaciones vistas en la cotidianidad escolar como contexto formativo del MAPP posibilitaron penetrar, no solo en la especificidad de la lógica contextual de la actividad pedagógica –la mediación asociada-, sino además, contribuyeron a profundizar en su papel en la formación del MAPP atendiendo a la dialéctica de sus condicionantes.

El método Matemático se empleó en dos momentos, durante el diagnóstico en la modalidad de frecuencia porcentual y en la valoración de la concepción desde la estadística descriptiva con el uso de la mediana.

Métodos Empíricos: El estudio del modo de actuación profesional pedagógico del estudiante en formación inicial se efectuó sobre la base del diagnóstico, el cual permitió reconstruir o construir el caso a partir de una perspectiva que conjugó lo cualitativo y cuantitativo como datos necesarios a considerar por los caracteres del objeto.

De ahí, el valor del método de estudio de caso desde el enfoque etnográfico, en tanto, propició la inmersión en la realidad apoyado en la observación participante y la encuesta, estas permitieron el acercamiento a la cotidianidad escolar como contexto formativo a partir de los estudiantes, de acuerdo con lo que piensan, dicen, hacen y sienten en su condición de sujetos protagónicos del proceso de investigación, lo cual fue correlacionado con otros sujetos y estructuras involucrados.

La entrevista en profundidad, como comunicación provocada a los estudiantes, tutores y metodólogos proporcionó elementos relacionados con los modos de percibir, sentir, hacer y valorar el modo de actuación profesional pedagógico, no sólo en su contenido cognoscitivo e instrumental, sino además,

---

<sup>3</sup> Esta relación enfatiza en la educación como fenómeno social y cultural condicionado históricamente, que tiene funciones que cumplir para con la sociedad y el hombre, las que se concretan por medio de la actividad pedagógica que se organiza y desarrolla para tales efectos; aspecto este, que a su vez, estará permeado por los conceptos de ciencia paradigmáticos para la época de que se trate.

<sup>4</sup> Se alude a las relaciones enmarcadas entre las Ciencias de la Educación, la actividad pedagógica que les atañe y la profesión especializada para tales procesos.

<sup>5</sup> Con esta relación se alude a la peculiar contextualización del sistema de la acción pedagógica del estudiante, modelado según el currículo, en la trama que signan los contextos escolares de práctica pedagógica en condiciones de aprendizaje y formación profesional.

sobre el contenido afectivo y actitudinal de las valoraciones desde las visiones individual, social y cultural en la trayectoria formativa.

El método de Estudio Documental facilitó la revisión de documentos relativos al proceso de formación, como modelos del profesional de algunas carreras correspondientes al Plan de PGI en tránsito y el programa de la Disciplina Principal Integradora correspondiente al Plan de Estudio D. Ello permitió acceder a los niveles de conocimientos y enfoques de la dimensión que se estudia en los documentos que fundamentan y norman el deber ser de la profesión.

Novedad científica. Radica en que, a diferencia de estudios precedentes, se resignifica el estudio del modo de actuación profesional pedagógico desde la epistemología de la cotidianidad escolar para fundamentar y conceptualizar una dimensión del mismo, atendiendo a sus caracteres mediadores, reguladores y orientadores, así como al papel de dicha dimensión en la formación, acorde con la lógica del nivel profesional meso. Cuestión esta vital para enrumbar los procesos formativos desde lo ideopolítico, sociocultural y científico en un contexto mundial de subversión de la vida cotidiana.

Contribución a la teoría pedagógica. Se define la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico y se fundamentan sus componentes estructurales centrada en las relaciones sociedad-educación-cultura, ciencia-actividad-profesión y sujeto-contexto en la singularidad del nivel meso de la realidad socio-profesional. Todo ello, como constructo teórico estructurador de la concepción en sus potencialidades cognoscitivas, metodológicas y heurísticas para la formación-desarrollo del estudiantado en la fase inicial.

Significación práctica. La concepción teórica que se ofrece porta un valor metodológico que es susceptible de ser implementada en los currículos de la formación inicial de profesores y en el trabajo didáctico, en función de metodologías innovadoras para la potenciación del modo de actuación profesional pedagógico en las diferentes disciplinas y asignaturas de las carreras y en particular en la Disciplina Principal Integradora. Por otro lado, es viable su utilización para el diagnóstico sociocultural del proceso de aprendizaje del modo de actuación profesional pedagógico en contextos escolares de práctica pedagógica con pretensiones de retroalimentar la implementación de modelos y estrategias formativas, a tenor con los principios del vínculo teoría-práctica y estudio-trabajo.

## CAPÍTULO 1. LA CONCEPTUACIÓN DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN LA TEORÍA DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EN LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD

En este capítulo se sistematiza el estado de la problemática acerca del modo de actuación profesional pedagógico y de la dimensión de la cotidianidad escolar como contexto formativo en las teorías pedagógicas sobre la formación del profesional en diferentes contextos geográficos, así como la posición de la doctorante al respecto, con la pretensión de acotar los niveles constructivos de un concepto que rectorea la formación pedagógica en Cuba y la necesidad efectuar nuevas síntesis acorde con los nuevos planteos que se abren paso en la Ciencias Sociales y sus alcances en las Ciencias de la Educación.

### 1.1 La formación inicial del profesorado y sus desafíos en el contexto actual de la globalización neoliberal.

Sin lugar a dudas la formación del profesorado en los niveles inicial y continuo se identifica hoy como un factor estratégico para el cambio educativo en los diferentes contextos a nivel mundial. La importancia del profesor como agente de cambio, nunca ha sido tan evidente ante el reto de calidad, que afrontan los sistemas educativos. El desafío, que se reclama con urgencia del profesorado, precisa la preparación de los ciudadanos para "afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre" (Pérez, 2000: 66)

El debate al respecto se centra en la necesidad de fundamentar sobre la base de una nueva epistemología el proceso de formación inicial para superar el sesgo de un: (...) "modelo pedagógico de actuación, con siglos de tradición (...) y (...) muy enraizado, por un modelo interdisciplinario que debe ser (...) teorizado y construido a partir de (...) la práctica y la investigación" (Fariñas, 2004: 22)

Se precisa en los nuevos tiempos, signados por la globalización neoliberal, la sociedad del conocimiento y la informatización, de un nuevo profesional de la educación ante una tarea más compleja que la mera explicación de contenidos y la evaluación de rendimientos; se trata de diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar y reconducir los procesos de aprendizaje del estudiante en su trayectoria escolar para el cambio de la visión de la escuela, anclada aún en los cánones de la modernidad mantenidos y reproducidos con modificaciones cosméticas.

Se comprende así, el porqué el debate actual sobre las nuevas exigencias a la profesión y a su proceso formativo esté centrado en las posibilidades de los proyectos, las experiencias, contextos y situaciones para responder al mismo tiempo a las expectativas, exigencias y tensiones de dichos escenarios. Este

debate requiere de las debidas fundamentaciones de la acción pedagógica o en sus efectos, del modo de actuación profesional pedagógico, atendiendo a los imperativos de la cotidianidad escolar como contexto formativo profesional desde su etapa inicial.

Entre las contribuciones más contemporáneas relacionadas con la transformación radical de la formación inicial del profesional de la educación sobre la base de nuevos presupuestos epistemológicos, no obstante de sus diferencias, se destacan las propuestas de Pérez (2000-2010) relacionada con la formación del pensamiento práctico, la escolaridad vivida (Siqueira et al, 2010), la construcción de los saberes incorporados (Contreras, s.f citado en Pérez, 2000), la formación reflexiva de la identidad profesional (Korthagen, s.f citado en Pérez, 2000). Estos autores coinciden, en el hecho de reconocer, que estas propuestas expresan las debilidades de los programas de formación en la actualidad.

Estos argumentos, entre otros, explican por qué cobra relevancia el debate en torno al concepto de formación del profesorado; entre las formulaciones más sugerentes se puede señalar a modo de ejemplos las que siguen:

- La formación como un proceso de educación que debe propiciar el desarrollo de sistemas completos de comprensión y actuación. ( Pérez, 2010)
- La formación es vista como: (...) "campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que estudia los procesos (...) mediante los cuales los profesores en formación o en ejercicio se implican en experiencias de aprendizajes a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela con el objetivo de mejorar la calidad de la educación". (García, M ., 1991: 83)
- La formación supone: "cancelar las fronteras entre lo que sabemos y lo que somos y la relación experiencia-saber, frente a la tradicional teoría-práctica" (Contreras, citado en Pérez, 2010: 68)

Existen otros autores que hacen referencia a este tema y comparten ideas relativas a que el profesor necesita formarse para construir y apoderarse de un conocimiento profesional pedagógico (Imbernón, 1994); conocimientos sobre la enseñanza, el aprender a enseñar (Montero, 2001 citado en Pérez, 2010) que les permita crear teoría y responder a las cuestiones que le plantee su realidad.

La especificidad de esta búsqueda en Cuba se enmarca en la universalización de la educación superior basada en los procesos sustantivos para "preservar, desarrollar y promover la cultura" de la sociedad. En consecuencia "el proceso formativo se centra en tres dimensiones: [instructiva, desarrolladora, educativa]

que en su integración expresan la nueva cualidad a formar: preparar al profesional para su desempeño exitoso en la sociedad". Este proceso, a su vez, está centrado en los principios fundacionales del vínculo del estudio-trabajo y teoría-práctica (Horrutiner, 2006: 20)

Un elemento distintivo de la temática formativa, que se debate en Cuba, está contenido en la concepción del aprender a aprender fundamentada en las habilidades conformadoras del desarrollo personal, desde la teoría del desarrollo humano en sus exigencias socioculturales (Fariñas, 2004-2009) y, en la nueva epistemología en boga sobre del proceso formativo basada en un "paradigma" educativo productivo, creativo e innovador que enfoca el proceso de formación como sistema de procesos conscientes de naturaleza holística y dialéctica, esto es en sus "configuraciones".(Homero, 2001) en contraposición con el informativo.

En concordancia con la idea, acerca de los retos ineludibles que el nuevo escenario mundial hace a los sistemas educativos en torno a la relación conocimiento–información-valor, relaciones de poder-convivencia, lo local-global, los movimientos demográficos, los espectaculares logros tecnológicos y sus impactos en la alteración habitual de la formas de comunicación, de actuar y de pensar, se comprende el porqué los ejes del cambio en educación y en particular en la formación del profesor deben anclarse en las culturas, ante la demanda de una reforma de la cognición y del pensamiento. De lo que se trata, es de emprender desde la educación un pensamiento y una acción que contrarresten los efectos empobrecedores de la homogeneidad cultural, asociados con la globalización neoliberal.

Ante este desafío el profesional de la educación debe ejercer influencia en: "la lógica de los saberes y no sólo en sus usos instrumentales". [Se debe conocer, no solo para] "operar o instrumentalizar el saber, sino para indagar los porqué y las razones de éste, verificando siempre su pertinencia, su uso social y los efectos que este tiene sobre el hombre, individual y colectivamente y sobre los contextos en que ese hombre vive y se desarrolla" (González citado por Guadarrama, 2006: 18)

De hecho es un imperativo para los procesos formativos del profesional de la educación atender a los efectos múltiples de la problemática cultural que hoy acontece. Es indispensable entonces, la observancia del concepto de cultura que ha de sustentar la eticidad de la responsabilidad social del magisterio.

Resulta necesario así, de acuerdo con el contexto globalizador neoliberal en su tendencia que homogeniza los patrones culturales y de consumo, penetrar en las formulaciones que de la cultura se han hecho para entender los enfoques que han predominado. Ello debe sustentarse en posiciones axiológicas

e ideopolíticas que valoren con efectividad sus impactos positivos y negativos sobre la naturaleza y la sociedad. En la formación del profesional de la educación es sumamente importante la interrelación entre cultura, globalización, educación y vida cotidiana. (Pérez, 1997, 2000, 2010)

La cuestión axiológica en educación debe cuidar no identificar todo tipo de información y de aprendizaje como expresión de cultura; aspecto éste ligado a la intencionalidad de la acción humana que puede solapar las especificidades de los conceptos de cultura y de sociedad, identificándolos y enmascarando así la capacidad mediadora de la cultura.

El desafío formativo del profesional está en su sustentación en la verdadera cultura y no en cualquier producto que se invoque en nombre de ella. A partir de la máxima de que "la cultura es el aprovechamiento social de la inteligencia humana." (Guadarrama, 2006: 23) Y (...). "la madre del decoro, la sabia de la libertad (...) el remedio de sus vicios, según la profecía martiana". (Martí, 1975: 301)

Así, el criterio acerca de la imposibilidad de que la globalización neoliberal produzca una clonación cultural recae, en buena medida, en el papel que desempeñe el profesorado, en su capacidad para implementar prácticas que desarrollen la conciencia social y que permitan instrumentar el desarrollo local.

Si bien, la globalización desde el punto de vista teórico es el resultado del proceso objetivo de la expansión internacionalizada a niveles mundiales del capital, es también, un proyecto político de las fuerzas beneficiarias del mismo que direccionan su dinámica amparadas en medidas de influencia y poder. Esto explica, cómo dicho proceso se ha sustentado en el neoliberalismo, no sólo en su condición de escuela de pensamiento económico, sino además, como concepción ideopolítica acerca del funcionamiento de la sociedad.

Conviene no obviar, que la globalización como fenómeno político, social y económico es eminentemente cultural y de implicaciones profundas en las relaciones humanas en su alcance planetario. Pero, en educación no todas sus manifestaciones tienen un efecto propiamente educativo y cultural. Su incidencia en el profesorado es sustancial porque provoca una sensación de perplejidad ante el desvanecimiento de los fundamentos teóricos y axiológicos que han legitimado sus prácticas.

En estas condiciones, la educación y el proceso de formación de sus profesionales deben hacer especial énfasis en la comprensión de un mundo cambiante, en consonancia con sus presupuestos socioculturales en calidad de fundamentos de una educación liberadora y no bancaria para garantizar el ejercicio del pensar propio y la autoctonía siempre enriquecedora de los escenarios locales.

Este fue el sentido que los ministros de educación de Ibero América dieron al plan de Cooperación para la formación docente que aprobaron en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, ante la interrogante: ¿cumple la formación docente con las condiciones de importancia, oportunidad, innovación y actualidad que se requiere? (Tarija, Bolivia, 2003). Como se observa, la interrogante apuntada cuestiona directamente a las prácticas docentes, la naturaleza de los saberes, las competencias que subyacen en las tareas profesionales y el conocimiento profesional, entre otras.

Los desafíos a la formación del profesor en el contexto de la sociedad neoliberal, del conocimiento y de la informatización trascienden los enfoques académicos habituales sobre dicho proceso para situar la necesidad de articular problemáticas políticas, sociales y culturales contextuales a la formación con centralidad en el MAPP. Se precisa atender a una deuda, aún pendiente, de los procesos formativos dados en la incapacidad de articular la vida cotidiana, la vida de la escuela y el mundo del trabajo.

En el siglo XXI este desafío común a la profesión en torno al modo de actuación profesional pedagógico, se inscribe en la necesidad de direccionar la educación como formación humana, según la concepción martiana de instrucción del pensamiento y educación de los sentimientos, para la formación de generaciones con ciencia y conciencia de su realidad. Y esto es en sí una tarea sociocultural.

1.2. La problemática epistemológica de la categoría modo de actuación profesional pedagógico en la teoría pedagógica.

La legitimación del rango categorial del concepto modo de actuación profesional pedagógico en la formación de profesionales en Cuba está intrínsecamente condicionado en su concepción pedagógica, la que privilegia desde la formación inicial el componente laboral como expresión de su enraizamiento en los principios estudio-trabajo y teoría-práctica; cuestión que enfatiza en una formación en, desde y para la práctica como factor clave de aprendizaje y desarrollo profesional. (Horrutiner, 2006) entre otros.

Se comprende así, porqué la intencionalidad formativa plasmada en los procesos de perfeccionamiento emprendidos, desde las políticas educativas y las ciencias pedagógicas, se ha desplazado de una tendencia que prioriza los contenidos de las asignaturas hacia otra que le da centralidad al modo de actuación profesional pedagógico y ello en sí, ha supuesto un giro epistemológico de esta temática, pues se trata de redimensionar en la etapa inicial de formación el papel activo del estudiante como factor estratégico de los cambios que se demandan.

Ello justifica, en buena medida, la necesidad de profundización teórica de esta categoría de la educación superior pedagógica en Cuba y el hecho de su conversión en objeto de investigación, ante la necesidad de continuar produciendo un conocimiento científico que, avalado por las Ciencias de la Educación en conjunción con el resto de las Ciencias Sociales y la experiencia de la práctica, permita evidenciar la configuración compleja de sus elementos constitutivos, de su realidad sistémica funcional, así como la pluridimensionalidad de su naturaleza y condicionantes.

La investigación prolifera en este tema, explicita por sí misma, que el incremento del interés investigativo en dicha temática no obedece a un hecho fortuito y mucho menos a un tecnicismo de moda científica; en el caso de esta investigación, se trata de penetrar en sus fundamentos conceptuales y estructuración sistémica con el interés de efectuar un análisis crítico de la "concepción operante"(Del Canto, 2006) que hoy sustenta los planes de formación del profesional, a tono con la urgencia de contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos formativos en Cuba.

Se toma en cuenta como recurso metodológico para el estudio de la categoría, la gama de problemas teóricos y metodológicos relacionados con: (...) "los vínculos del concepto con otros de su igual, inferior o superior nivel de abstracción; su función metodológica en relación con el sistema de categorías y conceptos a que se integra y su particular afinidad con algunos de ellos, así como las formas de su vinculación con la realidad", en tanto se concuerda con el criterio de Fung (1990: 5.)

No resulta infructuoso, entonces, la pregunta acerca de: ¿cómo se ha fundamentado la naturaleza sistémica del concepto? De hecho, ello supone considerar sus relaciones con el sistema conceptual del proceso formativo, la función metodológica que cumple, así como su peculiar afinidad con conceptos, tal es el caso del desempeño profesional.

Como se puede apreciar la especificidad de ésta interrogante sitúa la problemática acerca del modo de actuación profesional pedagógico en un entorno epistemológico, en la medida que: (...) "se pregunta por la estructura del conocimiento, su modo de producción y reproducción y su vínculo con lo real". (Machín, 2009: 35). Aspecto éste comprensible, si se coincide con el criterio de que este concepto (...) "constituye una formación compleja". (Páez, 2007: 44)

El enfoque epistemológico permitirá indagar acerca de, qué se ha estudiado y cómo se ha producido el conocimiento sobre el concepto modo de actuación profesional pedagógico en la investigación pedagógica, con la intención de estructurar una perspectiva de análisis de esta realidad profesional

sustentada en los nuevos modos de abordar las realidades individuales y sociales en el contexto de las Ciencias Sociales, desde una conciencia crítica caracterizada por:

- Una búsqueda, en el estudio del concepto, que posibilite penetrar en cuestiones relativas a génesis, evolución, naturaleza, condicionamientos y funcionalidad con pretensiones de retroalimentación y enriquecimiento de sus enfoques.
- Que sitúe la comprensión de la naturaleza del concepto en sus coordenadas sociales, culturales e históricas en estrecha ligazón con las teorías pedagógicas que lo justifican y sus prácticas para concebirlo como un tipo de acción social y cultural de carácter profesional específica, que está signada por las relaciones sociedad–educación-cultura, ciencia-actividad-profesión y sujeto-contexto entendidas de forma integrada y en su decursar histórico.
- Que favorezca el estudio integrador del modo de actuación profesional pedagógico para subrayar la unidad y la diferencia y la básica interdependencia de los niveles de la realidad profesional que lo fundamentan: el científico y el cotidiano en su contenido social, cultural, histórico, objetivo, subjetivo, científico y práctico para precisar así, cuáles factores son determinantes en cada situación.
- La posibilidad de estudiarlo desde metodologías cualitativas en articulación con las cuantitativas.

El referente epistemológico se organizó metodológicamente siguiendo las problemáticas de sinonimias<sup>6</sup>, polisemias<sup>7</sup> y perspectivas contenidas en los estudios seleccionados, bien sobre o asociados a la temática, atendiendo a la utilidad del recurso semántico para acceder a la diversidad de significados y aristas tratadas en la investigación pedagógica sobre el tema en cuestión.

De acuerdo con la consulta bibliográfica realizada, se puede afirmar que, el estudio del concepto parte de la sinonimia que se establece con la categoría de la actividad de la teoría marxista, si se toma en cuenta la peculiar aprehensión que de la misma hacen los diferentes autores. En todos los casos, el concepto es entendido a partir de la interrelación que establece el sujeto con los objetos, sujetos, estructuras y fenómenos al integrar el contexto de la actividad y la comunicación donde se actúa.

Esta idea se complementa con el estudio filosófico de la práctica como categoría central de la teoría de la actividad (Pupo, 1989: 97), según dicho estudio en toda actividad humana están presentes los objetivos

---

<sup>6</sup> Circunstancia que alude a igual o parecida significación entre vocablos, relativo a sinónimos.

<sup>7</sup> Refiere a las diferentes acepciones de significación de la realidad por el investigador en la aprehensión de su carácter complejo.

hacia cuyo cumplimiento se encamina, el objeto al cual está referida y las funciones que en ella se cumplen en condiciones sociohistóricas.

De esta manera en los estudios sobre el modo de actuación profesional pedagógico se parte de considerar, que: "Desde el enfoque de la actividad, es necesario una vez delimitadas las acciones más generales que conforman el modo de actuación profesional pedagógico, determinar en cada una de ellas los componentes siguientes: el objeto (...), el objetivo (...), los métodos (...), las condiciones". (Addine et al, 2003: 16 -17)

Concuerda con este criterio Lufriú (2009: 64) al considerar que: "la actividad se estructura mediante acciones y el modo de actuación es actividad del sujeto configurada por estas; de ahí la relación entre ambas categorías".

Esta forma de concebir el modo de actuación profesional pedagógico aclara, en buena medida, porque muchas de las investigaciones en torno al tema, centradas en el fundamento estructural-funcional de la actividad pedagógica y de la personalidad del profesional en relación con los problemas del objeto de la profesión y de trabajo, han focalizado el estudio del sistema de acciones tipos que se correlaciona con dicho fundamento.

En el diccionario de conceptos claves de Pedagogía la actuación como término se correlaciona con los de acción pedagógica y de actividad y se precisan como elementos estructurales de la acción: el "fin u objetivo", el "ambiente o contexto" y los "recursos" para su realización. (Raynal y Rieunier, 2009: 38).

De esta forma, en la concepción de la actuación, se hace evidente la distinción entre el momento de la intención -objetivos, preparación-, aspecto perfectamente identificable con el plano modelar-teórico y, el de la concreción de la acción que implica su realización práctica en sus condicionamientos.

Con el marxismo aparece la posibilidad de ofrecer una visión sistémica del hombre como ente actuante y fundamentar la función del sujeto en relación e interacción con el objeto-sujeto de la actividad para develar así, el lado activo que cualifica a los sistemas autorregulados en sus posibilidades de auto desarrollo, desde la cosmovisión de la actividad como síntesis de lo objetivo-subjetivo y en sus potencialidades para designar el modo de existencia, cambio y transformación de la realidad social.

Sin embargo, en muchos estudios sobre el modo de actuación profesional pedagógico, el fundamento marxista se retoma desde una visión simplificada de la actividad pedagógica al enfatizarse en: "el plano instrumental y externalista de la labor del maestro", según constató Macías (2002: 27). Se concuerda con

la crítica de la autora citada y con el reclamo que hace de estudiar al maestro en sus peculiaridades individuales, propósitos y dinámica de su actividad.

En otros casos, los estudios sobre el modo de actuación profesional pedagógico insisten más en el sujeto de la actividad desde el privilegio del factor psicológico (García L, 1996; Macías, 2002; Capote, 2005) cuestión acertada, si se consideran que los objetivos de estos trabajos no han estado precisamente en profundizar en el conjunto de factores intervinientes, en particular los de carácter sociocultural, aunque, en estos casos han sido bien identificados.

Es evidente que estas investigaciones han estado más centradas en fundamentar el carácter activo del profesor como sujeto de la actividad pedagógica. Y es precisamente este presupuesto, el que añade determinada flexibilización a la comprensión del modo de actuación profesional pedagógico, en tanto, se reconoce que la actuación pedagógica no está compuesta por una secuencia de acciones fijas, "si no que, su estructura está dada en general por determinada secuencia de acciones o complejo de acciones, o ambos inclusive, que se superponen o interrelacionan de diversas formas". (Remedios; Hernández; Rodríguez, 2004: 6)

Sin embargo, esta flexibilización se ha fundamentado más desde el factor psicológico, según consta su presencia en los estudios. En consecuencia, existe claridad que la personalidad se caracteriza por una peculiar estructuración de relaciones entre "lo inductor y lo ejecutor" como premisa y resultado de la actuación concreta del sujeto, dado por "la estructuración de las relaciones de las unidades funcionales que conforman cada una de las esferas de regulación por separado". (Bermúdez y Rodríguez, 1996: 24)

Así se explica, que el educador obtiene óptimos resultados en su gestión profesional si está motivado, tiene clara la dirección de su actuación, se sostiene en la misma, posee los conocimientos necesarios, desarrolla un sistema de acciones y operaciones en correspondencia con las condiciones para el despliegue de las habilidades, hábitos y capacidades en el desarrollo de las diferentes funciones de la actividad pedagógica.

Esta fundamentación es correcta, pero sería conveniente articularla más al fundamento filosófico de la teoría de la actividad marxista, según la cual la estructura de la actividad contiene a sus componentes: necesidad, interés, medio, fin y *condiciones* de forma íntegra como síntesis concreta de lo ideal y lo material en su acción recíproca. Por ello, es pertinente no olvidar que: "a veces los fines fundados en necesidades reales no se realizan, porque carecen de medios y condiciones. Fines e ideales en

determinadas condiciones se han quedado en el nivel de la posibilidad sin convertirse en realidad". (Pupo, 2006: 649).

En el contexto de la actividad profesional del magisterio la problemática del didactismo que fundamenta Fariñas (2004) es reveladora, en buena medida, de la idea señalada, porque el maestro ante la complejidad de las condicionantes de su actividad y la carencia de recursos profesionales para dar respuestas a las situaciones simplifica el proceso, hiperbolizando los procedimientos didácticos e instrumentalizando y descontextualizando los procesos. Esta realidad se aproxima a la que vivencian los estudiantes en el proceso de su formación inicial y por correlato tiene su impacto en la formación de su modo de actuación profesional pedagógico.

A esta situación se le suma una peculiaridad del enfoque con el cual se ha efectuado la construcción del concepto MAPP en la teoría pedagógica. Dicha construcción ha estado permeada de una visión que lo comprende más como producto y por consiguiente resultado científico del proceso de aprendizaje profesional, es decir, como expresión del estado acabado de la formación y de su modelación desde el deber ser, de ahí que, funge como garantía de una ejecución competente al ser contentiva de la verdad sobre la profesión, casi por antonomasia. Desde este punto de vista, el estudiante al culminar la formación inicial ha formado un modo de actuación profesional pedagógico que lo sitúa en condiciones de transformar el objeto de trabajo y de auto transformarse.

Si bien, en dicha visión el modelo teórico es entendido como un referente de orientación conceptual, cuestión acertada, el estatus normativo extremo que se infiere de sus formulaciones, en algunos casos, obliga a acotar que los modelos siempre: (...) "están por hacerse, se renuevan, se modifican, se crean y se derrumban en la práctica diaria". (Calviño, 1999: 108). Y esto concierne al diálogo teoría-práctica en condiciones concretas e irrepetibles.

De ahí, la necesidad de potenciar más en estos estudios la comprensión del modo de actuación profesional pedagógico desde la relación proceso- resultado de acuerdo con la dialéctica de su formación y desarrollo, atendiendo a cómo el estudiante concreta en su accionar pedagógico desde la relación sujeto-contexto-, los encargos socioculturales a la educación, dados en los objetivos y expectativas en sus influjos plurales mediadores: relación sociedad-educación-cultura- y además, desde cuáles niveles de dominio de la ciencia y la profesión lo hace: recursos y medios. Todo ello, como expresión de los niveles que manifiesta la apropiación activa de estas relaciones por el estudiante en la trayectoria de sus prácticas pedagógicas.

Este elemento es crucial en la fundamentación epistemológica del concepto modo de actuación profesional pedagógico, pues las relaciones señaladas conciernen a distintos niveles de la realidad profesional: el científico y el cotidiano en calidad de portadores de lógicas distintas. Este enfoque sitúa la probabilidad de su carácter transdisciplinar,<sup>8</sup> al expresar el contenido del concepto las relaciones aludidas en sus niveles, de ahí que su formación esté ligado a las diferentes lógicas de los niveles estructuradores de la realidad socio-profesional, ya acotados.

Esta idea se puede clarificar, si se apela al fundamento lógico del concepto en lo concerniente a su extensión, dado en la relación entre contenido, volumen y profundidad en la construcción conceptual. De acuerdo con ello, se debe considerar no solo la cantidad de indicios que forman parte de la definición atendiendo a la relación contenido-volumen, sino además, se debe fijar gnoseológicamente la riqueza del contenido del concepto sobre la base de su profundidad y posibilidad de calar en la esencia de los procesos y, ello concierne a su riqueza.

Amerita considerar la observación de Kopnin (1983: 107) cuando señala que: “el proceso de abstracción no equivale a vaciar el contenido del concepto, sino, por el contrario, a profundizar nuestro conocimiento en la esencia de los fenómenos (...) lo universal engloba la riqueza de lo particular y de lo singular”.

Este presupuesto está ligado a la operación lógica de la división del concepto la cual permite: “revelar la extensión de los conceptos y por tanto el descubrimiento de lo nuevo, de lo creador”. [Mediante ella], (...) “a partir de un concepto dado, se obtienen varios conceptos en cuyas extensiones aparecen distribuidos los objetos de la extensión del concepto inicial, de forma tal que cada uno de los nuevos conceptos debe estar subordinado al concepto inicial” (...). (Martínez y González, 2003: 46)

Se concuerda con los autores citados, en que la lógica objetiva del proceso de conocimiento es clave en la comprensión del contenido objetivo de las categorías. Por ello, la problemática epistemológica del concepto modo de actuación profesional pedagógico debe ser dilucidada en la complejidad del fenómeno-procesos que capta en su multidimensionalidad; cuestión con manifestaciones distintas en sus diversos planos de análisis: sociedad–educación–cultura, ciencia-actividad–profesión y sujeto-contexto en los

---

<sup>8</sup> El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de la realidad regidos por diferentes lógicas es una cuestión inherente a una actitud científica transdisciplinaria, enfrascada hoy en una búsqueda de propuestas metodológicas que favorezcan el diálogo y la comprensión de los fenómenos.

niveles<sup>9</sup> constitutivos de la realidad profesional: el científico y el cotidiano entendidos estos últimos como dimensiones.

Se requiere así, no desconocer la conexión mutua de dichos planos en sus precisiones conceptuales en sus niveles o dimensiones. Basado en estos presupuestos, la autora de la tesis, enmarca en ellos la necesidad de dilucidar la comprensión sistémica de la categoría para situar en particular la dimensión de la cotidianidad escolar en su estudio.

El término dimensión como nivel de la realidad socio-profesional se entiende como: "proyección de un objeto o atributo en cierta dirección" (Álvarez, 1989: 13) atendiendo al "modo en que un proceso puede ser estudiado, analizado, desde diferentes posiciones, enfoques, en correspondencia con un propósito particular" (...) (Horrutiner, 2006: 31)

De acuerdo con ello, en la tesis se precisa una *dimensión científica* que refiere al nivel macro profesional, que fundamenta el concepto en sus caracteres modelar, conceptual, normativo -modelos del profesional, las políticas educativas, los currículos y la experiencia de la práctica-, sustentada en la lógica de las ciencias, la lógica de la profesión y la cultura académica institucional. En este nivel la conceptualización del modo de actuación profesional pedagógico como modelo es proyecto teórico y anticipación de la realidad, la que en su carácter científico ha de guiar las prácticas profesionales concretas.

Dicho nivel es portador de los contenidos cognoscitivos, procedimentales, metodológicos, axiológicos, funcionales e identitarios y deviene en un subsistema de carácter holístico, en tanto integra la relación ciencia-actividad-profesión y sujeto-contexto en correlación con los retos y encargos macro sociales y culturales a la educación en condiciones sociohistóricas concretas, pero desde su lógica peculiar, la que por su universalidad hace síntesis de lo singular.

A consideración de la autora, los trabajos consultados se inscriben más en la dimensión<sup>10</sup> señalada, por la especificidad constructiva conceptual que sobre el modo de actuación profesional pedagógico se efectúa y funge como concepción operante

---

<sup>9</sup> La idea de los niveles de realidad ha estado implícita en la sociología y según Ritzer (2003) ha recibido poca atención. Asumir este criterio supone hacer explícito lo que está implícito. La conceptualización de los niveles de la realidad social entendidos en el continuum macro-micro y objetivo-subjetivo se deben al sociólogo francés Gurbich (1964)

<sup>10</sup> En los trabajos consultados sobre el modo de actuación profesional pedagógico se aportan diversidad de propuestas de operacionalización del concepto en dimensiones e indicadores en correspondencia con el objeto-campo de la investigación. Según opinión de la autora de esta tesis, dichas propuestas hacen alusión a la dimensión macro profesional que se aporta en este estudio, desde la que se ha efectuado una recepción de la cotidianidad escolar, más, como campo de aplicación del deber ser de la profesión.

En correspondencia con esta visión, se fundamenta otra dimensión: la dimensión de la cotidianidad escolar (D.C.E) del modo de actuación profesional pedagógico (M.A.P.P), cuyo plano de análisis está centrado en el objeto de trabajo entendido como ámbito socio-profesional inmediato relacional e interactivo vital, en tanto, variable portadora de los atributos-condiciones que cualifican la configuración sociocultural de la acción pedagógica en contextos escolares de práctica pedagógica. Aspecto éste ligado estrechamente a la multiplicidad de factores de influencias en los procesos de formación-desarrollo y de enseñanza-aprendizaje profesional en su trayectoria educativa contextualizada socioculturalmente.

Esta dimensión como expresión del meso nivel profesional concierne a la organización y reiteración de las actividades vitales, al ámbito donde se viven las múltiples relaciones que constituyen a los estudiantes como futuros profesionales y donde estos construyen los sentidos de la profesión, en tanto, espacio existencial vivido y "pragmático, que contiene una teorización, un conjunto de representaciones teórico-conceptuales que articulan in situ las acciones y las operaciones que se realizan. No es tan sólo un nivel empírico, sino también empírico representacional". (Calviño, 1999: 42)

Se requiere así, no absolutizar el nivel científico como el único portador de la verdad y en consecuencia expresión exacta de lo real. Para lo cual, se han de ponderar de manera más exhaustiva las aportaciones de la teoría marxista de la actividad sobre la comprensión sistémica del hombre en la dialéctica social de sus relaciones y condicionantes a partir de ideas, tales como:

- La actuación humana designa el modo de ser del hombre a tenor con su condición relacional en la red sistémica sujeto-objeto, sujeto-sujeto, sujeto-estructuras en condiciones de práctica social.
- Como configuración relacional con el mundo, la actuación, es genéricamente social y concreta, se conforma en el conjunto de las relaciones sociales y como resultado del doble momento de apropiación-exteriorización en virtud de la propia práctica y de sus niveles de realización en dichas relaciones. Esto es, el modo en que el individuo participa en la sociedad, asume diferentes actividades y mantiene diversos vínculos sociales.

Esta idea debe ser entendida en la singularidad de lo social, como nivel sui géneris, con: "unas propiedades específicas y unos principios de casualidad peculiares, gobernados por leyes que no encuentran analogías fáciles en otras zonas de tal realidad". (Durkheim, 1894 citado en Giner, 2006)

- Es portadora de universalidad, cuestión que contradice al innatismo, en tanto, el hombre no nace con los mecanismos preestablecidos de cómo relacionarse activamente -se excluyen los reflejos

incondicionados-; estos los va creando histórica y socialmente en la medida que va desarrollando la capacidad de interrelacionarse con los objetos y fenómenos de la realidad para lo cual sigue infinitos esquemas de interacción con estos.

- El hombre es portador de cultura por naturaleza. Ello favorece una comprensión del ser humano y profesional desde los esquemas culturales y los sistemas de signos históricamente creados en virtud de los cuales se sustenta la vida. Por ello: "la imagen de una naturaleza humana constante e independiente del tiempo, del lugar y de las circunstancias (...) puede ser una ilusión (...) lo que el hombre es puede estar entretelado con el lugar de donde es y con lo que él cree que es de una manera inseparable" (Geertz, s.f: 18)

O bien, como lo plantea Maturana (1999) al afirmar que los seres vivos existen en dos dominios operacionales: la dinámica de la estructura interna y la dinámica relacional y es justamente este último el que cualifica la existencia humana.

De los argumentos señalados, se puede deducir la lógica peculiar de la actividad pedagógica profesional contextual en sus implicaciones a la lógica de la ciencia y de la profesión y como ello, permea el contenido del concepto modo de actuación profesional pedagógico en su cualidad de portar la dialéctica de los niveles científico y cotidiano en sus planos, a partir del criterio que entiende al profesional como sujeto activo en el conjunto de sus condicionantes personales, profesionales y contextuales en la trayectoria formativa.

Esta idea la formula Pérez (2010: 64) en sus estudios acerca de la necesidad de: "repensar la función docente" para modificar los procesos implicados en su transformación, en tanto: "Para (...) ello el núcleo del problema reside en la necesidad de comprender cómo se forman, desarrollan y modifican las dimensiones y recursos personales y profesionales que definen sus modos de actuar en la práctica cotidiana de la enseñanza".

Este argumento bien puede justificar, entre otros, la centralidad que se le ha otorgado a esta categoría en las modelaciones de los planes de estudios en la formación del profesional en su carácter de eje transversal estructurador del currículo.

Es precisamente esta cualidad constitutiva de la naturaleza del concepto modo de actuación profesional pedagógico la que posibilita articular los planos teórico-prácticos en la formación profesional; aspecto éste de incalculable valor cognoscitivo, metodológico y heurístico en el preciado objetivo de acortar las brechas

que lo han caracterizado. Se requiere de búsquedas pedagógicas innovadoras que contribuyan en estepreciado empeño.

Al mismo tiempo, la naturaleza del concepto exige profundizar en la cotidianidad escolar como contexto formativo para indagar desde las prácticas pedagógicas vividas los factores y procesos responsables del aprendizaje profesional del modo de actuación profesional pedagógico, considerando las formas de pensar, hacer, sentir, estar y comunicar la profesión en sus condicionantes y mediaciones socioculturales concretas.

Por otro lado, la cualidad aludida posibilita entender que las fronteras conceptuales entre el modo de actuación profesional pedagógico y el desempeño de este carácter son borrosas, porque se trata de la relación contenido-forma de una única realidad que manifiesta el comportamiento generalizado del profesional<sup>11</sup> como sujeto de la actividad pedagógica, a tenor con el encargo sociocultural asignado históricamente, entendido este, como realización del rol profesional.

En los estudios consultados existen diversidad de ejemplos de interpenetración de estos planos por parte de los autores revisados, (Addine, Miranda, Calzado, García G, 2003; Horruitiner, 2006; Addine, 2011) entre otros; aspecto éste crucial, porque se reconoce de alguna manera y de forma implícita la cotidianidad escolar como contexto formativo del modo de actuación profesional pedagógico en el empeño de fundamentar una concepción sobre el tema.

Con la integración de estas ideas, es posible encontrar en la síntesis la explicación de la función metodológica de la categoría en el proceso formativo del profesional. Si bien, no es intención formularla, no caben dudas, que ella está contenida en la idea que lo considera eje estructurador del currículo, cuestión que puede ser fundamentada por su naturaleza transdisciplinar, de ahí que en su carácter de modelo teórico ha de guiar el diagnóstico para la retroalimentación del aprendizaje del modo de actuación profesional pedagógico en la dialéctica de sus procesos constitutivos en la cotidianidad escolar y evidenciar así las distancias teoría -práctica.

Un principio metodológico fundamental para dejar constancia de los caracteres constitutivos del concepto MAPP es la unidad de lo lógico y lo histórico. Su aplicación, al caso que ocupa a esta tesis, ofrece datos sobre la formación y desarrollo de este concepto, lo cual contribuyó a sistematizar el proceso de

---

<sup>11</sup> Desde el enfoque de sistema este término se comprende, por la autora de la tesis, como la expresión de totalidad de las esferas del comportamiento del estudiante en formación, resultado de la integración de las formas de pensar, de hacer, de decir, estar y de sentir como generalización del ser profesional en su carácter de personalidad educable. Ver Fariñas (2004: 87). En: "Maestro para una didáctica del aprender a aprender". Pedagógicamente ello abarca el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser profesionalmente.

construcción de la categoría en sus antecedentes y actualidad, el uso de este principio se apoyó en una lógica contextual que incluyó los ámbitos internacional, regional y nacional, atendiendo a la correlación entre lo universal, lo particular y lo singular para rastrear las relaciones sociedad–educación–cultura, ciencia–actividad–profesión y sujeto–contexto de acuerdo con los momentos más significativos de su historia.

De acuerdo con ello, los orígenes del concepto se ubican en el momento de institucionalización de la docencia como actividad profesional, proceso que ocurrió paralelamente con el modelo fundacional de las escuelas y de los sistemas educativos que emergieron con la modernidad. Es así que, la docencia como profesión se concibió, como:(...) “una práctica de habilidades normalizadas que se ejercen en el seno de una configuración institucional burocrática y jerarquizada [que] consistían en recuperar el conjunto de los conocimientos construidos fuera de las escuelas y llevarlos (...) sin grandes mediaciones a las escuelas a través de prácticas pedagógicas rutinarias”(...) (Braslavsky, 1999: 19). De esta idea se puede inferir el contenido del núcleo pedagógico del concepto MAPP.

Los mecanismos previstos para la institucionalidad de la profesión fueron la formación inicial en saberes y valores en instituciones especializadas, la actualización, perfeccionamiento e intercambio entre pares y se hizo énfasis en las metodologías de la enseñanza. Sobre estas bases se debía garantizar la libertad de la acción pedagógica de las generaciones adultas en los procesos de formación de las más jóvenes.

Es importante añadir que el proceso de configuración de la profesión se nutrió del proceso de conversión de la Pedagogía en ciencia, cuyo cuerpo de teorías adoptó el lenguaje y la lógica de la tradición filosófica de la época, en este caso el positivismo. Este factor signó un tipo de prácticas pedagógicas, así como una manera de pensar la profesión en relación al desempeño de funciones socialmente valoradas sustentadas en el dominio de habilidades normalizadas en torno a un código ético y deontológico, todo lo cual armonizó con una concepción de escuela uniforme, racional e instrumental.

Visto desde estos argumentos, se puede afirmar que la problemática del modo de actuación profesional pedagógico aparece ligada a las bases fundacionales e institucionalidad de la profesión en el contexto de los desafíos emergentes de la modernidad, signado por la lógica de la ciencia pedagógica, cuya pretensión disciplinar estuvo enclaustrada en los cánones de la filosofía positivista. Ello permeó la lógica de la profesión que acuñó una visión descontextualizada de la función profesional del docente en el ámbito escolar. La actividad pedagógica del profesional estaba llamada a una postura de neutralidad valorativa del contexto escolar como garantía de la verdad científica.

Los elementos señalados, por ser reveladores del corpus de contenidos identitarios de la profesión y de la actividad en su momento fundacional constituyen un aspecto clave para enmarcar los orígenes de la categoría modo de actuación profesional pedagógico, porque todo proceso que se institucionaliza responde a prácticas legitimadas socio-históricamente, además, permiten acuñar una visión de la cotidianidad escolar como contexto formativo intrascendente, ahistórica, racional e instrumental que desestimó los fundamentos gnoseológicos y valorativos de la realidad contextual escolar.

Otro referente que funge como antecedente de la investigación es el estudio de Kuzmina (1987) y en particular la aportación del concepto de maestría pedagógica, que formula en el contexto de los estudios sobre la labor del maestro en las décadas del 60-80 del S. XX en antigua URSS.

La formulación del contenido del concepto de maestría pedagógica es crucial para la precisión del núcleo psicológico del concepto modo de actuación profesional pedagógico. Así consta cuando la autora afirma que, para el logro de la maestría pedagógica se requiere de: (...) "un sistema determinado y una secuencia de acciones, (...) Esta estructura es psicológica" (...). (Kuzmina, 1987: 6)

De esta forma se aporta un fundamento psicológico para estudiar el éxito y viabilidad del trabajo profesional si es pensado desde las relaciones entre la estructura de la actividad pedagógica - constructiva, organizativa, comunicativa- y la profesión, planteamiento este que rescataba el carácter activo de la personalidad del maestro de acuerdo con su papel en la sociedad.

Este elemento es en extremo valioso, porque revela el papel del hombre y de la educación en los procesos de edificación de sociedades y proyectos. De ahí, la importancia de este estudio que centró la atención en la labor del maestro soviético en el proceso constructivo del socialismo en la URSS.

El concepto de maestría pedagógica dio la posibilidad de determinar en el contexto formativo profesional los niveles de desarrollo de la actividad del pedagogo en correlación con las esferas responsables de los niveles de maestría, capacidades pedagógicas y años de experiencias. La maestría se determina así, por la habilidad para generalizar la práctica atendiendo al orden lógico de las acciones pedagógicas.

La valía teórica de este estudio para la comprensión del contenido del concepto modo de actuación profesional pedagógico y de la cotidianidad escolar como contexto formativo aporta de manera particular ideas muy importantes, las que son susceptibles de un enfoque sistémico de los tres tipos de factores condicionantes de su formación y desarrollo, aspecto este que por extensión puede ser considerado en este estudio. Estos factores son:

- El papel de la formación teórica profesional, así plantea que: “mientras mejor él conoce la teoría pedagógica (...) analiza y generaliza de forma más sistemática los resultados de su propia actividad”. (Kuzmina, 1987: 55)
- El papel formativo de la escuela entendido como: “El papel del trabajo independiente en la escuela constituye una etapa importantísima [en tanto posibilita] (...) “el análisis y la habilidad para generalizar la propia práctica”, [en correlación con] (...) “la actividad de los compañeros”, [así como para la toma de] (...) “decisiones independientes en situaciones inesperadas” (...) “Una peculiaridad de la actividad pedagógica es (...) que se realiza (...) día tras día”.(Kuzmina, 1987: 50-52)
- El factor personal cuando señala que, el maestro, (...) “logra cumplir mucho mejor las tareas para cuya solución se apoya en los aspectos más fuertes de su personalidad”. Aspectos del carácter, de impresiones adquiridas durante la vida estudiantil, entre otras. (Kuzmina, 1987: 54)

El planteamiento de la cotidianidad escolar como contexto formativo subyace en el concepto de maestría pedagógica en el componente experiencial del sujeto, entendido como resultado de la reelaboración de las interrelaciones entre las disciplinas, las situaciones de la práctica y la socialización del sujeto –este último aspecto se capta en el texto. Ello posibilita inferir una mirada más flexible en la correlación teoría–práctica en el proceso de aprendizaje de ésta, en tanto es posible acceder a algunos rasgos fenoménicos de la cotidianidad escolar desde *su núcleo vital la práctica en la escuela* en sus caracteres de reiteración, situacionalidad compartida, de imprevisión y como ello, es importante en la asimilación teórica de las disciplinas y en la toma de decisiones. Al respecto conviene señalar las ideas que siguen:

- El papel de la práctica en la escuela (...) “brinda las posibilidades durante el estudio de la teoría, de tener en cuenta la experiencia personal y assimilar teóricamente las experiencias pedagógicas propias (...) reorganiza la percepción de las disciplinas teóricas”, (...) .Y la (...) “necesidad de resolver tareas pedagógicas concretas” (...). Esto requiere de la movilización de todos los *conocimientos prácticos* y teóricos. (Kuzmina, 1987: 46).
- Considera el desarrollo de una (...) “especie de ajuste, de adaptación de las propiedades psíquicas del maestro, a las exigencias de la actividad pedagógica” (...) porque en él se manifiestan (...) los rasgos como personalidad profesional en formación”. (Kuzmina, 1987: 48).

Al considerar que los antecedentes expuestos sobre el proceso constructivo de la categoría MAPP expresan niveles del desarrollo de las relaciones sociedad–educación–cultura, ciencia–actividad–

profesión y sujeto–contexto en un sentido histórico, se recurre a ellos en sus valores gnoseológicos y patrimoniales, no solo para dejar constancia del contenido de los caracteres del concepto, sino además, para seguir la lógica constructiva y niveles de desarrollo que revela este concepto hoy.

En la actualidad, un rasgo que caracteriza la construcción teórica de la categoría en la investigación pedagógica nacional es la polisemia que se constata en las diferentes definiciones; aunque con la peculiaridad de que estas giran en torno a un consenso autoral que reconoce como elemento nuclear de las mismas, “el sistema de acciones”, “generalizadas o generalizadoras”, bien del profesional o de su actividad. Nótese en ello determinada ambigüedad.

De acuerdo con este postulado nuclear, ¿cómo se ha concebido el modo de actuación profesional pedagógico en la teoría pedagógica? Entre los elementos esenciales de las definiciones conceptuales acuñadas se pueden citar, los siguientes:

Se asocia al desempeño profesional. Esta relación conceptual entre modo y desempeño es evidente en las definiciones de García, L., Valle, Ferrer (1996: 19) en tanto lo reconocen como: “las formas históricamente condicionadas de desempeñarse el docente”. En esta formulación aparece implícita la relación contenido-forma cuestión que hace permeable la relación conceptual planteada, de ahí que, el MAPP y el desempeño se identifiquen con las maneras del hacer la profesión a tenor con los encargos sociales en condiciones sociohistóricas.

Al respecto los autores citados señalan, además, que revela la “generalización de los comportamientos del profesional”. De lo cual se puede inferir un planteo integrador de los factores condicionantes del modo de la actuación profesional acotados, porque en la definición se da una apertura a diversos elementos caracterológicos e influyentes que atañen a las relaciones ciencia–actividad–profesión en las condicionantes contextuales, en particular las del colectivo pedagógico como sistema complejo y ello implica al papel de la escuela.

En otros estudios el MAPP se define en torno al rol profesional en el contexto científico de la actividad pedagógica, de ahí su comprensión como modelo teórico que centra las acciones tipos (sistema y secuencia) de las funciones de la profesión que debe aprender el estudiante en formación.

Por ello, el concepto ocupa un lugar y papel central al ser considerado como eje transversal curricular que posibilita valorar y evaluar los procesos profesionales en los diferentes niveles de la actividad práctica,

desde el criterio de sistemas de acciones tipos –cuestión que se infiere de los autores consultados-; lo cual le imprime a su comprensión cierta preeminencia en relación con el ideal preconcebido.

Así se evidencia en las definiciones de Addine, Miranda, Calzado, García G (2003: 14) quienes lo entienden como: (...) “sistema de acciones en las que se concretan las funciones (...), que le sirven para cumplir su tarea esencial: educar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

En esta misma dirección se acota su definición como, la: “manifestación comportamental de la estructura interna de la profesión y, por tanto, concreción de las funciones profesionales de sus interrelaciones y expresión de las cualidades del profesional de la educación”, este integra los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales que tienden a fortalecer las cualidades profesionales del profesor general integral. (Miranda et al, 2005: 7)

En los ejemplos apuntados se aprecia una visión del MAPP como modelo teórico, que desde el deber ser de las ciencias y de la profesión, debe guiar las correlaciones teoría-práctica y propiciar la aplicación de cuánto se ha aprendido desde el desempeño de funciones y tareas durante las prácticas pedagógicas.

Aparece tratado, además, desde la centralidad en el profesional en sí mismo de acuerdo con el dominio del contenido “teórico-metodológico” que debe garantizar la expresión de comportamientos congruentes con la dirección de los procesos pedagógicos. De ello, se deduce que el peso en dichos comportamientos está más orientado hacia el aspecto intrapsicológico de la personalidad del profesional, porque su estudio no se correlaciona con una fundamentación de la naturaleza sociocultural de la cotidianidad escolar. (Velázquez Ávila, R M., Palacio Arcaya, Y C, s.f)

En el caso de los autores Torres, Plá, et al (2005: 18) se fundamenta como modo competente profesional y se concibe como: (...) “manera de dirigir el proceso pedagógico”. Estas maneras se asocian con el “dominio de competencias” a “partir de la secuencia de acciones generalizadas que debe seguir el docente en su actividad” las que deberán ser aprendidas, desde la “formación inicial”.

En la propuesta de Capote (2005: 25) se define como “configuración psicológica” en la cual da preeminencia al nivel consciente volitivo de la personalidad profesional. Aunque, esto es correlacionado con la dinámica funcional de la actividad pedagógica.

Se define, además, en relación con las formas específicas de interactuar el profesor con la parte de la realidad que ha de transformar, en este caso se entiende como: “un modo específico de la actividad

pedagógica profesional” en relación estrecha “con la función de superación o cognoscitiva” y “sus acciones”, las que revelan la unidad entre significado y sentido”. (Cárdenas, 2005: 30)

En esta concepción se capta determinada flexibilidad y riqueza en el enfoque, en tanto se define en torno a la dialéctica objetividad-subjetividad y teoría-práctica en sus implicaciones formativas, aunque la mediación se concibe desde el papel mediador del subsistema didáctico-metodológico basada en una concepción anclada en la intencionalidad del deber ser.

Es evidente en estas formulaciones, que el contenido del concepto es entendido en sus relaciones con otros, por ejemplo: objeto de la profesión, objeto de trabajo, campos de acción, esferas de actuación y/o contextos formativos-laborales, funciones profesionales, problemas profesionales, objetivos y la práctica investigativa-laboral, entre los más significativos, desde los cuales se conforman los elementos básicos del macro currículo, atendiendo a las cualidades y rasgos de la personalidad profesional a formar.

De lo expuesto se puede inferir, que estas concepciones aluden de forma explícita a las relaciones entre la lógica de la ciencia y de la lógica de la profesión en sus implicaciones sobre la actividad profesional en consonancia con los encargos socioculturales e históricos a la educación. Sobre esa base se proponen sistemas de acciones tipos en los currículos en función de los procesos y componentes a desarrollar y el sistema de principios de la educación y todo ello, constituyen los elementos fundamentales del macro curriculum como modelo científico y normativo de la carrera (Álvarez de Zayas, 1989; Addine et al, 2003; Horruitiner, 2006; Miranda et al, 2005-2009), entre otros.

Esta diversidad de significados para acuñar un concepto es un indicador de la complejidad de la actividad pedagógica, de su naturaleza pluridimensional, cuestión que signa sus formulaciones conceptuales. Por otro lado, este hecho está cualificando los niveles de desarrollo teórico que comporta el proceso de su construcción en la investigación pedagógica.

Este elemento, entre otros, está marcando la necesidad de nuevas síntesis cualitativas desde la observancia epistemológica de los niveles de la realidad profesional acotados en correlación con la especificidad sistémica del concepto y la complejidad del proceso de su aprehensión teórica.

A esta problemática se le asocia otra que deriva de las ya referenciadas y que está estrechamente ligada a su condición de ser un concepto de máxima generalidad signado por la pluridimensionalidad. Se trata del perspectivismo, -por su especificidad en la tesis se abordará a continuación-, que cualifica su tratamiento en la teoría pedagógica de la formación docente y en la teoría de la Educación superior.

En los contextos internacional y regional no se aborda esta temática desde el rango categorial privilegiado en Cuba; sin embargo en el tratamiento de la formación y el desarrollo profesional, este concepto no se ha podido soslayar, a pesar de las especificidades terminológicas y de enfoques con que son tratados estos procesos; de ahí la concordancia en centrar la formación, bien en el estudio de la "acción educativa" (Baroné, 2003), el "desempeño del docente", la "actuación docente", la "acción profesional" (Zibas, 1994), la "actuación docente" (Gool, 1997 citado en García, M., 1999), la "práctica escolar cotidiana" (Talavera, 1994) o en el "trabajo docente" (Rockwell, 1990 citado en Cornejo, A., 1999)

Esta idea rectorea todas las búsquedas de perfeccionamiento teórico-metodológico de los procesos formativos en su riqueza perspectivista, cuestión que no sólo indaga, sino incluso, cuestiona los criterios de racionalidad científica desde los cuales se ha estado construyendo la teoría sobre la "formación docente" en estos contextos.

Esta aproximación a la problemática epistemológica del concepto modo de actuación profesional pedagógico requiere de un nivel de acotación de las ideas planteadas, de modo que ayude a situar las premisas de las cuales se parte en esta investigación.

Interesa retomar de forma especial en este aspecto, la opinión de Fariñas (2004), porque convoca a construir en las investigaciones "macro conceptos" como necesidad de hacer inteligible la complejidad de los objetos; en tanto éstos tienen la virtud de posibilitar pensar la realidad en movimiento y constituyen un antídoto contra la pre determinación y simpleza en el acto del saber. Añade además, que esta construcción es en extremo importante para fundamentar la "acción pedagógica", de acuerdo con la complejidad del desenvolvimiento del profesional en la trama de condiciones donde ello tiene lugar.

El hecho de considerar, que el concepto modo de actuación profesional pedagógico por naturaleza designa el ser de la profesión como totalidad sistémica -saber, saber hacer, saber estar, saber ser-, justifica, entonces, la confluencia de diversos saberes para explicar sus aristas constitutivas en su doble carácter de actividad instituida concerniente al nivel macro profesional y como generalización del comportamiento de sus profesionales, cuestión que atañe al nivel meso profesional.

Ello requiere tener la precaución epistemológica de no simplificar, bien por analogía o bien por reducción, los niveles de la realidad socio-profesional que resultan de una peculiar dialéctica entre actuación y actividad profesional, cuestión, que implica a sus planos de relaciones: sociedad-educación-cultura, ciencia-actividad-profesión y sujeto-contexto en ellos.

Es útil en este sentido la observación que hace Calviño (1999: 40) sobre la necesidad de integración de espacios en el contexto de la psicología. Refiere al respecto la necesidad de dilucidar los: (...) "espacios lógicos o niveles constructivos" (...) "de una ciencia y profesión", estos son: el espacio epistemológico, el axiológico-normativo, el teórico-conceptual y el pragmático.

Si bien, no es posible dejar este problema resuelto en su totalidad, su planteamiento es necesario en aras de ubicar la complejidad epistemológica de la temática. En tanto se distingue que, lo "epistemológico, lo teórico-conceptual dan cuenta en una buena parte de los sucesos de la pragmática -mientras más adecuada sea-, pero no (...) se corresponden con la lógica interna de su nivel (...) no pueden expresar en su metalenguaje lo que allí sucede" (Calviño, 1999: 46)

De acuerdo con esta línea de razonamiento, el concepto MAPP desde una visión dinámica e integradora de sus planos y niveles, según criterio de la autora, posibilita correlacionar el modelo de la acción y su comportamiento práctico y acceder en contextos escolares de práctica pedagógica a los comportamientos estratégicos que expresan la síntesis de las formas de pensar, hacer, sentir, estar y ser del profesional, atendiendo a cómo el estudiante correlaciona los factores personales, profesionales y contextuales escolares en situaciones vitales de formación-desarrollo y de aprendizaje profesional.

Resulta imprescindible, por tanto, como bien señala D'Angelo (2002) entender las correlaciones entre el diseño de la acción y la sintonías de ésta para enfocar de forma sistémica la personalidad y su comportamiento como expresión de sentido y totalidad de la persona en el conjunto de los factores contextuales. En el contexto profesional que se estudia, ello está relacionado con los niveles de realidad socio-profesional tratados, según la autora de la tesis.

Es así, que el estudio de la categoría MAPP en un sentido comprensivo y predictivo debe considerar, además, que: (...) "el comportamiento es un emergente multideterminado. Es el resultado de la acción de causas de diverso orden, tanto exógenas como endógenas" (Calviño, 1999: 47)

1.3. Perspectivas de estudios acerca del modo de actuación profesional pedagógico en los contextos internacional, regional y cubano.

De acuerdo con las diversidades temáticas contenidas en los trabajos consultados y en aras de aunar criterios de comprensión sobre cómo aparece la temática señalada, con cuáles contenidos profesionales se asocia, desde cuáles fundamentos y cuáles son sus elementos esenciales, se considera pertinente introducir el criterio de perspectivas de estudios del modo de actuación profesional pedagógico.

### 1.3.1 Perspectivas sobre formación docente en los contextos internacional y regional y el modo de actuación profesional pedagógico.

Conformar un criterio sobre el nivel de desarrollo científico, que manifiesta la temática de estudio en la actualidad, requiere de una exploración de aquellas investigaciones que, en los contextos internacional y regional, han estudiado tanto problemáticas teóricas como prácticas de la profesión cuyos contenidos pueden ser asociados a una comprensión más holística del concepto aludido.

Se parte de las posibilidades teóricas, metodológicas y heurísticas que brinda el término perspectiva, recurrente hoy en la investigación pedagógica sobre formación docente, el cual debe ser entendido en correlación con otras propuestas terminológicas de autores que se inclinan por conceptos, tales como: perspectivas (Zeichner, 1983), orientaciones conceptuales (Feiman-Nesmer, s.f) o modelos, citados en García-Valcárcel (2008)

Estos términos aplicados a la formación del profesorado brindan la posibilidad de contar con “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósito de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”. (Zeichner, 1983 citado en García-Valcárcel, 2008: 17)

En el contexto actual, caracterizado por el incremento inusitado de la investigación sobre formación docente en su diversidad temática, se puede constatar un enfoque perspectivista, el cual es de interés para la investigación.

Así lo confirma, García, M (1999: 105) para quien: “el proceso que siguen los profesores: (...) para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas”. Distinguiendo al respecto, una perspectiva de carácter cognitivista como proceso de maduración intelectual; otra que enfatiza en los factores y etapas del desarrollo profesional y, una tercera que se centra en los elementos sociales y culturales.

Desde la perspectiva del desarrollo profesional, la comprensión de las problemáticas profesionales, entre las que se infiere la del modo de actuación profesional pedagógico, son concebidas como un proceso amplio y flexible caracterizado por diferentes etapas y factores.

De ahí, la necesidad de observar la amplitud de los factores contenidos en el concepto de desarrollo profesional, el cual es definido como: “un elemento multidimensional, dinámico entre diferentes etapas de

la experiencia biográfica, de los factores ambientales, la carrera, la vida y las fases de aprendizaje a lo largo de la vida" (Day, 1997 citado en García, M., 1999: 102).

Una posición similar sostiene García, M (1999) para quien el desarrollo profesional es un proceso caracterizado por una reflexión continua sobre la experiencia diaria, que no se produce de forma aislada, sino en el contexto particular de la escuela.

Estas ideas son medulares en la comprensión de la cotidianidad escolar como contexto formativo, en tanto, el MAPP puede ser asociado con las correlaciones entre las etapas formativas del estudiante y las interacciones con el ambiente escolar de práctica pedagógica de acuerdo al influjo de diversidad de factores.

Según el autor citado, existe determinada coincidencia en diferentes estudios con respecto a los factores de influencia en el cambio que experimenta el estudiantado en su transición al rol, en este sentido señala los siguientes:

- Una serie de factores maduradores dentro del individuo, tanto de tipo personales como interactivos relacionados con la estimulación que reciben del entorno. El desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo y combina una variedad de formatos de aprendizaje.
- La etapa de iniciación a la docencia<sup>12</sup> representa una oportunidad para aprender, es un período de intenso aprendizaje y de fuertes transformaciones en el ámbito personal, de ahí que se ha popularizado el concepto de "choque con la realidad", introducido por Simón Veeman (1984) citado en García M (1999).

Particular importancia tiene en el estudio de la temática, la perspectiva que insiste en el papel de los factores sociales y culturales en la formación profesional, en la medida, que penetra en la cotidianidad escolar como contexto formativo, desde el proceso de socialización profesional en sus efectos sobre la formación principalmente en los primeros años.

Desde esta perspectiva la socialización es entendida: (...) "como el proceso por el cual un individuo adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un rol organizador" (García M, 1999: 106). De manera que, actuar dentro de esta situación impone como exigencias desarrollar

---

<sup>12</sup>Es el lapso de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los futuros profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Etapas de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos". Según, García (1999)  
"El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión).

creencias de sentido común, principios e interpretaciones y una perspectiva para interpretar la experiencia en el mundo del trabajo.

Es notorio de acuerdo con este punto de vista, la implicación del estudiante en un proceso de aprendizaje de la cultura del contexto escolar, cuestión que incide en la apropiación de creencias, puntos de vistas, normas, valores y expectativas asociadas al rol, en la medida, que despliega un proceso de adaptación a la realidad para lo cual desarrolla diferentes estrategias.

Aunque se reconoce, que esta es una temática poco estudiada, muchos de los autores citados han explicado diferentes niveles en la socialización profesional. Entre ellos se señalan los siguientes:

- Nivel personal representado por las prácticas previas y biografías. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas).
- Nivel de clase, en el cual se destacan como elementos influyentes que caracterizan dicho ambiente: la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, publicidad, lo imprevisto y la historia.
- Nivel institucional, en el que se deben considerar las influencias de los propios colegas, los directores, los padres, las del currículo y de la administración.
- El nivel de la cultura de la escuela que incluye aspectos relacionados con el poder, las relaciones entre el profesorado y la micropolítica.
- El papel de las expectativas de la escuela y de los alumnos respecto al profesor.

Desde estas perspectivas la cotidianidad escolar como contexto formativo puede ser asociada con los influjos de factores, niveles, etapas y procesos de raigambre sociocultural.

Interesa asimismo, considerar en este estudio el criterio de Pérez (2000) citado en Edelstein (2003) quien identifica cuatro perspectivas sobre la función y la formación docente, apoyándose en los aportes de Feiman-Nesmer y de Zeichner (1990). Estas son:

- La perspectiva académica, esta centra la atención en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de la cultura. Se fundamenta en un enfoque tradicionalista, artesanal y academicista de la formación y del rol docente, cuestión que ha permeado una visión del MAPP desde estos caracteres, los que obstaculizan aprovechar las potencialidades de la cotidianidad escolar como contexto formativo por la sobrevaloración del nivel académico.

- La perspectiva técnica orientada a la formación para la aplicación de teorías y técnicas en la solución de problemas que han demostrado su eficacia en investigaciones anteriores, o bien, en la formación de competencias estratégicas basadas en principios y en procedimientos de intervención; desde esta perspectiva se acuña una visión más racional e instrumental del modo de actuación profesional pedagógico y por correlato de la cotidianidad escolar como contexto formativo.
- La perspectiva práctica considera el contexto como creador de situaciones de conflicto en la esfera valorativa en sus caracteres por lo general imprevisibles, apela a la necesidad de una formación que entrene para el análisis y la comprensión de la complejidad de las situaciones áulicas e institucionales y enfatiza en el conocimiento práctico y la reflexión en la acción (Pérez, 2010). Dicha perspectiva favorece el estudio del modo de actuación profesional pedagógico atendiendo a las potencialidades de la cotidianidad escolar como contexto formativo en sus caracteres complejos y naturales para la articulación teoría-práctica.
- En la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social asociada a una concepción de la formación del profesor como un intelectual transformador de la sociedad desde el compromiso político, se infiere una visión más holística del MAPP. La práctica es entendida en su contenido intelectual como proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación para el desarrollo de la comprensión y una acción pedagógica de nuevo tipo. De ello se infiere el aprovechamiento de la cotidianidad escolar como contexto formativo de acuerdo con su núcleo vital la práctica en su capacidad transformadora.

Se aprecia así, que la investigación internacional enfrascada en superar la visión tradicionalista, racional e instrumental de la profesión penetra en presupuestos epistemológicos más ligados con la naturaleza sociocultural de la realidad educativa, por ende, de la actividad pedagógica, de la ciencia y la profesión y, a pesar, de no acuñar el término cotidianidad escolar como contexto formativo del profesional de la educación, sí logra penetrar en ella como un ámbito existencial que signa la formación.

Se comparte, de este modo, la idea acerca de la necesidad del aprendizaje de este ámbito complejo, atendiendo a caracteres como la contextualización, la complejidad del aula y la inmediatez en la toma de decisiones, lo cual demanda el entrenamiento en procesos de observación, de contrastación, de cuestionamiento y de reformulación de las problemáticas de la cotidianidad escolar como contexto formativo en calidad de generador de nuevos conocimientos y actuaciones.

En el contexto latinoamericano, de acuerdo con los desafíos actuales a la profesión y a la situación de desprofesionalización que se constata en América Latina, se enfatiza en la necesidad de la reinención de la profesión, a tenor, con la complejidad de la formación para el siglo XXI desde las habilidades y representaciones asociadas a la profesión.

La perspectiva sobre la formación y el perfeccionamiento docente que propone Braslavsky (1999) para la región se fundamenta en el rol docente y en un perfil de formación por competencias, que se sustenta en la historia social de la profesión. En consecuencia plantea resignificar la profesión en correspondencia con el perfil que se demanda en el nuevo siglo, de ahí que, su propuesta de competencias para un "buen desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinención de las escuelas y de los sistemas educativos" cuestione "¿cuáles habilidades normalizadas son necesarias, para qué y por quiénes?" (Braslavsky, 1999: 28).

Enmarcada en estas exigencias su propuesta formativa se centra en cinco competencias fundamentales para la pertinencia social de la práctica pedagógica del profesional, estas son: la competencia pedagógica-didáctica, la institucional, la productiva, la interactiva y la especificadora.

Estos argumentos permiten asociar la problemática del modo de actuación profesional pedagógico con la aspiración de una actuación profesional competente para un mejor desempeño en: "el sentido de la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer". Toda competencia involucra (...), conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho" (Ropé y Tanguy, 1994 citado en Braslavsky, 1999: 28)

Entre los contenidos de las competencias propuestas se pueden identificar elementos que están más relacionados con el dominio de contenidos de la cotidianidad escolar como contexto formativo para el logro de la actuación profesional competente, por consiguiente se infiere la necesidad de su aprendizaje durante la formación. Entre esos contenidos se pueden destacar los siguientes:

- La creación de estrategias didácticas de intervención.
- La articulación de la macro política con el nivel micro político de la institución.
- La problemática interactiva y cultural de la escuela.
- La capacidad de aplicar conocimientos para la comprensión de realidades en situaciones concretas.

De lo expuesto se aprecia que la problemática perspectivista en torno a la formación docente en los contextos internacional y regional coincide en los enfoques y en las propuestas, pero con sus propios

matices. En ellas, están contenidas la concepción de la profesión y su proceso de formación, cuestión que por correlato atañe, también, al modo de actuación profesional pedagógico y a la cotidianidad escolar como contexto formativo, no obstante de los niveles de generalización y materialización que hayan logrado en la práctica pedagógica actual.

1.3.2. Perspectivas actuales de una concepción pedagógica sobre el modo de actuación profesional pedagógico en el contexto cubano.

No es posible el estudio del MAPP en momentos de perfeccionamiento de la formación pedagógica en Cuba al margen del caudal de ideas conformadas en el contexto de la búsqueda, explicación y comprensión de lo cubano, en tanto, constituyen los antecedentes teórico-prácticos a considerar desde la Historia de la Educación en Cuba, porque un rasgo caracterológico del maestro cubano ha sido la acertada comprensión de la realidad en su naturaleza física, social y humana, no para quedarse en el plano cognoscitivo–contemplativo, sino para su transformación.

Así consta, en la obra de los más genuinos exponentes del siglo XIX, la que estuvo enfocada a la demolición de los cánones escolástico-coloniales en la actividad magisterial. La envergadura de esta tarea abarcó nuevos desarrollos conceptuales, metodológicos y de las prácticas educativas, porque se requería no sólo reformar, sino revolucionar todo el ámbito educativo. Sin dudas, en ello está la esencia patrimonial de tal legado.

En el contexto de esta magna tarea de creación de una nueva sociedad y de sus expresiones intelectuales, el legado de hombres, tales como: José A. Caballero (1762-1835), Félix Varela (1788 - 1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862) y José Martí (1853 -1895) estuvo dirigida hacia una labor caracterizada por:

- La reforma de los contenidos, métodos, textos de la enseñanza, el uso de la prensa de la época y la defensa de una educación nacional.
- La liberación del pensamiento de las ataduras de la filosofía escolástica desde la relación “ciencia-conciencia” de la realidad natural y social cubana.
- La articulación de la labor transformadora del ámbito docente con el campo patriótico político sustentado en el valor de la libertad como categoría de la política, que derivó en eje de una revolución educacional, a través de la cual se formarían los agentes del cambio social independentista.(Cairo,1999)

- La prefiguración conceptual de las tareas esenciales del maestro cubano contenidas en la concepción de educación, sobre la base de la unidad dialéctica entre educación e instrucción, el esfuerzo consciente del maestro, la motivación, las posibilidades educacionales de los métodos y de las relaciones maestro-alumno, entre otros.
- La necesidad de la preparación del maestro en la teoría y en la práctica, de ahí que, se formuló y fundamentó el proyecto de un centro formador de maestros justificándose el papel de “la práctica docente” desde el concepto de Pedagogía, así se puede inferir de la idea que plantea que: “siendo la ciencia de la educación un ramo tan experimental como la física o la medicina, quedaría hartamente defectuoso nuestro plan de escuela normal si no destinase una parte del curso a la práctica de las doctrinas explicadas”. Es por ello, que se convoca a realizar “práctica docente” en el instituto y en las escuelas primarias fundadas por la Sociedad Económica Amigos del País. (Cartaya, 1989: 91).
- La formulación de un programa pedagógico para la formación del hombre cubano y latinoamericano en el contexto del proyecto independentista fundado en las circunstancias y contextos socioculturales e históricos, la relación cultura-política-identidad nacional, los valores en su componente ético desde el valor del ejemplo, la necesidad del conocimiento de las cualidades del hombre para la labor del maestro, así como cuestiones de la didáctica de la clase, entre otros.

Estas ideas son reveladoras del desarrollo de un pensamiento educacional de vocación nacional conformado al fragor del enfrentamiento a la Pedagogía escolástica y son portadoras de los orígenes de una Pedagogía cubana, que fundamentó una concepción formativa basada en la unidad entre lo instructivo y lo educativo, lo cognitivo y lo afectivo, lo axiológico, el vínculo estudio-trabajo, todo lo cual ha servido de fundamento para la educación en el espíritu de resistencia que caracteriza al pueblo cubano.

Y en ese legado está implícita toda una concepción acerca del papel del maestro y de su actuación, de la cual se pueden deducir dimensiones, tales como: el carácter activo, creador y transformador de su actividad, el compromiso político e identificación con la problemática nacional, la cuestión ética desde el deber ser del magisterio, así como la preparación teórica y la práctica; concepción que tiene por virtud el hecho de su conformación, aún cuando no se había institucionalizado la actividad pedagógica profesional en Cuba. En ello, puede estar la explicación del porqué es en Cuba donde se legitima el concepto modo de actuación profesional pedagógico como categoría central del proceso de formación.

Las perspectivas actuales que se deducen de la investigación del modo de actuación profesional pedagógico asumen este legado con el objetivo común de fundamentar científicamente este concepto; el que ha ido ocupando un lugar y papel preponderante en los modelos del proceso formativo inicial en el país por la posibilidad que ofrece para la caracterización y evaluación integral del desempeño.

Si se toma en cuenta la proliferación y recurrencia de este tema en las distintas modalidades del formato científico y en sus diversidades temáticas, se justifica el proceder perspectivista en el estudio del MAPP. Dicho estudio se organiza de acuerdo con el punto de vista que se infiere del estudio de Valle (2007) acerca de la dirección de la escuela y su transformación, porque en el análisis que aporta sobre las formas en que se ha concebido la labor del profesor subyace la idea que lo enfoca, bien desde la dinámica estructural-funcional de la actividad pedagógica, o de acuerdo con la personalidad profesional, entendidas en los términos planteados por Kuzmina (1987) y sus seguidores en el contexto cubano.

Es así que, las ideas planteadas pueden ser asociadas a la problemática perspectivista en el estudio del modo de actuación profesional pedagógico, para situar las siguientes: (Valle, 2007: 60-62)

- Centrado en la actividad: Tipos de actividad, contenidos y relaciones entre ellas, se pueden citar como ejemplos: la actividad de superación, de dirección, así como la práctica pedagógica en sus modalidades desde el componente laboral-investigativo.
- Centrado en la personalidad: Necesidad de enfocar la personalidad de forma sistémica, cuestiones de creatividad, motivación profesional, competencias profesionales, otras.
- Centrado en las funciones de la profesión: Propuesta de funciones de orientación, investigación y de dirección, entre otras.
- Centrado en el proceso: Referido a la conducción del proceso pedagógico, aspectos de autoperfeccionamiento, formas de organización, de estrategia de aprendizaje, otros.

Se constató así, que un grupo significativo de investigaciones sobre el modo de actuación profesional pedagógico se han nucleado alrededor de estas perspectivas. Y si bien, los fundamentos de base han sido enriquecidos desde los campos: filosóficos, sociológicos, psicológicos, curriculares, pedagógicos y didácticos los mismos parten de un elemento común, dado en la "estructura (...) de la actividad pedagógica y la estructura de la personalidad profesional del maestro" (Kuzmina, 1987: 6)

En lo que respecta a la amplitud de los fundamentos más utilizados en la concepción del modo de actuación profesional pedagógico se pueden señalar los siguientes:

- El fundamento filosófico de partida ha sido la teoría de la actividad marxista-leninista en sus formas y estructura de acuerdo con su carácter teleológico, la interactividad sujeto-objeto y sujeto-sujeto, las vías y condicionantes.
- Desde el punto de vista psicológico han sustentado estos estudios, las concepciones teóricas de autores, como: Leontiev (1981) con su enfoque de la estructura general de la actividad, Talízina (1988) y su análisis de la teoría de la actividad a nivel de la acción en relación con las funciones, González y Mitjans (1989) con el enfoque de la configuración sistémica de la personalidad y Bermúdez y Rodríguez (1996) con el enfoque personológico de la personalidad.

Sobre la base de estos autores y otros prestigiosos psicólogos marxistas ex soviéticos se enfoca el estudio de la personalidad profesional del maestro como configuración sistémica constituida de manera estructural y funcional por dos esferas de regulación: la inductora o motivacional -afectiva desde la cual se explica, el por qué y el para qué de la actuación y la ejecutora o cognitiva-instrumental que señala el cómo y con qué se realiza la actuación.

- Como fundamento sociológico se destaca su estudio en la dinámica funcional de la actividad pedagógica introduciéndose el criterio de funciones profesionales, la flexibilización curricular y el carácter contextualizado del proceso que se funda en el papel de la escuela, bien como contexto de actuación profesional y/o de formación, de acuerdo con sus potencialidades para el aprendizaje de la profesión incrementadas al calor del proceso de universalización de la educación superior pedagógica dado en el concepto de microuniversidad.

Entre los autores, cuyos trabajos sientan las bases de estas perspectivas, y por tanto, han marcado pautas para estudios posteriores se pueden citar a: Álvarez de Zayas (1989) y García, L., Valle et al (1996). Las aportaciones de estos autores al estudio del modo de actuación profesional pedagógico con independencia de la arista estudiada, giran en torno a:

- Su conexión con conceptos claves de la profesión y de la actividad pedagógica, en este caso se hace referencia a los de "objeto de la profesión" y el de "problemas del objeto de trabajo", desde el papel que le corresponde a "los modos de actuación" para resolverlos. (Álvarez de Zayas, 1989). Precisamente en la formulación de estos conceptos y en su peculiar interrelación se aporta un instrumental teórico para

penetrar en el estudio de la cotidianidad escolar como contexto formativo del modo de actuación profesional pedagógico, desde el deber ser de la ciencia y la profesión.

– La fundamentación de la categoría de “auto perfeccionamiento del docente” para el cambio profesional posibilita enfocar el estudio del MAPP sobre la base de una visión del papel del maestro como sujeto profesional, cuestión que abarca el auto desarrollo y el papel de los factores de tipo maduradores psicológicos en sus caracteres personológicos en la dinámica estructural funcional de la actividad pedagógica profesional contextual. (García L., Valle et al 1996).

La cotidianidad escolar como contexto formativo se revela a través de las potencialidades contenidas en la relación dialéctica entre el desarrollo individual y las del colectivo pedagógico, de ahí la articulación del papel de la experiencia y de los influjos de los factores ambientales, los que deben ser considerados en cualquier programa de autotransformación de acuerdo con el principio del “cambio de significado de la actividad’ y, ello requiere de la valoración crítica de los modos de actuación y de los puntos de vistas y representaciones asociadas a la actividad, tales como: los procedimientos y métodos fundamentales de trabajo, las rutinas, otros.

Los autores citados, por el valor heurístico y metodológico contenido en sus propuestas, han devenido en clásicos en el estudio del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores, cuya referencia obligada consta en la mayoría de las investigaciones consultadas.

Entre los autores que han dado continuidad a esta línea se encuentra una pléyade importante, tales como: (Addine, 2003–2011; Chirino, 2002; Calzado, 2003; Miranda, Páez, et al 2003–2011; Recarey, 2004; Torres y Plá, 2005 y Calzada, 2008) Esta afirmación no desconoce la existencia de otros autores de diversas instituciones, cuyos trabajos son relevantes en el tratamiento del tema en cuestión.

Entre las principales aportaciones de los autores citados a la temática del modo de actuación profesional pedagógico, se pueden destacar las siguientes ideas:

- Se asocia el modo de actuación profesional pedagógico con una lógica del accionar centrada en las invariantes de habilidades profesionales y en las estrategias generales utilizadas para aprender y enseñar. De ahí, la importancia que se le otorga a la comprensión del rol, el pensamiento estratégico, la identidad profesional, la actitud pedagógica y el empleo de métodos de trabajo (Chirino, 2002).

El acercamiento a la cotidianidad escolar como contexto formativo se infiere en el estudio de Chirino (2002) desde la investigación como función profesional, en tanto, desde ella el estudiante debía identificar

y jerarquizar problemas del proceso educativo, teorizarlos, asumir una posición científica e introducir y evaluar en la práctica los resultados obtenidos, la posición se fundamenta desde la aplicación de los contenidos de las áreas del conocimiento y de la interdisciplinariedad y no, precisamente, a partir de los caracteres naturales y creativos de la cotidianidad escolar.

- Se plantea la formación del MAPP como una “estrategia de aprendizaje (...) desde la reflexión y la investigación” sustentada en la lógica de la carrera por años y en la constatación de las potencialidades formativas de la “profesionalización temprana”, la cual debía ser diseñada, desarrollada y evaluada por el currículo y paralelamente modelada desde la reflexión en la práctica y la investigación de los problemas detectados. Al respecto fundamentan ideas que pueden ser consideradas como el esbozo de una metodología desde la didáctica (Addine, Miranda, Páez, et al . 2003: 13)

El acercamiento de estas investigaciones a la cotidianidad escolar como contexto formativo se manifiesta en su *arista práctica* concebida como reflexión e investigación de los problemas, cuestión que articula con la vivencia, la experiencia personal, la exploración de las ideas en relación con los otros, el texto, el contexto. De esta manera, se revela el rasgo experiencial y relacional de la cotidianidad escolar, cuestión que se complementa con otros caracteres fenoménicos de esta, según la idea siguiente: “los estudiantes aprenden de “las oportunidades( ...) que no son suministradas”, deben “descubrir el modo de actuación profesional implícitos en el quehacer diario (...) con el fin de percibir acciones paralelas (...) “conflictos académicos frente a los saberes que se cruzan: lo erudito y lo cotidiano” (Addine et al, 2003: 16). Así como en el reconocimiento de los “problemas” y su ligazón a “situaciones irrepetibles” y la existencia de “variables contextuales”. (Addine et al, 2003)

No obstante del valor de estas ideas, ellas no se articulan con una fundamentación del papel de la cotidianidad escolar como contexto formativo en su especificidad sociocultural. La propuesta se centra en “la estructura de las acciones principales de la actividad profesional y las funciones que ellas cumplen en correspondencia al contexto dado”, que entiende “el modo de actuación” [de forma] general” y su especificidad está condicionada por el contexto. (Addine, Miranda, Páez, et al. 2003: 15). Se evidencia así, una visión permeada del criterio modelar macro que da preeminencia a las ciencias y a la profesión, más orientada a la aplicación en la práctica de lo aprendido, que a revelar su papel mediador.

- Se precisan cinco acciones como núcleo de las competencias en sus componentes conceptuales, procedimentales, motivacionales y actitudinales a partir de un enfoque integral y contextualizado. (Torres, Plá et al , .2005)

El estudio brindó la posibilidad de direccionar los procesos de proyección, modelación curricular y el perfeccionamiento continuo del “modo de actuación profesional del docente” sobre la base de una metodología que consideró las vías para la introducción del modelo, sus dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño en la universidad, según sus autores.

En esta investigación la cotidianidad escolar como contexto formativo es captada, en alguna medida, en *su rasgo contextual comunicativo como ambiente pedagógico* de acuerdo con las competencias comunicativo-orientadora y la de interacción social, cuyos caracteres exigen “saber ubicarse”, “crear climas afectivos favorables”, dirigir “procesos sociales y comunitarios en los contextos de actuación”, aprender “de las limitaciones” y “superar esquemas”, entre otros.

Sin embargo, este estudio, al centrarse en el desempeño competente connota al aprendizaje más como resultado de la formación, de acuerdo con el criterio de cuánto se ha aprendido para direccionar el proceso educativo de los adolescentes, que como proceso, lo cual solapa, en buena medida, el aprovechamiento intencional de los caracteres naturales y creativos de la cotidianidad escolar como contexto formativo contenidos de forma general en los fundamentos psicosociales que desarrolla, aunque aparecen menos los culturales e históricos.

El hecho de que no se fundamente de forma explícita el conocimiento de la sociocultura del contexto escolar en su dinámica peculiar e impactos durante el aprendizaje del MAPP contrasta con el enfoque “integral y contextualizado”, que se asume.

- Se fundamenta una concepción curricular que: (...) “propicia el dominio del modo de actuación profesional pedagógica a partir de una mayor integración de sus acciones en la práctica profesional integral que realiza el estudiante desde el segundo año de la carrera”. Ello se fundamentó en la anticipación e integración sobre “bases objetivas y fundamentos científicos” de los objetivos formativos generales, funciones y cualidades, que debían poner “al egresado en condiciones de dirigir el proceso pedagógico” –como resultado de la previa determinación de los problemas profesionales-, cuestión que no desconocía las necesidades de educandos, escuelas y territorios. Sobre esa base los estudiantes debían potenciar la educación desarrolladora en correspondencia con el encargo de la sociedad cubana a la escuela. (Miranda et al, 2005: 7).

En esta propuesta la cotidianidad escolar como contexto formativo se revela por medio del papel de la: *“La escuela donde realiza la práctica pedagógica integral [la cual] se transforma en su escenario de*

*aprendizaje profesional*, cuyas dimensiones principales son: la dimensión teórico-contextualizada y la dimensión práctico-investigativa". (Miranda et al, 2005: 7)

Como bien se aprecia, el estudio reconoce el papel de la *escuela y de su núcleo la práctica*, así como "lo difícil de la reproducción directa de lo aprendido", la "necesidad de poner en funcionamiento otros mecanismos", el papel de "las vivencias" y el reconocimiento de que las características del proceso de enseñanza-aprendizaje son distintas en estos "*escenarios*", todo lo cual abre una brecha a la comprensión de otros elementos de la cotidianidad escolar desde referentes más a tono con la dinámica sociocultural escolar.(Miranda et al , 2005: 9)

Sin embargo, la fundamentación de la práctica pedagógica integral se fundamenta en su carácter de componente del plan de estudio, por ello el estudiante debía manifestar comportamientos congruentes con la estructura interna de la profesión de acuerdo con el sistema de acciones tipos de tareas y funciones contenidas, a su vez, en sus componentes, dichas acciones se debían "ejecutar" o "ejercer" durante el desempeño de las prácticas pedagógicas.

Visto así, se puede inferir una tendencia más a la aplicación de la teoría desde la dimensión teórico-contextualizada asumida, cuestión que se flexibiliza con la introducción de la dimensión práctica-investigativa y la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo-valorativo, pero estos aspectos se dejan a la reflexión e investigación del estudiante bajo la ayuda tutorial y no se ofrece una fundamentación sistémica de la cotidianidad escolar en sus contenidos y caracteres socioculturales.

- Se fundamenta una nueva concepción formativa que enfoca de forma sistémica los tres contextos profesionales -ISP, sede, micro universidad -como un proceso de profesionalización pedagógica. Se construyen conceptos como: proceso de formación de los profesionales, aprendizaje desarrollador con enfoque profesional, se justifican las relaciones funcionales entre los escenarios formativos y se reconocen los aprendizajes dentro y fuera de la escuela. Se precisan dimensiones del proceso de formación inicial. (Miranda et al , 2006-2009)

El planteamiento de la cotidianidad escolar como contexto formativo se puede deducir del papel que se le otorgan a las "*influencias*" institucionales (ISP-sede-micro universidad) como escenarios de formación, cuyo diseño curricular en su flexibilización y carácter abierto se centró en *la práctica desde el trabajo pedagógico integral en la escuela*,

Si bien, todo ello se articula con el aprendizaje desarrollador con enfoque profesional (Miranda, Álvarez, del Llano, Liria, Herryman, Padrón, et al, 2006), el hecho de centrar las influencias en la institución pedagógica, desde su diseño por dominar la lógica de las ciencias y de la profesión, denota cierta subordinación del papel de la escuela, a pesar de las potencialidades formativas del concepto de microuniversidad, dichas potencialidades son aprovechadas más, desde el deber ser de la ciencia y la política, acuñándose una visión de la escuela como lugar donde se aplica y se consolida lo aprendido con la ayuda tutorial y demás sujetos y estructuras de acuerdo con las vías y formas que instrumenta.

De ello, se deduce que las correlaciones teoría-práctica, la flexibilización curricular, la articulación del papel de las vivencias y el reconocimiento del carácter impredecible de la realidad educativa se condicionan, en buena medida, al criterio de verdad de la institución formadora, en tanto, no se fundamenta el papel de la cotidianidad escolar desde referentes socioculturales más ligados con las particularidades creativas y naturales de este ámbito como contexto formativo.

No se puede desconocer la validez de estas ideas en el desarrollo de una concepción, aún en construcción, del MAPP en la formación inicial. Dichas aportaciones son fundamentadas desde el nivel macro profesional porque expresan las relaciones ciencias-actividad-profesión y sus instrumentaciones curriculares, de estrategias y proyectos sobre la base del encargo social macro y la cultura pedagógica instituida –relación sociedad-educación-cultura, las que han de guiar la relación sujeto-contexto en la escuela de práctica pedagógica, aspectos estos, si bien, imprescindibles se ponderan más desde la lógica de este nivel dada en la aplicación de la teoría a la práctica.

En las propuestas abordadas, no se desconocen elementos consustanciales a la cotidianidad escolar y sus potencialidades educativas. Si bien, esto es así, el tratamiento de esta se queda en un nivel general que simplifica su alcance y significado al ser entendido su papel subordinado al nivel científico y menos en sus caracteres mediadores, reguladores y orientadores de la formación. No se ofrece una concepción sistémica de naturaleza sociocultural que recupere su papel de acuerdo con estos caracteres.

En el proceso de perfeccionamiento de la formación profesional pedagógica en la actualidad educativa cubana -Plan de estudio D- y atendiendo al cambio de condiciones y de las metas pendientes, no es menos cierto, que las ideas contenidas en las investigaciones de los autores citados deben ser tenidas en cuenta con sus necesarias adecuaciones y seguidas de innovaciones pedagógicas-didácticas que articulen la lógica del macro nivel profesional con la lógica del nivel meso: la cotidianidad escolar como contexto formativo del MAPP.

Las perspectivas señaladas abarcan un contenido temático amplio y diverso que expresa matices de acuerdo al tipo de fundamentos privilegiados en relación con el campo de estudio y el objetivo de la investigación, lo cual introduce determinada especificidad al encuadre asumido. De ahí que, en algunos trabajos es notorio la orientación curricular (Miranda, Páez et al, 2001-2011); una orientación más sociológica-pedagógica al priorizarse las funciones profesionales (Recarey, 2000; Chirino, 2002); otra hacia la didáctica (Addine, 2001- 2011; Calzado, 2003) y otra orientación más psicológica. (Capote, 2004). El acercamiento a estas perspectivas, posibilitó visualizar las siguientes tendencias:

- Una orientación estructural-funcional de la actividad pedagógica y del modo de actuación profesional pedagógico que tiende a centrar las relaciones sociedad–educación–cultura, ciencia–actividad–profesión y sujeto-contexto en el nivel macro profesional en un sentido más objetivo –aplicación de sistemas de acciones tipos según funciones–, cuestión que matiza cierta verticalidad en las relaciones teoría–práctica lo que obstaculiza apropiar los caracteres creativos de la cotidianidad escolar para el aprovechamiento de sus potencialidades educativas, a pesar de ser declaradas en determinada medida.
- Otra orientación estructural–funcional de la actividad pedagógica y del MAPP con tendencia a centrar las relaciones sociedad–educación–cultura, ciencia–actividad–profesión y sujeto-contexto en el nivel micro profesional en el sentido subjetivo. Aspecto que matiza cierta flexibilidad en las relaciones teoría–práctica al priorizar el papel activo de la personalidad del estudiante en formación en sus caracteres psicológicos y cierto reconocimiento de los influjos de los factores contextuales escolares, los que no se fundamentan desde sus potencialidades educativas en una concepción sistémica.
- Una tendencia hacia una insuficiente articulación entre el contexto científico profesional y el contexto de la cotidianidad escolar.

En la comprensión de la cotidianidad escolar como contexto formativo del modo de actuación profesional pedagógico se capta determinado sesgo positivista<sup>13</sup> al dar preeminencia a la lógica de la ciencia y de la profesión sin la fundamentación sistémica de la lógica sociocultural de la actividad profesional en su carácter mediador. Cuestión, que limita la materialización del principio asumido acerca de la contextualización flexible de las concepciones curriculares.

---

<sup>13</sup> Su uso en el contexto de la Pedagogía hace referencia a los análisis de las problemáticas educativas sin el adecuado vínculo con los factores sociales, ideopolíticos y culturales contextuales, como expresión de la fractura entre los contextos de producción, aplicación y verificación del conocimiento y la neutralidad valorativa que porta la no conjunción de niveles científicos y extra científicos. Álvarez de Zayas (1989) se refiere a ello en el contexto de la formación docente en el análisis del componente laboral al señalar que este se conceptúa <<como un elemento que se agrega a lo académico>>

La autora de la tesis comparte el criterio de Valle (2007) y Cárdenas (2009) al reconocer en los estudios del MAPP una perspectiva orientada hacia el desempeño, porque desde ella se puede corroborar la necesidad del reconocimiento de "las sintonías de la acción", esto es, los márgenes entre sus diseños y su realidad concreta en contextos escolares de práctica pedagógica, atendiendo al esquema de "representación, disposición, acción" y la mediación asociada. (D´ Angelo, 2005: 33).

Interesa reconocer en este sentido, un grupo de autores entre los que se destacan: (Piñón, 2001; Macías, 2002; Hernández, 2003; Cárdenas, 2009) quienes centrados en la problemática del desempeño aportan elementos, que la autora considera en relación al modo de actuación profesional pedagógico. De manera sintética estos hacen referencia a:

Se enfoca el desempeño desde una visión integradora de la estructura funcional de la personalidad profesional, que enfatiza con intencionalidad en los caracteres personalológico, desde los propósitos del estudiante como garantía de una orientación consciente e individualizada hacia la solución creativa de las diferentes problemáticas, de acuerdo con las demandas del "encargo social". (Macías, 2002: 2)

El planteo de la cotidianidad escolar como contexto formativo se hace desde el reconocimiento de la naturaleza creadora de la actividad pedagógica en su complejidad, de ahí la certeza de no idealizarla, porque no todas las ejecuciones que de ella se derivan tienen como resultado una orientación consciente al despliegue de la creatividad; el enfoque dialéctico del desempeño no debe desconocer los efectos de otros factores condicionantes, en este caso, muy bien identificados, de tipo ambientales los que establecen límites, desencadenan actitudes y condicionan vivencias. (Macías, 2002)

Se aporta una visión del desempeño profesional en formación como vía para la evaluación del aprendizaje y retroalimentación del proceso, que enfatiza en el conocimiento de los niveles de desarrollo de la personalidad del estudiante en la esfera laboral (Hernández, 2003)

El acercamiento a la cotidianidad escolar como contexto formativo subyace en la correlación entre desempeño, evaluación del aprendizaje y retroalimentación del proceso, pero el énfasis se hace en los niveles de dominio de los conocimientos, hábitos, habilidades, cualidades, acorde con la visión eficientista, desde los estándares de norma, número, frecuencia, complejidad e independencia en relación a los contenidos profesionales de modelos y currículos. (Hernández, 2003)

El desempeño se asocia, además, con la "forma en que el docente manifiesta comportamientos congruentes" con la dirección de procesos didácticos interdisciplinarios, tomando en cuenta las acciones y

procedimientos reveladores del dominio teórico-metodológico de los contenidos y del desarrollo de habilidades y capacidades. (Velázquez y Palacio, s.f)

Se abre así, una brecha a enfocar la cotidianidad escolar como contexto formativo a tenor con las formas de comportamientos, pero ello está centrado, más en los componentes estructurales–funcionales de la personalidad del profesional como sustentos teóricos que nutren la plataforma cognitivo-instrumental para la actuación eficiente en calidad de “condicionantes de la estructura interna”.

En otra dirección, se privilegia el estudio del MAPP en las condiciones del ejercicio profesional, como un “modo específico de la actividad pedagógica profesional” en relación estrecha “con la función de superación (...) y sus acciones, las que revelan la unidad entre significado y sentido que tiene esta actividad para el maestro, expresado en el conocimiento procedimental, la autovaloración, la conducta propositiva y los motivos que explican su actuación”. (Cárdenas, 2005: 8)

Este enfoque permite develar las relaciones entre los procesos de objetivación y subjetivación y el papel de estos en la configuración del MAPP, a partir de las correlaciones entre las formas de la actuación profesional con los procesos de significación y sentidos elaborados en calidad de reguladores del sujeto profesional, pero todo ello se plantea en los marcos del deber ser de la actividad metodológica.

Sobre esa base, la autora citada, fundamenta los niveles de desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico en relación con las formas de la acción y los procesos de representación y enjuiciamiento producidos durante el ejercicio de la profesión, entendido todo ello como mecanismos para el cambio y la transformación del sujeto profesional.

Visto así, la cotidianidad escolar como contexto formativo, se justifica desde el papel de la escuela como contexto de aprendizaje profesional del modo de actuación profesional pedagógico a partir de la actividad de trabajo metodológico, superación e investigación que desarrolla el estudiante desde la práctica pedagógica en la dialéctica objetividad–subjetividad.

En los estudios que han centrado la temática del desempeño del recién graduado y desde la formación permanente, el MAPP se ha enfocado, desde un elemento muy peculiar, comprendido como: (...) “la competencia alcanzada por el profesional en su actividad práctica cotidiana”. Razones por la cual, se enfatiza en la función valorativa de la evaluación del desempeño en el perfeccionamiento profesional y ello implica un acercamiento a la cotidianidad escolar como contexto formativo, por cuanto, el desempeño

desde esa competencia está ligado al conocimiento de los factores influyentes, bien sean de carácter emocional, interactivos sociales, de rutinas, conflictos, ambientes. (Piñón, 2003: 34).

Esta idea se capta de forma íntegra en la concepción de *la práctica laboral en la formación inicial, como un "componente de adiestramiento laboral"*, que propicia la *"relación con el mundo del trabajo"*, en toda su complejidad y "permite evaluar *el nivel de desarrollo alcanzado*" (Piñón, 2003: 35).

Las contribuciones reseñadas de estos estudios a la comprensión del modo de actuación profesional pedagógico son reveladoras de las tendencias que caracterizan esta perspectiva, en lo referente a:

- Una visión integradora de la configuración estructural-funcional de la personalidad del estudiante en formación que enfatiza en los caracteres personalológico en su intencionalidad formativa como factor necesario para potenciar la solución original de problemas y para el auto perfeccionamiento personal-profesional.
- Un enfoque hacia el carácter procesal del desempeño como aprendizaje cuya evaluación se convierte en la vía de retroalimentación del proceso formativo, aunque ello es enmarcado en una visión más objetivista de acuerdo con los estándares de modelos y currículos.
- Una posición más integradora de los factores objetivos-subjetivos y contextuales como condicionantes del desempeño profesional que permiten acercarse a su dialéctica como proceso de interiorización-exteriorización, mediación y expresión de los niveles de desarrollo alcanzados durante el ejercicio profesional, a pesar de la preeminencia del deber ser.

A pesar de la inscripción de estos estudios en el nivel macro profesional, según el juicio de la autora de la tesis, en ellos se pondera de una manera más horizontal las relaciones sociedad-educación-cultura, ciencia-actividad-profesión y sujeto-contexto, al considerar, tanto, elementos de la cotidianidad escolar como los teóricos, cuestión no paradójica, si no se obvia la mirada más flexible de las relaciones aludidas, que porta la utilidad del término desempeño.

De acuerdo con los elementos tratados, se puede concluir que, la investigación pedagógica en el país en lo relativo al MAPP en la formación inicial de profesores muestra una concepción en construcción, la que sustenta desde fines del siglo pasado hasta el presente los modelos de este profesional y ha situado a este concepto en calidad de eje estructurador de los currículos y de las prácticas pedagógicas.

La concepción en torno al MAPP de acuerdo con el estudio realizado se enmarca más en el nivel macro profesional, cuestión si bien imprescindible, porque la actividad profesional requiere científicamente de su idealización para acotar niveles de universalidad y generalidad de sus contenidos, con vistas a enrumbar los procesos formativos en la práctica; ello no debe obviar la complejidad epistemológica, que dicho concepto porta en correlación con la naturaleza compleja de la actividad pedagógica concreta, dados en su contenido sociocultural e histórico.

El estado que manifiesta la investigación del MAPP en las teorías pedagógicas revela tendencias diversas en el empeño de aprehender un objeto complejo, que expresa como demanda epistemológica la necesidad de fundamentar los caracteres regulador, mediador y orientador de la cotidianidad escolar del MAPP, de acuerdo con la idea que postula que las unidades complejas como el ser humano, la educación y la sociedad son multidimensionales y el conocimiento pertinente lo debe reconocer. (Morín: 1990)

## CAPÍTULO 2. TEORÍA Y VALOR METODOLÓGICO SOBRE LA DIMENSIÓN DE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

En el presente capítulo se fundamenta una concepción sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, que tiene como fundamentos contenidos esenciales de las Ciencias Sociales, de las Ciencias de la Educación y de los enfoques críticos y liberadores de la Pedagogía. Sobre la base de estas y, en articulación con el capítulo uno, se construye el núcleo teórico en sus valores cognoscitivos, metodológicos y heurísticos para el proceso de formación inicial.

### 2.1 Caracterización de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico.

La caracterización de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores se apoya en el diagnóstico de la realidad profesional, la que se circunscribe a la trayectoria formativa del estudiante en contextos escolares de práctica pedagógica. En este caso, el diagnóstico permitirá reconstruir o construir el caso referido a la temática señalada, desde una perspectiva de investigación que conjugará lo cualitativo y cuantitativo.

En correspondencia con la arista cualitativa de la investigación, el diagnóstico se efectúa sobre la base del estudio de un caso típico de acuerdo con el enfoque de Hernández et al (2006) y Sandoval (2002) desde el presupuesto etnográfico y, ello presupone centrar la atención en la dimensión de la cotidianidad escolar del MAPP como proceso sociocultural contextualizado. De esta forma, el acercamiento a la temática se produce a partir de los estudiantes, acorde con lo que dicen, hacen, sienten y comunican en espacios-tiempos concretos de formación-desarrollo y de aprendizaje profesional. Se pretende así, ofrecer una visión del proceso aludido de acuerdo con la riqueza, profundidad y calidad de la información.

Esta modalidad de caso exige elaborar un perfil de atributos sobre cuya base se identificará un caso real, así como la elección de los informantes claves, es decir, aquellos sujetos que facilitarán el acceso al trabajo de campo. Este criterio es importante en la selección del grupo, porque dicho proceso se centra en el criterio de significatividad de este en congruencia con su esencialidad y capacidad para caracterizar el proceso, donde el factor cualitativo pesa por sobre el cuantitativo, en tanto contribuye a develar sus caracteres genéricos.

El grupo típico de estudiantes abarca a un total de 30 estudiantes del 4to y 5to años de la carrera de PGI en tránsito de la UCP "Enrique J Varona", cuyas edades oscilan entre 20 y 24 años y representan, tanto, al sexo masculino como al femenino, estos provienen de las provincias de Santiago de Cuba, Granma, P. del Río y Ciudad de La Habana. Los criterios de selección del grupo de estudio en esta investigación son:

1. El tiempo de permanencia en el contexto escolar de práctica pedagógica, atendiendo a su contribución a la conformación de niveles de experiencia sobre la profesión y a la posibilidad de profundizar en el aprendizaje del modo de actuación profesional pedagógico de acuerdo con el papel de los factores, procesos asociados y mecanismos instrumentados.
2. El acceso a las rutinas y alternativas de solución a los problemas profesionales implementadas por los estudiantes en el ejercicio de sus funciones y conflictos diversos en el quehacer profesional.
3. Exigencias formativas en torno a un mismo currículo.
4. La inserción en las escuelas del municipio Marianao con sus idiosincrasias y problemáticas sociales y culturales.
5. La atención pedagógica a la práctica por el grupo de tutores del municipio considerando que su labor tutorial debe expresar determinada congruencia en las orientaciones.

El grupo de estudio de caso, tuvo en cuenta a 14 tutores de las áreas del conocimiento de humanidades y ciencias que trabajan en las escuelas del municipio Marianao. En correspondencia con el carácter dinámico de la investigación cualitativa, se consideró adecuado incorporar en el transcurso de esta, a seis profesores que fungen como auxiliares de tutoría y a tres metodólogos municipales de las áreas del conocimiento de Español, Historia y Matemática. Los criterios de selección giran en torno a: la función asignada de preparación a los estudiantes practicantes, los años de experiencia en el desempeño de esta labor y el tipo de certificación profesional obtenida.

De acuerdo con lo expuesto, el caso constituye una perspectiva para la recogida, organización y análisis de la información para elaborar un modelo empírico de la realidad profesional (DCE del MAPP) en correspondencia con las metodologías que se privilegian: cuantitativa y cualitativa.

### 2.1.1 Metodología e instrumentos.

El estudio parte de un marco conceptual y de una categorización para aprehender una realidad profesional en su cotidianidad como premisa para desarrollar el proceso de codificación de los datos que considera, además, la frecuencia porcentual en que se producen tipos de acciones configuradas en las diversas situaciones educativas del contexto escolar de práctica pedagógica. El interés fundamental del diagnóstico radica en mostrar los comportamientos estratégicos configurados en el grupo típico de estudiantes como resultado de la caracterización de las formas que configura la acción pedagógica situacionalmente, atendiendo a los factores mediadores en dinámicas contextuales vividas. Ello servirá de argumento para revelar, en un nivel aceptado, la pertinencia de concebir la dimensión que se estudia.

Dos procedimientos se han utilizado teniendo en cuenta un propósito eminentemente descriptivo y a la vez diagnóstico para el comportamiento grupal de la muestra seleccionada: la encuesta y la entrevista en profundidad. Son las más indicadas para recoger opiniones, creencias, actitudes, significados, sentidos y las prácticas que sustentan las estrategias de acción, en tanto, formas que concretan los estudiantes de acuerdo con los factores y procesos mediadores; pues aunque, los sujetos involucrados pueden no expresar rigurosamente lo que piensan, al menos manifiestan lo que suponen se espera de su respuesta, lo cual constituye de hecho un dato a considerar sobre todo para recoger una información subjetiva.

El carácter descriptivo del diagnóstico en su primera fase implica la recogida de datos personales, profesionales y contextuales, lo cual muestra la pertenencia de los involucrados al grupo de interés investigativo. Los resultados obtenidos permitirán comprender la manifestación de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico como un proceso educativo de dinámica contextual singular, de acuerdo con la dialéctica de la diversidad de los factores socioculturales e históricos, objetivos-subjetivos, científicos-naturales que acontecen en la dinámica del proceso.

En la investigación se usa la encuesta en dos momentos: para el Inventario de Problemas de Enseñanza y el Inventario de Ambiente de Práctica Pedagógica.

El primer instrumento hace referencia al Inventario de Problemas de Enseñanza (IPE) y tiene el propósito de evidenciar las formas de la acción pedagógica, configuradas sobre la base de la descripción de la percepción que tienen los estudiantes de los problemas de la profesión enfrentados en contextos escolares de práctica pedagógica. Se parte del hecho, de que las respuestas posibles representan grados de los problemas percibidos situacionalmente y ello, a su vez, permite inferir la intensidad con la cual se

perciben dichos problemas en relación con los efectos producidos. Esta información se interpreta como un factor asociado en relación con el contenido que portan los ítems. Esto es importante en la caracterización de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, de acuerdo con el criterio que la considera como la síntesis de las formas de pensar, sentir, estar y comunicar la actividad profesional contextualizada como expresión de determinada experiencia.

El Inventario de Ambiente de Práctica Pedagógica (IAPP) es el instrumento dos, este complementa al anterior, porque penetra en los influjos del contexto escolar sobre el MAPP. Es un instrumento de constatación de relaciones, interacciones y patrones en relación con los significados y sentidos producidos en sus efectos sobre los aprendizajes, la formación y el desarrollo del estudiante.

De ahí, que este instrumento posibilita acceder al ambiente construido simbólicamente en contextos escolares de práctica pedagógica para constatar desde las expresiones de los estudiantes contenidas en las subcategorías habilitadas y respondidas aspectos, tales como: el sistemas de creencias que subyace, el tejido de significados y sentidos sobre lo profesional en relación con los factores asociados a ello, como: usos del poder, relaciones afectivas con sujetos y estructuras, la concepción de la ayuda profesional, el uso del saber pedagógico, el conflicto de valores, la participación pedagógica, las formas de intercambiar los contenidos profesionales y otros.

Los instrumentos cuarto y quinto referidos a la Entrevista en profundidad a Estudiantes (EE) y Entrevista a Tutores y Metodólogos (ETM) permitieron describir fragmentos de la trayectoria formativa del modo de actuación profesional pedagógico del estudiantado como expresión de su historia personal, profesional e institucional contextualizada, atendiendo al criterio del papel del contexto escolar en sus atributos de signar las prácticas, los significados y sentidos profesionales en concomitancia con los factores mediadores que influyen in situ, bien de forma favorable o no a su formación.

Los instrumentos de Observación Participante en las Situaciones de Trabajo Metodológico y de Investigación permitieron la descripción del modo de actuación profesional pedagógico en lo relativo a formas, tipos y estrategias del accionar pedagógico, la calidad y frecuencia de los procesos interactivos y relacionales, las formas de intercambiar los contenidos, las pautas del proceder, aspectos actitudinales, de significación y sentidos sobre la actividad científica estudiantil con vistas a precisar las unidades de observación surgidas de la propia realidad.

## 2.1.2. Análisis de los resultados.

### 1. Inventario de Problemas de Enseñanza. (IPE)

El instrumento aportó un criterio para comprender aspectos esenciales del comportamiento estratégico del estudiante en contextos escolares de práctica pedagógica. El IPE fue agrupado en la *categoría grados de percepción de los problemas profesionales* en las situaciones educativas de: clases, de trabajo metodológico, de trabajo educativo con los padres, de investigación y dinámica relacional y tensiones al rol, esta a su vez se estructuró en subcategorías de interés<sup>14</sup> para precisar un patrón de análisis representativo de las descripciones de las percepciones que, sobre la profesión los estudiantes han conformado.

Se consideró el contenido de las declaraciones de las encuestas como revelador de la experiencia personal y compartida de los estudiantes, a partir de asociar la señalización realizada en las categorías habilitadas con la identificación de sus niveles de recursos personales–profesionales, dados en la respuesta, solución y satisfacción a los problemas de la profesión; de todo ello se pudo inferir los niveles reales de desarrollo de sus recursos personales y profesionales en su contextualización.

Esta información se correlacionó con los patrones pedagógicos de hacer la profesión y las creencias relacionadas con ellos, cuestiones estas aprendidas contextualmente y deducidas de los contenidos de los ítems como expresión del diario bregar en lo relativo al desarrollo de tareas y funciones en contextos escolares de práctica pedagógica. Sobre la base de la descripción de los datos, se pasó a la fase explicativa la que permitió la interpretación de estos de acuerdo con el proceso de categorización.

Los datos obtenidos brindan información acerca del estado actual de la formación del MAPP considerando la mediación de la cotidianidad escolar en contextos de práctica pedagógica, según los procesos realizados, los factores condicionantes, los mecanismos implementados en la trayectoria de la carrera. Ello permitió comprender las formas de la acción pedagógica conformadas –adaptativas y propiciatorias-, en relación con la identificación, respuesta y solución de los Problemas Profesionales confrontados en las diversas situaciones educativas contextualizadas. (Anexo: 1)

El procesamiento cuantitativo de estos datos en su frecuencia porcentual aparentemente no plantea problemas con el aprendizaje de la profesión y por correlato en la formación del MAPP, los estudiantes creen no tener problemas en la práctica pedagógica en un porcentaje significativo. (Anexo: 2)

---

<sup>14</sup> Las subcategorías del IPE son: gran problema (GP), considerable problema (CP), algún problema (AP), no problema (NP) y no relevante (NR)

## 2. Inventario de Ambiente de Práctica Pedagógica. (IAPP)

Se efectúa la descripción del IAPP de acuerdo con la categoría prevista y las subcategorías estructuradas para la codificación de los datos. La intensidad con que fueron percibidos estos procesos vivenciados por los estudiantes se hace constar, en buena medida, en los niveles habilitados para su registro en el instrumento, en este caso se hace alusión a los niveles<sup>15</sup> de: CA, A, D, CD

Este instrumento permitió acceder al ambiente construido simbólicamente en contextos escolares de práctica pedagógica y constatar diversos factores, tales como: usos del poder, calidad de las relaciones afectivas, la concepción de la ayuda profesional, el uso del saber pedagógico, el conflicto de valores, calidad de la participación pedagógica. Este contenido es esencial para comprender el proceso formativo del MAPP asociado a variables de la cotidianidad escolar.

Se obtiene así, una información sobre las formas de la acción pedagógica configuradas en sus caracteres adaptativo y propiciatorio en correlación con los factores señalados, lo que permitió obtener un dato para constatar manifestación de los comportamientos estratégicos. (Anexo: 3)

El procesamiento cuantitativo de estos datos en su frecuencia porcentual contrasta, en buena medida, con las afirmaciones arribadas. (Anexo: 4)

## 3. Entrevista a Estudiantes. (EE)

Contribuyó a la reconstrucción de la historia profesional del estudiantado en lo relativo a su modo de actuación profesional pedagógico en la cotidianidad escolar, sobre la base de la notificación de un grupo amplio de categorías que posibilitaron describir dicho proceso en un primer nivel de análisis. De acuerdo con ello se transcribieron las entrevistas y se pasó a la fase explicativa, la cual permitió relacionar las categorías iniciales y su agrupación por temas para efectuar inferencias generalizadoras.

Sobre la base de los datos analizados se conformó un criterio acerca de los niveles de la experiencia adquirida por los estudiantes en contextos escolares de práctica pedagógica, los procesos de significación y sentidos elaborados sobre la profesión en correlación con los distintos factores y procesos influyentes y, la relación de todo ello con las formas de la acción pedagógica configuradas, elemento que contribuye a captar la manifestación de los comportamientos estratégicos. (Anexo 5)

---

<sup>15</sup> El contenido de los niveles de las subcategorías hace referencia a: completamente de acuerdo (CA), de acuerdo (A), desacuerdo (D) y completamente en desacuerdo (CD).

#### 4. Entrevista a Tutores y Metodólogos. (ETM)

Esta entrevista grupal, como exponente de la cultura escolar institucional, tuvo como objetivo determinar el nivel de los conocimientos de los tutores y metodólogos sobre el proceso formativo del modo de actuación profesional pedagógico contextualmente, en la misma se tuvo en cuenta que los años de experiencia en educación de estos oscilan entre 2 y 34 años y cuya certificación profesional media entre la licenciatura en educación y estudios técnicos.

La transcripción de los datos aportó una gran cantidad de categorías en torno a las cuales se pudo describir en un primer nivel la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico. Posteriormente, se efectuó la agrupación de categorías hasta la saturación del proceso desde la inferencia e interpretación de los datos.

Ello posibilitó contar con una información sobre determinados contenidos en su incidencia en la conformación de las formas de la acción pedagógica en la trayectoria formativa en contextos escolares de práctica pedagógica que, ayudó a confirmar la idea de los comportamientos estratégicos. (Anexo.6)

#### 5. Observación Participante en las Situaciones Educativas de Trabajo Metodológico.

Aportó información sobre los ambiente físicos, psicosociales y culturales de las escuelas visitadas en relación con los tipos, formas y las estrategias del accionar pedagógico empleadas, las formas de participar en este proceso, las pautas del trabajo cognoscitivo–metodológico, mecanismos de interacción desplegados, así como las principales preocupaciones. Esta información corroboró la conformación de las formas de la acción pedagógica: adaptativas y propiciatorias. (Anexo: 7).

#### 6. Observación Participante en las Situaciones Educativas de Investigación.

Brindó información sobre los ambientes físicos, las formas de realizar el trabajo de investigación de los estudiantes, las formas y contenidos de los intercambios con los sujetos y estructuras implicadas, los principales problemas al respecto. Todo lo cual contribuyó a reforzar la idea sobre los niveles de desarrollo alcanzados, atendiendo a las formas de la acción pedagógica que despliegan en este tipo de actividad. (Anexo: 8)

#### *Conclusiones parciales*

La triangulación de los datos sobre la base de la contrastación de fuentes: estudiantes, tutores, profesores y metodólogos e instrumentación metodológica: diferentes instrumentos, permitieron detectar diferencias en las opiniones, puntos de vistas y concepciones entre los diferentes sujetos y estructuras en relación a

lo que se manifiesta y lo que subyace en un nivel oculto en relación con la formación del MAPP, además se constató la incongruencia de los resultados de acuerdo con la visión cuantitativa y cualitativa, en tanto, desde los primeros se solapa, en buena medida, la realidad formativa en torno al MAPP. Una mirada integradora de la interpretación de los datos permitió hacer agrupaciones de las tendencias de la acción pedagógica de acuerdo con las formas de la acción pedagógica o estrategias configuradas en cada situación educativa. Estos datos son entendidos como expresión de su dinámica funcional o disfuncional, según la respuesta a los encargos sociales, culturales y políticos del nivel de educación donde están ubicados. De esta forma se constató el criterio sobre los comportamientos estratégicos de acuerdo con las de formas adaptativas y propiciatorias de la acción pedagógica contextualizadas en la naturalidad de los factores y procesos implicados en el contexto escolar.

La constatación realizada en el estudio diagnóstico acerca de la manifestación de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, unido a las limitaciones de carácter epistemológicos acotadas en el estudio teórico sobre el estado actual de la concepción operante de la temática, que se investiga, justifica la necesidad de concebirla desde otros fundamentos. (Anexo: 9)

2.2. Los fundamentos teóricos de una concepción sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores.

El enriquecimiento de la concepción operante acerca del MAPP en la formación inicial de profesores requiere ser sustentada desde la naturaleza y papel de la cotidianidad escolar, acorde con los fundamentos filosóficos, socioculturales, psicosociales, pedagógicos críticos y curriculares, que permean las dinámicas del proceso formativo, en tanto, fungen como bases teóricas que le imprimen científicidad al estudio del MAPP en este nivel de la realidad profesional a tenor con los nuevos enfoques epistemológicos que, sobre la cotidianidad, se abren paso en las Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación.

2.2.1. Los fundamentos filosóficos y su contribución a la fundamentación de la DCE del MAPP.

El propósito de construir una concepción teórica sobre la DCE del MAPP requiere penetrar en la temática de la cotidianidad social en sus caracteres y contenidos. Ello exige efectuar determinadas acotaciones del término cotidiano, si se considera su recurrencia como objeto de investigación en diferentes ciencias; cuestión no casual, pues resulta casi unánime la idea del importante papel que este ámbito desempeña en las verdaderas y efectivas transformaciones de las personas.

Se asume así, la cotidianidad como campo de estudio de la problemática profesional acotada y ello implica penetrar en la comprensión conceptual del término de acuerdo con la contribución, que a su estudio hacen determinados autores, desde los cuales se estructura el fundamento filosófico, el que sin dudas, ha tenido una impronta en la génesis y legitimación de esta.

En la conformación del fundamento filosófico se parte de los clásicos del marxismo, porque, si bien, la obra legada no tuvo la intención de tratar los problemas de la vida cotidiana, no es menos cierto que, su teoría general de la sociedad capitalista deviene en punto de partida y se aportan ideas que derivan en premisas para su comprensión, tales como:

- Se fundamenta la idea acerca de la reproducción y producción de los medios de vida del hombre en relación con las condiciones materiales y con un modo de actividad, que refiere al qué y al cómo se produce y todo ello expresa un determinado modo de vida. De ahí que, en la concepción materialista de la historia se explica la vida real de los hombres por su ser esencial, dado, en el conjunto de las relaciones sociales producidas en el quehacer práctico-espiritual en condiciones de praxis histórica, por ello: "Sus premisas son los hombres, pero no tomados en un aislamiento y rigidez, sino en su proceso de desarrollo real y empíricamente registrable, bajo la acción de determinadas condiciones" (Marx y Engels, 1986: 22). Esta idea contiene su visión de la cultura como segunda naturaleza, "ya que el ser humano, más que tener una naturaleza humana es un ser social que produce sus propias condiciones de vida". (Pupo, 2006: 38)
- En *El Capital*, al fundamentar la crítica al sistema basado en la fetichización de las relaciones sociales, ponen de manifiesto los rasgos esenciales de la cotidianidad, dados en el ocultamiento de lo esencial, los eslabones mediadores de la explotación y su carácter revolucionario, de ahí, la necesidad de pensar *la práctica* para describirla, explicarla, proyectarla y volver a ella una vez más, para cambiarla y enriquecerla; en tanto eslabón al que habría que remitirse en última instancia para no perder la brújula en los análisis.(Marx y Engels, 1986)
- Desde el punto de vista metodológico se aporta el método de aprehensión de la realidad de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a lo concreto pensado, cuestión que dignifica el papel de lo concreto-sensorial como nivel empírico del conocimiento que porta las determinaciones inmediatas, puras, difusas, pero que contiene los nexos entre lo general y lo singular, lo preciso y lo casual, la esencia y el fenómeno del cual se debe partir como dato empírico necesario en la aprehensión de la realidad.

No obstante, del incuestionable valor de las ideas seminales de los clásicos del marxismo, "aún se carece de una concepción lo suficientemente desarrollada de la cotidianidad, como "vida cotidiana" o dimensión cotidiana de la vida social, según afirma Sotolongo (2006: 63).

Una contribución a su comprensión se hace en la década del 60 del pasado siglo al focalizar las Ciencias Sociales como ámbito de estudio la emergencia de la vida cotidiana, a partir: del énfasis en la diversidad y la diferencia, en la refundación del sujeto como agente, en la subjetividad e intersubjetividad y en el discurso como elementos básicos de los procesos sociales en su devenir.

Este posicionamiento crítico que marca toda una etapa de desarrollo en estas ciencias, emerge como respuesta al ideal de simplificación y reduccionismo que las ha permeado desde su proceso fundacional; el que se ha caracterizado por la exclusión como campos de estudios de "aquellos objetos (sujetos) (...) "diferentes", cuya comprensión requiere de una ruptura con "los patrones preestablecidos", en tanto han sido vistos como algo "inferior", como "desviación", según afirma Espina (2010: 7).

- Se asume la cotidianidad social en la peculiar dialéctica que allí acontece y como ello atañe al objeto de estudio que se privilegia. De forma genial esta dialéctica la resume Kosík (1965: 34) cuando señala que: "la cotidianidad es un mundo fenoménico en el que la realidad se manifiesta en cierto modo y, a la vez se oculta".

Esta especificidad caracterológica de la cotidianidad explícita, en buena medida, porque muchas perspectivas de estudios han sustentado posturas que, por sus caracteres de obviedad e inmediatez han minimizado o desconocido su valía científica; precisamente, porque no han comprendido su esencialidad, dadas en la posibilidad de revelar el proyecto que subyace, que direcciona e imprime intencionalidad a la vida tramada socialmente propiciando la recuperación crítica de la experiencia.

Se comparte una posición crítica de la cotidianidad en la comprensión y explicación del contenido de la DCE del MAPP, para lo cual se retoman de los autores citados y otros, tales como: (Sorín, 1990; D' Angelo, 2002; Alfonso, 2008; Delgado, 2009) los siguientes rasgos de este ámbito social.

- La organización diaria de la vida dada a través de la reiteración de las acciones vitales fijadas en la repetición de acuerdo con la distribución del tiempo y el ritmo en la historia individual.
- Su naturaleza revela lo que se encara diariamente y la manera en que se hace.

- Articula el espacio social inmediato con los fenómenos macro social, físico, natural y cultural, en el cual se manifiestan los modos de vida.
- La dialéctica entre la manifestación y el ocultamiento de la realidad.
- La tendencia a un modo de vida natural sustentados en esquemas habituales ya elaborados.
- Su especificidad entretejida y penetrada de una amalgama de factores socioeconómicos y culturales de los grupos.
- Su capacidad para conformar valores, sentidos de vida y procesos identitarios en cada individuo, de acuerdo con los modos en que se dan las relaciones e interacciones en la reproducción y producción de la vida social.
- Sus potencialidades para la modificación de maneras de pensar y actuar, para el análisis crítico, desde la participación consciente del sujeto histórico, el cuestionamiento de las relaciones sociales rutinarias y conservadoras.
- La promoción de una postura constructiva hacia el conocimiento, pues la aceptación acrítica de lo existente, cuando paradójicamente pudiera entenderse como identificación con ello, realmente es, expresión de alienación y de anomia social.

Asimismo, es importante para la fundamentación de las potencialidades formativas de la DCE del MAPP resignificar la especificidad y el funcionamiento del saber que porta la cotidianidad, cuestión estratégica en un mundo globalizado y neoliberal, en este caso se hace referencia a:

- Las formas de apropiación de este saber, el cual se obtiene de forma tácita, como resultado de procesos de aculturación condición que hace posible la vida social.
- El carácter revolucionario de este conocimiento, que se incorpora por múltiples vías y suscita en las personas valoraciones diversas. No puede continuar considerándose ajeno al proceso cognitivo.
- Es un saber holista, integrado a la vida, por ello rico y multilateral.
- Su valor está dado en su ligazón con las formas de vida y no es concebible fuera o en oposición a ella. (Delgado, 2009).

Otro referente necesario por sus valores gnoseológicos, metodológicos y heurísticos para la sustentación de la DCE del MAPP es la obra de Sotolongo (2006)<sup>16</sup> en tanto aporta un marco epistemológico y conceptual complejo acerca de la dinámica social de la cotidianidad. En una apretada síntesis se precisan entre las ideas que aporta el estudio autoral, las que siguen a continuación:

- La distinción de la cotidianidad social dada en la pragmática de la vida social, al identificar como elemento distintivo de ésta a los patrones de interacción social en sus caracteres constitutivos y auto-organizadores de éste ámbito.
- La conceptualización de los patrones de interacción social de la vida cotidiana, como “los modos colectivos característicos de comportamientos (...) que emergen [de forma] tácita e implícitamente.” (Sotolongo, 2006: 18) Nótese, como se les identifica con los comportamientos generalizados que signan trayectorias del accionar social de forma tácita
- La comprensión a partir de ellos, de la contextualización compleja de lo social en tanto: “el contexto no (...) viene dado”, (...) “se trama de forma indefectible, a través de la praxis y la subjetividad”. (Sotolongo, 2006: 60). Se denota así, el carácter creativo de la praxis y la situacionalidad de la acción.
- Las situaciones de interacción son concebidas como contextos interactivos que tienen la capacidad de posibilitar los contactos interpersonales inmediatos, coordinándolos y sincronizándolos espacial y temporalmente para permitir así, el flujo de datos y la conformación de apreciaciones comunes. Se evidencia de esta forma el papel mediador de éstas.
- Se precisa el papel condicionante de las expectativas de comportamiento mutuo, en tanto, conforman el cimiento: (...) “sin el cual no podría solidificarse ningún contexto de interacción”. (Sotolongo, 2006: 24). A estas se les connota un papel dinamizador en el accionar social.

Las expectativas indican así, sobre ese esperar social compartido equivalente a seguir una regla, atendiendo a las conductas repetitivas tácitamente -reglas de la cotidianidad que se vivencian- y que articulan significaciones asociadas a objetivos sociales apetecidos. De ahí, que éstas se distinguen por su carácter contingente, histórico, cultural, orientador y regulador del obrar o accionar cotidiano colectivo.

- La determinación del contenido social y cultural de la cotidianidad dado en las prácticas cotidianas de poder, saber, deseo y discurso en sus caracteres: constitutivo y coextensivo, para todo contexto. La

---

<sup>16</sup> La fundamentación filosófica que efectúa este autor de la dinámica social en la cotidianidad, se enriquece, desde la recepción de los fundamentos sociológicos y psicológicos, y la perspectiva de la complejidad. Todo lo cual pone en evidencia la necesaria integración de saberes para su abordaje teórico.

consistencia de esta idea se explica por la producción en toda interacción social de intercambios de experiencias (saberes), que se relacionan con determinados juegos del lenguaje (discursos), que refieren a expectativas mutuas, emociones, ansiedades (deseos) así como, a posicionamientos asimétricos (poderes). (D'Angelo, 2005: 40)

- Se enfatiza en el papel que desempeñan los efectos contextualizadores: constreñimientos y habilitaciones en su capacidad de posibilitar el accionar cotidiano colectivo auto organizador de la vida social; pero desde la observancia de que los patrones se construyen en relación de concomitancia con los factores subjetivos, que resultan de la mediación de mecanismos psicológicos. A lo cual habría que añadir la mediación sociocultural.

De acuerdo con los argumentos expuestos, se puede comprender la necesidad de una perspectiva conceptual que posibilite la inteligibilidad de las variables, procesos e influencias, que en sus efectos normativos y simbólicos están incidiendo, bien en la co-determinación, coherencia, y/o condicionamiento del modo de actuación profesional pedagógico en la trayectoria formativa del estudiante contextualizada.

Resulta por todo ello valioso, la convocatoria a considerar el ámbito de la cotidianidad, porque posibilita: (...) "penetrar en los intersticios y mecanismos socioculturales que conforman nuestra realidad subjetiva-estructural social (...), en la que se encierran enormes caudales de potencialidad transformadora constructiva". (D'Angelo, 2005: 15). En tanto lo "cotidiano" es no solo lo "que encaramos diariamente", sino también, "la manera en que lo hacemos". (Isasi, 1998 citado en D'Angelo, 2002)

Es evidente como ocupa un lugar central en la comprensión de la cotidianidad el carácter contextual de dicho ámbito. Se precisa así, dilucidar etimológicamente qué se entiende por contexto, término que significa: "con, junto al texto, [y que proviene de] la palabra latina *texere*, luego *tex* significa paño y/o entramado, trama, tejido. De esta forma la palabra contexto se refiere al entramado o tejido de significados provenientes del medio ambiente (...) que impresionan el intelecto o campo de conocimiento". (Bueno, s.f, s.p)

Si se toma en cuenta, una visión de la realidad de acuerdo con el pensamiento sistémico organizacional, se comprende que: "no existen sistemas sin contextos [y el]... "análisis contextual articula e integra, mientras el contexto es el ambiente interactivo con el sistema" (Fontenla, 2008: 92). Se puede inferir así, como rasgos caracterológicos del mismo: lo relacional, la interactividad, la intersubjetividad y la producción de significados que resultan de los factores que se implican en la trama.

Se asume así, una concepción de contexto que revela la evolución y el desarrollo del tejido de eventos que ocurren y son moldeados por las circunstancias espacio-temporales (historicidad), de interacciones, interrelaciones y relaciones entre las circunstancias externas e internas del sistema, donde tiene cabida el azar, como antídoto frente a los análisis reduccionistas, fragmentarios y disyuntivos de los fenómenos.

El término contexto ocupa un lugar importante además, en las ciencias de la comunicación, la informática, así como en la semiología y la lingüística. Es pertinente también, hablar de contexto sociocultural e histórico, atendiendo a la fuerza de las variables de este carácter que traman la red social que moldea, media y orienta los eventos.

En el ámbito pedagógico el contexto se entiende, como: "el conjunto de circunstancias bajo las cuales se produce un acto cognitivo en una situación educativa, tales como: lugar, tiempo, emisor, receptor, condiciones, entorno, ambiente, etc. Son precisamente esas circunstancias concretas las que contextualizan el hecho educativo". (Domingo, 2008:)

Se concuerda con la autora citada en que, estos contextos no son genéricos, ni generalizables y que por su peculiar naturaleza y carácter concretos resulta difícil su estudio teórico y sistemático en el aula universitaria. Ello está intrínsecamente condicionado por el carácter creativo, constructivo del contexto, no en el sentido de una apuesta al caos y al azar; sino desde la consideración del papel activo del sujeto y del carácter constructivo de la práctica humana. (D'Angelo, 2005; Sotolongo, 2006).

En los estudios del MAPP los aspectos señalados no se han fundamentado de forma sistémica en la concepción operante que direcciona el proceso de formación inicial.

#### 2.2.2. Los fundamentos sociológicos educativos y sociológicos culturales. Principales aportaciones.

El conocimiento sociológico por su especificidad en el conjunto de las Ciencias Sociales, hace una peculiar aportación a la comprensión de la cotidianidad desde teorías, tales como: el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología. Las propuestas de estas teorías sirven de fundamentos a los estudios de esta temática en la Sociología de la Educación y en la Sociología de la Cultura.

Tal es el caso de las teorías socio-contextuales que se inscriben en el plano micro sociológico, estas enfocan la cotidianidad como el escenario vital del sujeto en el estudio de la problemática del desarrollo. Desde ellas, se aporta un enfoque de esta temática en relación con lo contextual sustentado en una perspectiva holística de sus elementos.

Atendiendo a la importancia de estas teorías en la fundamentación de la concepción, conviene retomar el estudio que Domingo (2008: 148) realizó de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, porque aporta un análisis exhaustivo de la cotidianidad en su carácter contextual como actividad del sujeto, sobre la base de las esferas ó estratos, que lo estructuran y en la especificidad de sus contenidos e influjos. Cuestiones éstas que se ilustran a través de las ideas siguientes:

- Los ambientes más próximos a la persona en desarrollo se distinguen por su dimensión física y por los patrones de actividad e interacción con otras personas.
- El mesosistema es una estructura más amplia que se refiere a las relaciones que se establecen entre los diferentes microsistemas en los que se da el desarrollo de la persona (escuela, familia, amigos)
- El exosistema lo forman aquellos ambientes en que no está directamente implicada la persona en desarrollo, pero que le afectan de un modo indirecto.
- El macrosistema, es la cultura o subcultura en la cual está inmersa la persona con sus valores, creencias, actitudes, patrones de actuación, entre otros, por este motivo influye de manera concreta en la configuración del resto de estratos.

Desde los enfoques sociológicos de la educación, interesa asumir la perspectiva ecológica que desarrolla Tikunoff (1979) citado en Pérez (2000: 242) contenida en su modelo semántico-contextual, del cual se puede inferir un estudio de la cotidianidad escolar centrado en el contexto de la enseñanza y basado en el criterio de variables contextuales, entendidas éstas, como una estructura compleja e interdependiente y en su especificidad situacional. Se aporta así, una clasificación de las mismas a tenor con sus contenidos, cuestión que posibilita su diferenciación a pesar de la singularidad que portan.

Estas consideraciones pueden evidenciarse en la propuesta del autor, que sigue:

- Las variables situacionales definen el clima físico y psicosocial donde tiene lugar los intercambios, constituyen el contexto complejo y cambiante donde viven los individuos en el micro contexto. En este caso, el autor se refiere al clima de objetivos y expectativas que se crea en el grupo como expresión de la atmósfera grupal, de las relaciones de poder de sujetos y grupos, así como al escenario o marco de convivencia, espacio donde los sujetos se implican en actividades particulares desempeñando roles diferenciados durante períodos concretos de tiempo.
- Las variables experienciales expresan los significados y modos de actuación que desarrollan y elaboran los individuos en dicho contexto. Están ligadas a la historia personal, a los modos de

comprensión, a la cultura experiencial lo cual atañe a las teorías implícitas, las estrategias o esquemas del accionar y los hábitos.

- Las variables comunicativas: Se refieren a los niveles interpersonal, intrapersonal y grupal de transformación de la información implicada en un suceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas ideas son muy importantes en sus valores gnoseológicos y metodológicos, porque contribuyen a la orientación del estudio de la singularidad contextual de la cotidianidad en educación. En la fundamentación teórica de la DCE del MAPP se debe considerar este sistema de variables en calidad de factores que traman el contenido sociocultural de la actividad pedagógica, en articulación con las distintas representaciones y concepciones que sobre lo profesional el estudiante va conformando. De manera que, desde este presupuesto se puede contribuir a conformar un criterio acerca de la contextualización de la dinámica funcional-disfuncional del modo de actuación profesional pedagógico, a tenor, con el influjo de este tipo de variables.

Esta especificidad de la cotidianidad escolar, de signar, en buena medida, el accionar de los sujetos requiere la asunción de aquellos estudios que destacan el valor formativo de la socialización. Hoy es un hecho reconocido el poderoso impacto de este proceso, así se deja constancia cuando se afirma que: "Dicho proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones (...) [y tiende] a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales, (...) y en consecuencia por la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que se contempla como exitoso en el medio social del aula y de la escuela." (Gómez, 1993 citado en Álvarez, 2008: 87).

La socialización es tratada en otros estudios desde las formas de "ajuste adaptativo" en correlación con las estrategias de acción que el sujeto emplea de acuerdo con la apropiación de los influjos plurales de la institución (Lacey, 1977 citado en García M, 1999; Imbernón, 1994; Cornejo, 1999: 64) Entre los efectos de la socialización los autores comparten los siguientes:

- Si la socialización es aislada los problemas educativos producen cambios en el comportamiento hacia la profesión en las actitudes, posturas, sentidos y otros.
- Cuando la experiencia es negativa puede provocar un replanteamiento precoz del ejercicio docente.

- Cuando de lo que se trata es de sobrevivir a situaciones conflictivas y amenazantes se emplean ciertos mecanismos de defensa para manejar los problemas a enfrentar y, ello incide en un actuar empírico que se reduce a una socialización adaptativa.

Basado en estos presupuestos, García M (1999) plantea las diferentes estrategias sociales que los sujetos ponen en funcionamiento durante el proceso de socialización e integración a la cultura escolar en condiciones de desempeño profesional. En este caso se hace referencia a:

- Estrategias de ajuste interiorizado: el accionar estratégico del profesor está en sintonía con los valores y normas de la escuela. No se produce conflicto.
- De sumisión estratégica: el accionar estratégico está basado en el reconocimiento y asunción pública de las concepciones y valores de la escuela, de sus autoridades, pero con reservas personales y privadas.
- De redefinición estratégica: el accionar se implica en: "conseguir el cambio, causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación"(García M,1999:107

Si bien, estos estudios se refieren a la etapa del proceso de formación denominada como profesor novel o principiante (García M, 1999; Talavera, 1994), este aspecto es importante en la fundamentación de la concepción, porque permite asociar estas estrategias a la etapa de formación inicial desde la resignificación de la cultura escolar en sus impactos sobre la acción pedagógica concreta.

Sobre la base de estos presupuestos se puede explicar, en buena medida, por qué las pautas de la actividad que el estudiantado empieza a asumir y a consolidar a partir de las primeras experiencias de su práctica pedagógica producen notables efectos en sus procesos de desarrollo profesional, tanto, en el sentido de la reproducción de las formas de la acción pedagógica, como en su contenido propiciatorio, de creación. Cuestión que, según autores citados, puede poner a prueba el contenido del currículo aprendido en el centro formador.

A consideración de la autora, este presupuesto es crucial en la fundamentación de la dialéctica objetividad-subjetividad en la concepción a proponer, porque está estrechamente relacionado con la problemática axiológica, actitudinal e identitaria del proceso de formación del modo de actuación profesional pedagógico, si no se obvia que las formas de la acción pedagógica desde el punto de vista objetivo son la manifestación contextual de las diferentes estrategias cognitivas, procedimentales,

actitudinales y afectivas que concretan los estudiantes como sujetos y, estas llevan el sello de los procesos vivenciales, experienciales, las orientaciones valorativas y de sentidos elaborados en correlación con la significación especial de las situaciones educativas en las que se involucra e implica en su trayectoria formativa de práctica pedagógica.

No se debe desconocer, que éstas situaciones dejan una impronta en el accionar, bien formal o personalizado, tanto en el sentido positivo como en el negativo; de ahí, la importancia de acceder a las formas de la acción pedagógica para la retroalimentación de los valores profesionales en particular de los morales, la problemática ética y el complejo proceso de conformación de la identidad<sup>17</sup> profesional.

La identidad profesional es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos, tales como la socialización e individualización, la subjetivación de culturas, la formación y el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje; procesos estos, que resultan de la contextualización biográfica, sociocultural e histórica de la profesión, además de los científicos y otros.

Penetrar en la dialéctica objetividad-subjetividad de la acción pedagógica o sistemas de estas en su contextualización, precisa tomar como fundamento dentro del campo de la sociología de la cultura a la teoría de Bourdieu (1990), por la centralidad que le otorga a la *práctica* atendiendo a la dialéctica entre el habitus y el campo social en respuesta al dilema objetividad-subjetividad en los análisis sociales.

De su propuesta teórica se asumen como fundamentos de la concepción a proponer en esta investigación, los conceptos de habitus y campo en sus posibilidades para resignificar el contenido relacional e interactivo que porta la DCE del MAPP. Estos conceptos son definidos como:

- El habitus, hace alusión a las prácticas individuales y colectivas cuando se les observa dentro de un mismo grupo y/o institución, y es expresión de un sistema subjetivo, de estructuras interiorizadas-mentales -como esquemas de percepción, de concepción y de acción-, las que fungen como una especie de competencia cultural -capital cultural- pensada como producto de las condiciones sociales que revela la interiorización de las reglas sociales en calidad de orientadoras de la acción.

Este se adquiere como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro del mundo social y por medio de la cual las personas dan sentido al mundo. Sus estructuras no se imponen de modo uniforme, en tanto, su adquisición está en relación con la historia individual, pero constituye una función del

---

<sup>17</sup> Se debe atender a la contribución que se hace desde el proceso de formación inicial a la conformación de la identidad profesional en el estudiante, atendiendo a que esta se forja en la dialéctica afirmación, negación, creación la profesión en condiciones sociohistórico concretas por sujetos reales y actuantes. Ella no es una copia mimética.

momento particular de la historia social en el que ocurre. Este por un lado, produce el mundo y por otro, es producido por dicho mundo.

- El campo social, como espacio históricamente constituido, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias, que se define por los intereses y compromisos en juego, por el capital cultural, simbólico, u otros, que otorga reconocimiento, consagración, prestigio y autoridad; que implica relaciones de fuerza entre los agentes, de ahí, su carácter de campo dinámico, que se resiste a una visión de lógica única. Todo lo cual, se constituye en condición de su propio funcionamiento y de los actos del pensar y el actuar, allí tramados.
- Se aporta una noción de la historicidad como principio que permite inscribir el estudio del modo de actuación profesional pedagógico aprovechando la utilidad de la noción de trayectoria, en el sentido de serie de posiciones ocupadas por un mismo agente o grupo en un espacio sociocultural e histórico concreto en movimiento y en transformación, de acuerdo con el valor gnoseológico-metodológico de las nociones de habitus y campo social.

El valor gnoseológico de estos conceptos deviene en instrumental metodológico y heurístico para entender la dialéctica sujeto-contexto en la concepción de la DCE del MAPP, aspecto dado en las correlaciones entre las disposiciones y contenidos experienciales culturales sobre lo profesional arraigados e interiorizados en el estudiante, -el habitus- y la red relacional estructurada en torno a las posiciones objetivas ocupadas por éstos en dependencia de la cantidad y peso relativo del capital cultural que poseen en las diferentes situaciones educativas del contexto escolar, entendidas estas como el campo social.

De ahí la valía de esta tesis, en tanto contribuye a clarificar cómo cada individuo construye sus esquemas de representación y actuación sobre la base de los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad, grupo, o institución en conexión con el acervo cultural acumulado y enriquecido generacionalmente. Por ello, la representación simbólica individual constituye una singularidad de la representación simbólica colectiva.

Siguiendo esta línea de análisis, que resignifica el papel de la cultura en su contextualización cotidiana, se asumen los estudios de Pérez (2000) y Viñao (2002) por el enfoque cultural que aportan sobre la escuela y la profesión. Estos elementos son de suma importancia en la construcción conceptual que se viene fundamentando, porque permiten inferir un enfoque dialéctico de la cultura basado en las relaciones:

reproducción, re-creación, lo social, institucional e individual, la unidad-diversidad y lo objetivo-subjetivo. Estas consideraciones se muestran en las ideas que siguen a continuación.

- La propuesta a comprender el ámbito escolar como un espacio ecológico de cruce de culturas: la cultura la social, la crítica, la académica, la institucional y la experiencial<sup>18</sup>, las que conforman el contexto simbólico, que rodea la vida de la escuela y por extensión el modo de hacer, pensar y sentir la profesión.
- La definición del concepto de cultura escolar institucional, como: “el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002: 71)
- La observación, a no perder de vista el carácter contextual de las culturas escolares, su especificidad de acuerdo al centro, nivel educativo, los grupos de actores educativos en relación con el marco legal institucional, las políticas educativas, la cultura de los agentes reformadores, sus concepciones con respecto al modelo de escuela, así como, la interacción de todo ello con la visión de las Ciencias de la Educación que se posean.
- La tesis de como el profesor a partir de esa cultura, de su experiencia y formación, organiza los procesos de enseñanza y educación en la realización de los objetivos pedagógicos, pero, también configura los sentidos de la profesión.

En este caso, se hace alusión a los elementos contentivos de la cultura, acotados en la definición autoral, tales como: las ideas, principios, normas, hábitos, inercias, discursos, conceptos, modos de comunicación, las fórmulas, la lingüística, lo gestual, lo ícono, las prácticas, rituales, distribución y usos del espacio, criterios de evaluación, entre otros.

- La articulación de la cultura escolar institucional con la cultura profesional, en la medida, que ésta funge como un componente sustancial y privilegiado de ella. Se define la cultura de los docentes como: “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determina lo que dicho grupo (...) considera valioso en su contexto profesional, así como, los modos políticamente valiosos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí”.(Pérez, 2000: 162)
- La definición del concepto de cultura experiencial, como: “la peculiar configuración de significados y comportamientos que alumnos y/as de forma particular han elaborado inducidos por su contexto, en su

---

<sup>18</sup>El enfoque ecológico de la cultura aporta un estudio articulador de estas al interior de la escuela. Y se precisa al respecto, que. la cultura social está constituida por los valores hegemónicos del escenario social, la cultura crítica se sustenta en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, la cultura académica refleja la estructura de los currículos, y la cultura experiencial se refiere a la adquirida por cada alumno, a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con el entorno. Ver Pérez Gómez (2000)

vida previa y paralela a la escuela (...) es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre las que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención, sus hábitos sustantivos y comportamientos cotidianos". Pérez( 2000: 199).

En el contexto cubano, existe un caudal de ideas que conforman toda una tradición de pensamiento social, cuya esencia revolucionaria se justifica entre otras razones, por el lugar cimero que se le otorga a la cultura en los análisis de la sociedad y la educación. Interesa retomar al respecto, la obra intelectual de Pupo (2006) en tanto ha sistematizado de forma minuciosa y profunda el quehacer de figuras privilegiadas, tales como: Martí, Retamar y Carpentier. Se acotan por ejemplo, las ideas siguientes:

- La cultura como ser esencial del hombre y medida de ascensión humana, no sólo concreta la actividad del hombre en sus momentos cualificadores -conocimientos, praxis, valores, comunicación-, sino que, revela el proceso mismo en que tiene lugar el devenir del hombre como sistema complejo.
- La necesidad de pensar al hombre y la subjetividad humana con sentido cultural, desde una perspectiva "ecosófica", "ecologizada", "integradora" y "cósmica".
- La cultura no constituye una entidad abstracta; sino es la producción del hombre socio históricamente. Al margen de la cultura es imposible revelar la dialéctica de lo general y lo particular, lo autóctono y lo foráneo, lo auténtico y lo no auténtico de una sociedad concreta.
- La peculiaridad de su función, dada en la producción por los hombres de las condiciones materiales de vida, sus relaciones y su conciencia al mismo tiempo que, se da la producción por ellos, de sí mismos y de su autoproducción.
- Se enmarca el ser existencial del hombre latinoamericano y su entorno de acuerdo con "la teoría de los contextos", desde el vínculo local-universal y las mediciones que se resuelven en la conexión en un sentido identitario. (Pupo, 2006: 99)

Estas ideas muestran de forma condensada una visión cultural de la cotidianidad social como espacio decisorio del accionar del sujeto basado en las particularidades nacionales; de ahí, su incalculable valor gnoseológico, metodológico y heurístico para el estudio de la escuela cubana en su cotidianidad contextual y ello es en particular significativo para la fundamentación de la concepción que se propone.

El tratamiento de esta problemática en la Educación superior pedagógica en Cuba encuentra en el proyecto de Didáctica de las Humanidades, según la autora de la tesis, su expresión particular en la

correlación conceptual implícita entre formación inicial, cultura y aprendizaje profesional, desde la centralidad del concepto de cultura; el cual es definido como: “el conjunto de saberes, destrezas, procedimientos, modos de actuación y resultados que se obtienen en el proceso de transformación de la realidad (...) Supone (...) el proceso de creación y apropiación, (...) de (...) continuidad y ruptura, (...) enriquecimiento y superación del desarrollo. (Mendoza, 2005)

Si bien, en dicha definición, la cultura se conceptúa en un sentido amplio, se puede inferir el contenido de la cultura profesional a formar en el proceso inicial; cuestión que se deduce de la correlación, que se infiere en el concepto entre formación inicial, cultura y aprendizaje profesional, sustentado en una concepción dialéctica que da cabida a la transformación-reproducción de los contenidos de la profesión en los diferentes contextos de formación–desarrollo del estudiantado y en consecuencia de aprendizajes. Aspectos estos, estrechamente ligados al papel de las diversidades culturales in situ en sus impactos múltiples.

Interesan asimismo los estudios de García L (1996, 2006) sobre Pedagogía y Sociedad, Rojas (2004) sobre el Modelo de Escuela Secundaria Básica y Valle (2007), porque desde las aristas tratadas han profundizado en el conocimiento de la escuela secundaria básica cubana. Se aporta un modelo que ha penetrado en la problemática de la cultura desde cuestiones de dirección, organización escolar, socialización, participación estudiantil, el sentido contextual y humanista de la escuela unido a factores ideopolíticos. Todo lo cual, ha contribuido a la comprensión de la escuela como contexto formativo del modo de actuación profesional pedagógico acorde con el concepto de microuniversidad<sup>19</sup>.

Según, García L (s.f) estos fenómenos están presentes en el hacer cotidiano de la educación y se manifiestan con su singularidad en contextos diversos mostrando así: “la regularidad del carácter ideológico de la educación” y sus efectos en las representaciones sobre “el sentido y las formas de la educación, que pasan inadvertidas con frecuencia, a muchos investigadores”

De ahí, su reclamo acerca de que la Pedagogía cubana penetre más en la comprensión de la trama de relaciones de contenido socio-pedagógico que afectan al hecho educativo y que van condicionando las representaciones sobre éste en diferentes niveles de lo social, porque no siempre esta ciencia ha

---

<sup>19</sup> La concepción formativa anclada en la escuela, desde el papel de la práctica pedagógica encuentra en el concepto de microuniversidad su expresión más revolucionaria. Si se analiza en un sentido histórico, social y científico esta propuesta debía fundamentar e instrumentar los nexos teoría – práctica como principio formativo de la/s carrera/s pedagógica en un nivel superior de lo planteado en la concepción del sistema de formación práctico docente y el de las llamadas escuelas anexas. Precisamente la microuniversidad es un escenario propicio para fundamentar la DCE del MAPP.

dilucidado coherentemente la relación educación–sociedad, ni ha analizado de manera suficiente los efectos ideológicos que condicionan la labor pedagógica.

Este enfoque del problema lleva al autor citado, a penetrar en la cultura escolar, la socialización, la cultura pedagógica, los escenarios educativos como factores de influencia a considerar por sus impactos, bien, positivos o negativos, sobre los procesos formativos. Estas ideas son medulares, por ello interesa considerar su definición de cultura pedagógica escolar, entendida como: “el conjunto de saberes, representaciones e interacciones sociales; concepciones, tradiciones y creencias pedagógicas y modos particulares de hacer pedagógico, didáctico y educativo que se han conformado históricamente como resultado del sistema de actividades y relaciones” (García L, s.f).

Asevera, a su vez, el autor citado, que dicha cultura se conforma en una interacción compleja y en estrecha ligazón con la política educativa y la vida cotidiana. Este aspecto es significativo, pues manifiesta que, en dicho proceso se debe tomar en cuenta el papel de los docentes y directivos de acuerdo con la interpretación pedagógica que realicen del mismo en su diseño y materialización, todo lo cual confirma la necesaria relación entre ciencia–política–cultura.

En el campo de los Estudios Socioculturales, la propuesta de Carrieria (2010: 15) es de interés para la tesis, por el valor pedagógico que aporta la noción de “Ambiente para la Creación”, concepto que, resulta particularmente importante como recurso metodológico para la comprensión gnoseológica del contenido formativo de la DCE del MAPP, en tanto permite considerar:

- Los atributos o cualidades esenciales de la noción “Ambiente para la Creación”, cuya configuración compleja se puede hacer inteligible para el trabajo pedagógico, a partir de principios como: la dialogicidad, la adaptación y evolución conjunta, la sensibilidad a las condiciones iniciales, la autosimilaridad trasescalar y la hologramaticidad.
- La posibilidad de identificar en esta noción, al menos, cuatro dimensiones para la instrumentación metodológica del trabajo formativo del promotor sociocultural, en tanto expresan la calidad de los procesos reguladores en su dinámica, en este caso se hace referencia a: la problematización, la interactividad, la producción novedosa y la realización personal.
- La observancia epistemológica sobre su naturaleza compleja -como interfase entre cultura y conciencia- por ello su introducción e implementación en los procesos formativos no debe responder a esquemas estandarizados y algorítmicos.

- El uso instrumental de la noción de “Ambiente para la Creación” en la formación del promotor cultural presupone articular como elemento conceptual-metodológico la “Gestión del Ambiente” como competencia a desarrollar.

Se asume, la concepción de esta noción por la centralidad del enfoque pedagógico-didáctico que aporta del proceso formativo del promotor sociocultural, que particulariza en las vías para la educación de la creatividad, atendiendo a los principios, dimensiones y complejidades desde el entramado contextual donde se producen esos procesos de aprendizajes; por ello, además de los valores señalados, deviene en un recurso heurístico en la construcción de la concepción sobre la DCE del MAPP.

En particular, la referencia a la “Gestión Cultural” como posible competencia del modo de actuación del promotor cultural es un presupuesto importante a considerar, porque se fundamenta desde las relaciones que definen el mundo de la cultura en articulación con los factores externos, la intencionalidad pedagógica del proceso y las necesidades e intereses que signan el compromiso social hacia el desarrollo humano. Y ello encierra en sí, un incalculable valor didáctico para la formación del modo de actuación profesional pedagógico, si no se obvia, la esencialidad sociocultural de su actividad profesional.

De acuerdo con estos referentes se puede evidenciar que, el concepto de actividad humana visto en sus potencialidades teóricas e implicaciones sociológicas, psicológicas, pedagógicas, políticas e ideológicas no es suficiente, cuando se circunscribe a sus elementos estructurales–funcionales, porque para develar su dinámica propia como proceso desarrollador de los sujetos, se debe considerar además, su naturaleza sociocultural en sus caracteres de actividad dinámica instituida e instituyente<sup>20</sup>.

Conviene enfatizar así, que la actividad pedagógica en su arista práctica es sociocultural e histórica, no solo en el sentido de los retos cognoscitivos, culturales y políticos que la sociedad le impone a la educación como encargo social desde el nivel macro social; sino que, como actividad sociocultural concreta en el nivel meso, es tramada en las instituciones por los sujetos y sus estructuras de acuerdo con los intereses, necesidades, sistema de creencias, expectativas, ideologías, culturas y, la dialéctica de ambos niveles tienen una impronta en la configuración de los procesos diversos; cuestión que debe ser asumida en la explicación, comprensión y fundamentación del modo de actuación profesional pedagógico como proceso pedagógico de aprendizaje sociocultural contextual.

---

<sup>20</sup> Lo instituyente reside en la praxis social concretada en los patrones de interacción social, que produce, genera y dota de contenido a lo instituyente en su desempeño fundador de socialidad. Lo instituido se corresponde con la lógica institucional en torno a sus funciones.

Se puede comprender así, el punto de vista de muchos científicos en educación acerca de la necesidad de que la Pedagogía efectúe acercamientos serios a la Antropología, a la Sociología y a la Cultura en la fundamentación científica de su objeto de conocimiento.

2.2.3. Fundamentos psicológicos. Ideas principales del enfoque histórico cultural y de la psicología social. La obra de Vygotski (1987) es referente fundamental en el estudio de la cotidianidad desde la perspectiva del papel del sujeto, porque aporta una visión compleja y dialéctica de este sustentado en el marxismo. En las investigaciones sociales dicha obra constituye un ineludible principio metodológico a considerar en la interpretación estructural, funcional, historicista, cultural y psicológica social en los estudios del hombre.

Según D'Angelo (2002) el debate teórico actual sobre el desarrollo y la subjetividad debe partir del enfoque histórico cultural vygotskiano como concepción anticipada de una perspectiva científica integradora de la psicología como ciencia; aspecto este compartido por Fariñas (2009) al enfatizar en el carácter hospitalario de la construcción teórica de Vygotski para los análisis integradores del conocimiento en las ciencias sociales.

Entre las aportaciones de dicho enfoque a considerar en esta investigación interesa destacar las ideas que siguen:

- La concepción del proceso de desarrollo, a partir de la interacción con los otros significativos y producto de la cultura, desde el énfasis en los procesos de aprendizaje social, la mediación asociada, los procesos de internalización, imitación, reproducción y construcción de la realidad basado en la relación social del individuo.
- La necesidad del diagnóstico dinámico del individuo justificado con elaboraciones conceptuales como la Zona de Desarrollo Potencial, resiniéndose el papel de la acción educativa y pedagógica en su mediación sociocultural, proyectándose así, las posibilidades del desarrollo más allá de una periodización supra determinada biológicamente.
- La fundamentación, desde el concepto de situación social del desarrollo de la dimensión contextual e histórica del desarrollo en su carácter relacional, de interacción individuo-medio en la situación existencial, vital del desarrollo de sujeto.
- El papel de los procesos afectivos-disposicionales en la construcción de los procesos intelectuales, la unidad del pensamiento-lenguaje y el papel de la vivencia como unidad afectiva-cognitiva en el estudio del comportamiento humano.

- El presupuesto sobre la mediación sociocultural contenido en este enfoque e implícito en la ley del desarrollo de los procesos psíquicos superiores y en la zona de desarrollo próximo, abren la posibilidad del análisis del desarrollo, desde la conjugación de los tiempos histórico y biográfico, biológico-cultural-psicológico, espontáneo-dirigido, actual-potencial, presente–pasado-futuro, reproductivo-creativo, consciente-inconsciente, entre otros, como bien indica Fariñas (2009)
- La comprensión de la dimensión cultural humana en su carácter simbólico a tenor con los procesos de construcción de significados y sentidos. Se enfatiza en la importancia de la representación simbólica de la realidad -mediación del lenguaje- para la comprensión de las relaciones adaptativas y creativas del sujeto en contextos interactivos.

Precisamente, en esas aportaciones está contenida la valía de este enfoque para la investigación, en la medida que permite situar la comprensión del modo de actuación profesional pedagógico en las coordenadas socioculturales e historicistas en relación con las descripciones y explicaciones de los procesos de formación-desarrollo y con los procesos simbólicos de significación y sentidos elaborados durante la trayectoria formativa. Así, se puede acceder a la configuración de las formas de actuación del estudiante sin disociarlas de las formas de sentir y pensar en su expresión de la dialéctica objetividad–subjetividad.

Profundiza en esta dirección del análisis Calviño (1997) con el estudio del comportamiento del sujeto en contextos de comunicación desde la Psicología Social. De su propuesta, deben tenerse en cuenta las siguientes ideas en calidad de fundamentos de la tesis:

- Los encuadres de comportamientos generales: los reproductivos y los proactivos o creativos y comprometidos.
- Los comportamientos reproductivos se configuran en torno a un modelo comunicacional reproductor del modelo preestablecido, que desconoce la elaboración activa del sujeto. Sus mecanismos típicos son: la imitación, la coacción, la imposición, pero también la persuasión.
- Sus características básicas giran en torno a un discurso paternalista, egocéntrico, “explicativista” subvalorativo, formalista y descontextualizado.

Estas ideas, según la visión de la autora, bien, pueden ser utilizadas en la explicación del modo de actuación profesional pedagógico desde la perspectiva de las formas de la acción, su dinámica funcional y direccionalidad identitaria en la cotidianidad escolar, atendiendo a las relaciones pedagógicas y los

discursos que matizan la comunicación en sus efectos sobre el accionar del estudiante en su trayectoria formativa.

Resultan valiosas además, las valoraciones sobre la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982) que realiza el autor citado, por el énfasis que hace en los factores sociales en la explicación del comportamiento humano en interacción con los factores personales, muy a pesar de su orientación conductista. Estas apreciaciones son muy útiles para la fundamentación de la temática, por ello interesa destacar las ideas en torno a:

- El aprendizaje social por observación cuya base está sustentada en los procesos vicarios de imitación de modelos reales y simbólicos. La experiencia que resulta de este aprendizaje determina las conductas potenciales del individuo.
- Este tipo de aprendizaje se sustenta en factores diversos, tales como: las necesidades, los vínculos emocionales, el valor relativo de los modelos, su credibilidad.

Esta problemática también es tratada por (Piñol, 2008) en el estudio de las actitudes en condiciones locales de aprendizaje profesional en la etapa inicial; atendiendo a la compleja dialéctica entre lo espontáneo y lo consciente, lo adaptativo y lo propiciatorio y sus influencias en el modo de interpretar la actividad educativa del estudiantado. Aspectos estos, que contribuyen a una comprensión más o menos realista y efectiva de este proceso.

Se retoma de este autor, el enfoque de los tipos de actitudes –lo adaptativo y lo propiciatorio- en el estudio de las formas de la acción pedagógica en contextos escolares, por las potencialidades formativas que contiene el planteo interrelacionado de estas en la formación inicial del modo de actuación profesional pedagógico. Desde esta mirada, lo adaptativo se comprende como expresión de “aquellas [actitudes] que tienen el propósito de responder a exigencias socialmente establecidas y cuyas consecuencias pueden ser las siguientes: malogran, deforman o inhiben el proceso real de aprendizaje de la profesión.

Se asume, además, el estudio de González (2004b), porque fundamenta una perspectiva sociohistórica basada en el concepto vygotskiano de situación social del desarrollo, para enfatizar en la necesaria integración de los procesos internos de la personalidad del profesor y las condiciones externas, -el contexto social donde tiene lugar el ejercicio de la profesión-, como condicionantes del mismo.

Se asumen, de la autora citada, la relación dialéctica entre contenido y funcionamiento de la personalidad y su expresión como una unidad compleja en la regulación de la actuación, a través de la unidad de lo

cognitivo y lo afectivo y de lo interno y lo externo.<sup>21</sup>; atendiendo a los diferentes niveles reguladores de la personalidad en el desempeño profesional, los que transitan desde un nivel funcional inferior adaptativo<sup>22</sup>, hasta un nivel funcional superior transformador. (González, 2004b). Aspectos estos, muy significativos para la construcción de la concepción que se efectúa.

De acuerdo con los referentes psicológicos tratados, a consideración de la autora, una comprensión holística del modo de actuación profesional pedagógico en condiciones de cotidianidad escolar como contexto formativo, supone considerar al sujeto de la acción pedagógica en la integridad de las esferas del comportamiento en lo relativo al pensar, el sentir, el hacer, el estar como expresión del ser profesional, entendido ello como configuración que resulta de las relaciones, interacciones y retroacciones con el contexto escolar en la trayectoria formativa.

#### 2.2.4. Los fundamentos pedagógicos, curriculares y la DCE del MAPP.

Desde el punto de vista de las teorías pedagógicas los enfoques críticos -Pedagogía Crítica y Social- y liberadores fundamentan la valía de la cotidianidad, porque es allí donde se producen con efectividad las relaciones de aprendizaje, según las historias personales, los elementos colaborativos, grupales, las expectativas, metas entre otras consideraciones.

Según, Sacristán y Pérez (1996: 4) las complejas y cambiantes circunstancias en las que se desarrolla el quehacer pedagógico en la sociedad actual, acentúan la percepción de la educación como una "práctica cotidiana". De hecho, lo ha sido siempre, tan sólo han cambiado los niveles de conciencia de su trascendencia en la proyección biográfica individual y colectiva de los sujetos, de ahí: (...) "la urgencia de sobrepasar el reduccionismo economicista (...) para fijar la mirada en la cultura y en sus variadas oportunidades para encontrar nuevos significados a la cotidianidad, sin que podamos obviar su peculiar y cada vez más tangible inserción en una sociedad de redes."

Se asumen en particular, las ideas nucleares de la Educación Popular de Freire (1972) por la universalidad de sus contenidos enfocados desde la cotidianidad del oprimido para su autonomía, con independencia de ser planteadas en ese contexto sociocultural. En este caso, se hace referencia a:

---

<sup>21</sup> La autora citada, insiste en la necesidad de considerar no sólo los contenidos, sino cómo tiene lugar la función reguladora de la personalidad en la actuación y en particular cómo participan en la actuación profesional estos aspectos.

<sup>22</sup>El nivel funcional adaptativo de la actuación profesional hace referencia a una posición rígida, inconstante, dependiente, insegura e irreflexiva, como expresión de una motivación profesional extrínseca. Mientras que el nivel funcional transformador da cuenta de una posición flexible, comprometida, reflexiva, crítica y autocrítica sobre la base de una motivación intrínseca. Según la autora consultada.

- La centralidad de su Pedagogía en la acción y la reflexión para la humanización de la problemática del oprimido.
- La prevalencia del diálogo con el educando en forma de investigación crítica para propiciar una relación dialéctica de enriquecimiento y transformación mutuos entre educador–educando como sujetos del proceso, donde los argumentos de la autoridad se justifican en la libertad.
- La concepción de la educación como proceso histórico, dinámico y producto de la praxis. Todo ello es reflexión y transformación por medio de la acción humana.
- La distinción en este proceso educativo de la relación mediada por las normas, las prescripciones como conjunto de principios y mecanismos operativos que orientan la relación entre los sujetos, en este caso los opresores y los oprimidos.
- La relación estrecha entre objetividad y subjetividad.
- El punto focal en dicho proceso está en la intencionalidad de los actores y el papel del contexto atendiendo al vínculo sujeto-objeto.

Es incuestionable el valor pedagógico de estos presupuestos que enfatizan en las dimensiones histórica, dialógica, reflexiva-participativa, objetivo–subjetiva y contextual del proceso formativo, desde un planteo novedoso del vínculo teoría–práctica en la reflexión del acto del conocimiento.

En el contexto de la teoría de la Educación superior se retoman los estudios de Horruitiner (2006) por la sistematización que aporta de las bases pedagógicas del proceso formativo de los profesionales en Cuba y en particular del plan de estudio D; atendiendo a sus potencialidades, no solo para la orientación de dicho proceso, sino además, en las posibilidades de fundamentos de la investigación. De la teoría de este autor se asumen las ideas que se citan a continuación:

- El concepto de formación de la educación superior cubana formulado como: “el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera”.( Horruitiner, 2006: 21)
- La fundamentación del modelo de formación de perfil amplio en sus ideas rectoras, principios, cuerpo categorial, lógica, dimensiones y fundamento humanista.
- El principio del vínculo estudio-trabajo, lo laboral para garantizar desde el currículo el dominio de: “los modos de actuación profesional”. “Sin la presencia de lo laboral en los currículos, la formación no se vincula

con la realidad de la profesión y el egresado no es capaz, al iniciar su vida laboral, de resolver los problemas que allí se presentan". (Horruitiner, 2006: 32)

- El papel de la disciplina principal integradora en su carácter de columna vertebral del proceso de formación -disciplina sui géneris que responde a la lógica de la profesión- y debe tributar a preparar: "con solidez al profesional en los aspectos que están en la base de toda su actuación profesional, lo que asegura el dominio de los modos de actuación profesional" (Horruitiner, 2006: 81)
- Esta disciplina por sus peculiaridades, "ofrece las mayores posibilidades para el desarrollo en los estudiantes, porque: "es precisamente allí, en el contexto de su propia actividad laboral, donde mejor se puede evidenciar un comportamiento adecuado". (Horruitiner, 2006: 48).

De acuerdo con lo señalado, se puede constatar el lugar central que ocupa el concepto "modo de actuación profesional" en el proceso formativo y el papel otorgado a la disciplina principal integradora y al contexto de lo laboral-profesional. En la obra de este autor, se deja abierta la posibilidad de seguir indagando en este campo para el necesario perfeccionamiento del proceso. Precisamente la temática de esta investigación se inscribe en esta realidad.

Penetra en esta temática Addine (2010-2011) para plantearlo desde la Didáctica de la Educación Superior como fundamento del currículo profesional. Se retoma su concepción y en particular el concepto de crecimiento humano, por su cercanía con la visión de desarrollo profesional tratado. Dicho concepto es entendido como: [un] "proceso dinámico y contradictorio de adquisiciones y desprendimientos en el que el sujeto alcanza progresivamente, por etapas, distintos niveles de autonomía". (Addine, 2010-2011: 32).

Se comparte la concepción de esta autora, porque reconoce y formula, aunque de forma general, factores sociales, personales y pedagógicos en la fundamentación del currículo profesional cuando alude a cuestiones, tales como:

- La relación dialéctica entre la actividad y la comunicación, atendiendo al influjo desarrollador de los vínculos: profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-objeto del conocimiento, estudiante-objeto de la vivencia, estudiante-objeto de la práctica concreta.
- Las experiencias concretas, para un: "aprendizaje auténtico [basado en] un trabajo reflexivo sobre los hechos y valores de la cultura y de la vida, cuando [éstas] se prosiguen sistemáticamente, ejercen una enorme influencia dinamizante sobre la personalidad de los estudiantes, modificando sustancialmente su actitud y su comportamiento". (Addine, 2010-2011: 28). En tanto contribuyen, según esta autora a:

- Modificar la actuación anterior del estudiante.
- Promover la formación de nuevas actitudes, más inteligentes, ajustadas y eficaces.
- Enriquecer la personalidad del estudiante con nuevos y mejores recursos de pensamiento, acción y convivencia social.
- La reflexión prepara a los futuros profesores para comparar sus propios procesos de identificación y solución de problemas con sus compañeros, sus profesores, con otros expertos y finalmente con un modelo de comprobada ejecución competente,

Es evidente el aporte de esta concepción en los aspectos acotados para la fundamentación de las vías formativas desde la DCE del MAPP y en particular el lugar que le otorga a la experiencia personal y a la reflexión como puntos focales del trabajo pedagógico con el estudiante en la etapa inicial. La experiencia, según la autora citada, "es una parte crucial del contenido que ha de procesar el futuro educador, quien en tanto investigador de su propio crecimiento personal-profesional, construye mucho de lo que conoce en la medida que necesita el conocimiento para uno y otro contexto. Hay un incremento de la meta cognición". (Addine: 2010–2011: 139)

De acuerdo con los argumentos expuestos interesa, según la autora de la tesis, precisar que, el desarrollo profesional aludido se da directamente ligado a los contextos de formación-actuación o formativos-laborales donde acontece la trayectoria práctica formativa y se forja la experiencia profesional del estudiante como resultado de sus procesos de aprendizajes contextuales concretos, estas dinámicas profesionales resultan difíciles de abordar desde el aula universitaria, donde no se experimenta esta realidad de forma directa.

Profundiza en el papel de la experiencia para formularlo como un tipo de aprendizaje, el experiencial y caracterizarlo, Domingo (2008). De ahí, la necesidad de asumir su estudio como fundamento de la concepción y en particular las ideas siguientes:

- Su definición de aprendizaje experiencial, al entenderlo: "como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia, (...) un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana". Este se desarrolla en situación de trabajo y directamente en contacto con el entorno. (Domingo, 2008: 191).
- La precisión básicamente de tres elementos distintivos en interrelación de este tipo de aprendizaje, estos son: la experiencia, la reflexión y el aprendizaje.

Es muy importante el énfasis en la particularidad de este tipo de aprendizaje, el cual requiere de la reflexión del estudiante acerca de la acción en situación, de su implicación como participante activo y comprometido con su aprendizaje. (Addine, 2010-2011; Domingo, 2008), entre otros.

- Se profundiza en la reflexión y se caracteriza como un proceso de reestructuración de las distintas percepciones que se conforman en la trayectoria de la vida y del accionar, que posibilita a la persona un conocimiento de sí misma y de sus acciones facilitando examinar las ideas y efectos recibidos por medio de los sentidos y la percepción. (Domingo,2008)

Es oportuno aclarar que la reflexión como proceso psicológico no debe ser considerada al margen de su contenido socio-contextual, en tanto ésta se apoya en la experiencia, por ello esta forma de conocimiento supone un análisis y una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción, como bien enfatiza Domingo (2008).

Se puede apreciar así, que se trata de un proceso que se da en torno a las relaciones entre pensamiento y acción, que presupone y prefigura las relaciones sociales en las situaciones histórico concretas, no resulta ser mecánico, ni simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas, es una práctica que expresa el poder para reconstruir la vida social al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

Profundiza en las peculiaridades de dicho proceso y señala los rasgos distintivos de este aprendizaje (Domingo, 2008: 228-229). En este caso se hace referencia a:

- Es un aprendizaje contextual. Implica diversidad de contextos y multiplicidad de experiencias. Por ello, no puede ser extrapolado universalmente a otros contextos.
- Es un aprendizaje poco sistemático y escasamente estructurado. Se distingue especialmente de los aprendizajes académicos. La experiencia, de marcado carácter imprevisible, acentúa sus propios ritmos y temáticas con sus particularidades propias de cada contexto.
- Es un aprendizaje desorganizado, pero presenta mayor fuerza y riqueza que el académico, por estar más ligado a la resolución de problemas del contexto escolar y por tanto a su peculiar carácter interdisciplinario y holístico.
- Posee mayor significación personal para el estudiante y es más duradero, menos vulnerable al olvido. Está ligado a la observación, a la demostración y a la imitación de situaciones reales.

- Se reconstruye a través de la narración. Este es el medio, que más ayuda a su elaboración, a su reconstrucción y es el que mejor se adecua a la riqueza de matices de la experiencia y el resultado de su aprendizaje. La experiencia pierde riqueza si se le somete a esquemas sintéticos o a las construcciones conceptuales.

Estas consideraciones tienen una particular importancia en la fundamentación de la concepción, porque permiten penetrar en las contribuciones del aprendizaje experiencial en contextos escolares en la conformación de las formas de pensar, hacer, sentir, estar y comunicar la profesión durante la trayectoria formativa del estudiante y, ello es consustancial al modo de actuación profesional pedagógico.

La temática de la DCE del MAPP requiere ser insertada, además, en las teorías del currículo oculto (Torres, 1991), por sus contribuciones sobre contenidos socioculturales contextuales relacionados con la socialización, los aprendizajes y la formación del sujeto. En particular se deben considerar los mecanismos individuales y colectivos generadores de aprendizajes favorables a la formación-desarrollo de los sujetos, los que pueden tener utilidad en el estudio del modo de actuación profesional pedagógico. Esta idea está contenida, de alguna manera, en la teoría del currículo integral y contextualizado de Álvarez (1989) en la concepción sobre el modelo de formación de la universidad cubana de Horruitiner (2006), entre otros.

2.3. El núcleo teórico de una concepción sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación del profesional pedagógico en la formación inicial de profesores.

Como bien se dejó evidencias en el estado de los fundamentos de la concepción actuante sobre el modo de actuación profesional pedagógico en el capítulo anterior, la problemática de la formación profesional en lo relativo a la temática aludida ha pasado, desde el punto de vista teórico, por diversas perspectivas cada una de las cuales mantiene cierta correspondencia con el desarrollo, tanto, de las teorías educativas y pedagógicas, como con el lugar y el papel que cada etapa de la práctica social y cultural le demanda a la labor del maestro.

En Cuba se cuenta con una rica y amplia experiencia sobre la formación profesional, la que funge como patrimonio a resguardar y a enriquecer por sus aportaciones acerca del modo en que el maestro cubano ha desarrollado su papel para dar respuestas a las problemáticas pedagógicas de la sociedad en diferentes momentos de su configuración nacional, atendiendo a la relación ciencia-conciencia, textualidad–contextualidad y el compromiso ético-político con la nación.

Se comprende entonces, por qué no resulta infructuoso la pregunta acerca de ¿por qué una concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial? Dilucidar ésta problemática requiere dejar sentado los criterios que justifican la propuesta en el contexto de las Ciencias Pedagógicas.

Se comparte el criterio acerca de la valía del uso en la investigación pedagógica de la concepción teórica o teórico-metodológica (Del Canto, 2006). Aunque, la autora de esta tesis, insiste en la necesidad de la vigilancia epistemológica acerca de, qué se entiende por sus términos claves en el contexto teórico de la Pedagogía, porque todo ello es polémico, dado entre otros factores por los niveles de desarrollo epistemológicos y otros, que manifiestan la construcción teórica de su conocimiento.

Contribuye a direccionar este análisis (Valle, 2007: 77) para quien el término concepción, según el Diccionario Combinatorio Español Contemporáneo Clave, significa: "la formación en la imaginación de una idea o de un proyecto o el modo de ver algo o conjunto de ideas sobre ello".

El autor citado añade, además, el enfoque de la Real Academia de la Lengua Española para la cual, una concepción es "acción de concebir" y esta última se define como: "Formar una idea, hacer concepto de algo"; a la vez que, formar concepto se entiende como pensamiento expresado con palabra, (...) o "determinación de algo en la mente, después de examinadas las circunstancias". (Valle, 2007: 77)

Se asume como punto de partida el criterio de este autor, para quien la concepción es una categoría "ligada a conceptos esenciales que los contiene y explicita los principios que la sustentan, el punto de vista o de partida que se asume para la elaboración de las categorías o marco conceptual, así como una caracterización de aquellos aspectos trascendentes que sufren cambios." (Valle, 2007)

De acuerdo con este presupuesto, la autora de la tesis considera, que la concepción en el contexto científico pedagógico se refiere al proceso-producto de construcción gnoseológico-lógico y sociocultural de sistemas de ideas para conformar una teoría como constructo explicativo, comprensivo y propositivo en el estudio de un objeto en particular. Y su rango de generalidad o alcance está relacionado con su enmarcamiento en el contexto de "ciencia normal" -dominio del paradigma vigente- o "ciencia extraordinaria" -cambio paradigmático, revolución-, si se toma partido por la teoría de Kuhn (1971).

Sobre este aspecto en particular son oportunas las observaciones de Calviño (1999) en lo relativo a la integración del conocimiento para la construcción de modelos o para la asimilación de contenidos en el

contexto de la Psicología, en tanto distingue los diferentes "niveles constructivos o espacios lógicos de una ciencia o profesión"<sup>23</sup>.

Criterio éste muy importante, porque permite ubicar la especificidad de la concepción teórica siempre que sea concebida de acuerdo con la visión kuhniana de "ciencia normal," en el "espacio teórico-conceptual" de hipótesis explicativas de lo particular que funge como garantía sobre el carácter científico del conocimiento dentro del modelo de ciencia donde es concebido y contiene asimismo al componente metodológico (Calviño, 1999: 40)

Ello explica, porqué el autor citado, entiende este espacio, como: "construcción de teorías y de nociones teóricas", de "construcciones lógicas más circunstanciales" y "más susceptible de cambios, de interpenetración, más flexibles" en relación con los distintos niveles constructivos. Si se considera, además, como rasgo peculiar de dicho espacio "el imperativo constructivo de lo asumido", la especificidad de este nivel viene dado por la diversidad de espacios teórico-conceptuales que pueden ser construidos desde un mismo episteme. (Calviño, 1999: 40)

De esta manera, se enfatiza en las características de complementariedad e integración a elaboraciones teóricas distintas de las instituidas o descubiertas para revelar así, sus relaciones de interdependencia y de autonomía con respecto a los restantes espacios.

Interesa en este sentido la posición que fundamenta Del Canto (2006) en relación al contenido esencial y los rasgos que caracterizan a una concepción teórica. La precisión de tales rasgos como elementos distintivos de esta constituye un aspecto clave del episteme conceptual teórico-metodológico de la misma. De ahí, la utilidad heurística de dicha propuesta en tanto guía el proceso de construcción teórica, de evaluación y de legitimación práctica de la concepción.

Otro elemento a considerar, cuando se trata de construir una concepción teórica, es lo relativo al "debate científico de la Pedagogía" (Valera, 1999) el cual mantiene aún plena vigencia y en consecuencia el proceso de construcción de este conocimiento encuentra en ello determinado sesgo. Este autor recomienda considerar la naturaleza y extensión del objeto de estudio de la ciencia, cuya pluralidad de criterios se dejan ver en las diversas corrientes educativas y pedagógicas que se abren paso en el contexto científico de la Pedagogía.

---

<sup>23</sup>Los espacios lógicos o niveles constructivos de una ciencia y profesión son: "el espacio epistemológico", "el axiológico-normativo", "el teórico-conceptual" y "el pragmático", según apunta Calviño, 1999.

La complejidad de la problemática científica para la construcción teórica en Pedagogía la plantea Machín (2009: 97-115) cuando indaga si: "¿estamos en las Ciencias de la Educación ante la posibilidad de ciencia interdisciplinar, o la salida profesional de un conjunto más amplio de ciencias? y sobre ¿qué lugar ocupa la Pedagogía?"

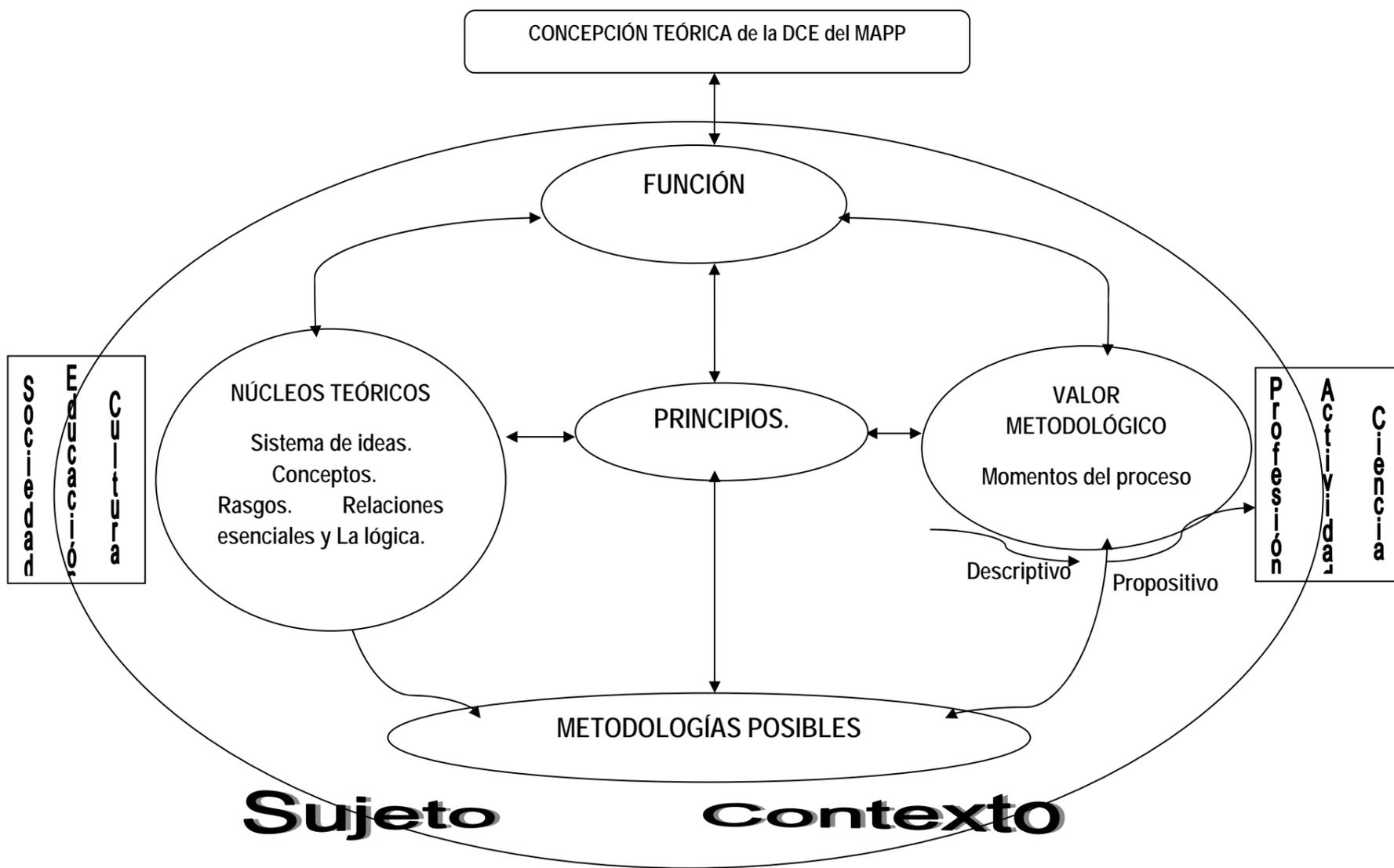
Según este autor, si se toma en cuenta la Historia de la Pedagogía y su status presente es más atinado considerar a la Pedagogía como una profesión en torno a la cual las Ciencias de la Educación en general y las Ciencias Pedagógicas en particular investigan y generan un marco teórico propio; de ahí que, la entienda como: "un espacio axiomático que ejecuta y articula de modo autorreflexivo los resultados teóricos, metodológicos y normativos de las ciencias con las exigencias cotidianas de la praxis."

A pesar, de los niveles que manifiesta el status científico de la Pedagogía y la problematicidad al respecto, existen argumentos sobre su carácter de ciencia que se comparten por la autora de esta tesis; pero ello, no está reñido con la significatividad del elemento apuntado que recupera la visión de la Pedagogía, a su vez, como actividad práctica sociocultural e histórica. Aspecto este, crucial cuando se enfoca el rol del profesorado como intelectual de la Pedagogía que reflexiona críticamente sobre su práctica para su enriquecimiento.

En el caso de esta investigación, la concepción teórica permitirá fundamentar y estructurar el contenido que concierne a la DCE del MAPP como vía explicativa del reto epistemológico relativo al papel constitutivo, configurador de la cotidianidad escolar como contexto formativo en su carácter orientador, regulatorio y mediador de los procesos formativos profesionales.

Los fundamentos de la concepción se estructuran en torno al sistema de ideas como constructo teórico, que contiene a su vez, a las relaciones esenciales, el cuerpo conceptual, los principios, la lógica y la función de la dimensión aludida en sus valores cognoscitivos, metodológicos y heurísticos en el proceso de la formación inicial.

A continuación se muestra un esquema gráfico de la concepción y en el (Anexo 10) se presenta una visión dinámica, así como un esquema conceptual de esta.



➤ *La cotidianidad escolar contexto sociocultural regulatorio y mediador del modo de actuación profesional pedagógico.*

Esta idea enmarca uno de los planos de la relación nodal de la concepción –relación sujeto-contexto -, al situar los procesos de formación-desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico en el ámbito vital a partir de una perspectiva holística de contenido sociocultural que enfatiza en las prácticas pedagógicas vividas y la subjetividad socio-profesional elaborada, a tenor con la mediación asociada.

Por ello, la autora de la tesis, entiende *la cotidianidad escolar* como: el contexto espacio-tiempo-existencial donde se reproduce y construye la acción pedagógica del estudiante en la trayectoria de la actividad práctica pedagógica, que regula la direccionalidad del comportamiento de los procesos formativo-desarrolladores de estos de acuerdo con la posición que se ocupa en el tejido de las relaciones pedagógicas en las situaciones educativas contextualizadas.

Es así que, este potencial relacional en su dinámica signa la trama de los diversos procesos de formación –desarrollo, de enseñanza-aprendizaje entre los diversos sujetos y sus estructuras, que regulan y mediatizan toda la vida escolar y profesional.

Sobre la base de los presupuestos tratados y de la intencionalidad formativa del proceso de formación inicial, se precisa, tanto de los sujetos a formar, como de los formadores, atender a:

- El estudio de la cotidianidad escolar como el potencial relacional dinámico que trama el contexto en sus diversas variables: la normativa, la simbólica, la situacional y la experiencial para aprender su papel y carácter protagónico en la regulación, mediación y orientación del modo de actuación profesional pedagógico.
- La contextualización sociocultural del modo de actuación profesional pedagógico, desde el análisis de las influencias de las variables acotadas en sus efectos diversos en calidad de factores que describen relaciones de co-determinación, de condicionamiento, de coherencia, de influjos en el espacio físico, psicológico, social y cultural contextual donde se desarrollan los procesos de formación-desarrollo y de enseñanza-aprendizaje del estudiante responsabilizado, a su vez, con la dirección de procesos pedagógicos desde la disciplina principal integradora.

Estas influencias no son lineales, no se pueden afirmar relaciones de causa-efecto al intentar establecer las correlaciones que allí se dan. Se debe considerar de forma concomitante el papel activo del sujeto de

la acción de acuerdo con la posición que ocupa en el tejido de las relaciones e interrelaciones pedagógicas que se traman.

- La gestión del sistema de relaciones pedagógicas que se tejen en la cotidianidad escolar y que contextualizan la acción pedagógica o el sistema de la acción; en este caso se hace referencia a las relaciones epistémicas o de saber, de poder, de deseos, axiológicas, de significación y sentido, las que tipifican las formas de intercambiar los contenidos pedagógicos, así como los modos de participar en las situaciones educativas donde se aprende el modo de actuación profesional pedagógico. Se debe, observar la peculiaridad de esa trama en sus potencialidades para signar lugares con respecto a:
  - El saber pedagógico, tomando en consideración la posición epistémica que ocupa el estudiante en formación en la circulación del saber en las situaciones educativas contextualizadas.
  - El poder que circula en las diversas situaciones y la autoridad pedagógica ganada en ellas, de ahí que, debe tenerse en cuenta las asimetrías que se producen en los intercambios lingüísticos como vehículo que señala cambios de acentos en el vocabulario u otros, en sus efectos de violencia simbólica sobre la acción pedagógica donde se produce el discurso pedagógico que le da credibilidad o no a las prácticas pedagógicas de éstos.
  - Con respecto al deseo se deben considerar las ansiedades, tensiones, gustos y preferencias cognoscitivas, metodológicas y éticas en la realización de la profesión.
  - Se deben tener en cuenta los efectos contextualizadores en sus constreñimientos y habilitaciones sobre la acción pedagógica en su regulación en las situaciones educativas contextualizadas y, penetrar en los procesos de construcción de sentidos y significados sobre la profesión.
  - La acción pedagógica del estudiante en formación debe ser guiada en relación con las demandas contextuales contenidas en las expectativas de comportamiento mutuos para que, éste aprenda a situarse dentro de ese contexto complejo desde la óptica de que las situaciones educativas son expresión de situaciones problemáticas educativas contextualizadas (Imbernón, 2007citado en Domingo, 2008) en tanto el estudiante no se enfrenta a meros problemas.
  - La situación problemática educativa contextualizada (SPEC) es portadora de la/s contradicción/es profesional/es por el sello individual, social, cultural que las caracteriza y su manifestación en los planos consciente e inconsciente y funcional-latente del accionar pedagógico. Esta expresa el estado de las partes en relación e interacción y devela el nivel de los recursos que tiene el estudiante en formación para

enfrentar las demandas colectivas de sujetos y estructuras en sus caracteres rutinarios, de inercias, conflictos de valores, cognoscitivos, éticos y la capacidad pedagógica para elaborar soluciones contextualizadas.

- Se debe instrumentar el trabajo pedagógico-didáctico con las expectativas de comportamiento mutuo en las situaciones problemáticas educativas contextualizadas atendiendo al papel crucial de éstas en la dirección de los procesos formativos y su gestión por parte del estudiantado.

Ello se explica, por la especial peculiaridad de éstas en la dinamización de los procesos educativos de acuerdo con la dialéctica objetividad-subjetividad, en la medida que, las expectativas de comportamiento mutuos son portadoras del peculiar movimiento del contenido objetivo de la actividad pedagógica hacia el contenido subjetivo de ésta. Revelan así, como acontece, la asunción e interiorización de los objetivos por los sujetos, grupos e instituciones y ello requiere atender al carácter situacional de las expectativas, porque su configuración depende de la sinergia que acontece en esas situaciones asociado a factores, tales como: necesidades, intereses e intencionalidades, valores, patrones de hacer en torno a las tareas.

Es evidente que, éstas llevan el sello indiscutible de las condicionantes contextuales cuestión que connota, su singularidad, temporalidad y contextualidad, por lo que, deben ser identificadas en cada situación problemática educativa contextualizada, en este caso se hace referencia a las de trabajo metodológico, de trabajo educativo con los padres, de clases, de tutoría, de investigación, entre otras.

Es innegable la necesidad de retomarlas en el trabajo pedagógico-didáctico por su importancia como factor propiciador de desarrollo profesional atendiendo a las tensiones cognoscitivas, procedimentales, actitudinales y éticas que exigen del estudiante, ante la necesidad de dar respuesta, solución y satisfacción a las expectativas de comportamiento mutuos de dichas situaciones. Ello favorece los procesos motivacionales desde las necesidades sentidas en cada momento-situación.

- Se precisa así, atender al papel de la/s cultura/s y sus procesos en sus caracteres normativos y simbólicos como recurso explicativo de la mediación reflexiva de los influjos plurales enraizados contextualmente, en tanto, ello posibilita el análisis de lo que realmente sucede en lo que respecta a la configuración de formas de pensar, hacer, sentir, estar y comunicar la profesión como síntesis del modo de actuación profesional pedagógico configurado de acuerdo con los mecanismos psicológicos de asimilación, acomodación y reestructuración.

- En particular, se debe prestar atención a la cultura experiencial del estudiante arraigada y aprendida como expresión del "habitus" en sus componentes, tales como: el cuerpo de creencias, teorías implícitas, hábitos, procederes, códigos de hacer, valores en sus caracteres de herramientas profesionales que utilizan los estudiantes en la realización de la profesión. Teniendo en cuenta, que esa cultura expresa el nivel de desarrollo real y actual del estudiante, se debe considerar como un factor para direccionar el desarrollo hacia el cambio profesional. Su tratamiento pedagógico se debe instrumentar desde las diferentes disciplinas y asignaturas del currículo y en particular desde disciplina principal integradora.

Debido a todo ello, para estructurar el trabajo pedagógico-didáctico de estos espacios formativos del modo de actuación profesional pedagógico es imprescindible conocer la dinámica de los subsistemas constitutivos de la cotidianidad escolar como contexto formativo en este caso se hace referencia a "la estructura de tareas académicas" y a "la estructura de participación".

El subsistema de estructura de tareas académicas como espacio formativo da información acerca de las características de los procesos de enseñanza y de educación que desarrolla el estudiante en formación durante la trayectoria, en cuanto a: ¿en qué, para qué, y cómo se trabaja?, ¿quién decide la naturaleza de las tareas, en cuanto a contenidos, ritmos, distribución y modos de trabajar? (Pérez, 2000: 267-269).

Por otro lado, entender los influjos del subsistema de participación exige penetrar en las estrategias de poder, clima psicosocial, patrones culturales, los hábitos, roles, estereotipias, expectativas en sus efectos habilitadores o favorecedores y constrictivos o desfavorecedores en la formación del estudiante.

Tanto un subsistema como el otro, están matizados por los discursos pedagógicos que permean las prácticas de acuerdo con las reglas de jerarquía, de sucesión y de criterio que rigen el intercambio pedagógico. El papel del discurso debe ser entendido, no a partir de cómo el sujeto dice cómo deben ser las cosas, sino desde el prisma de cómo en el lenguaje se encuentran los colectivos sociales, los intereses sociales, la sociedad misma hablando.

De acuerdo con los argumentos planteados es necesario acotar como variables de la cotidianidad escolar las siguientes:

- La normativa, esta da cuenta de los patrones y reglas de hacer la profesión contextualmente, las que se nuclean en torno a las expectativas de comportamiento mutuos.

- La simbólica, relacionada con los procesos de construcción de significados y sentidos sobre la profesión en la dirección de las valoraciones diversas de acuerdo con el impacto de los efectos contextualizadores.
- La situacional, que refiere a espacios-tiempos interactivos y relacionales tramados en las dinámicas de los sujetos y estructuras educativas, los que otorgan posiciones socioprofesionales y culturales de acuerdo con las formas de intercambiar los contenidos y de participar en los procesos.
- La experiencial, alude a la cultura apropiada y construida en la trayectoria formativa del estudiantado de acuerdo con la peculiar forma de interiorización-externalización de los contenidos de la profesión.

El imperativo pedagógico de este entramado normativo y simbólico que contextualiza al modo de actuación profesional pedagógico está, en cómo puede ser aprovechado pedagógicamente en el sentido formativo-desarrollador de acuerdo con sus caracteres de contingencia, provisionalidad, tácito, de continuidad y ruptura, adaptación y creatividad, de pasividad y crítica en su situacionalidad contextual que como texto ambiguo es necesario reinterpretar, reproducir y transformar como premisa y condición para la auto formación y formación profesional.

➤ *El aprendizaje contextual del MAPP. La configuración de comportamientos estratégicos.*

Comprender la especificidad y contenido de la DCE del MAPP como problemática pedagógica reclama de una visión sistémica del aprendizaje contextual de la acción pedagógica de acuerdo con el proceso de socialización en su carácter de subjetivación de las culturas para el aprovechamiento de sus potencialidades formativas-desarrolladoras (Fariñas, 2009: 69).

Se pone así el acento, en el enfoque profesional del aprendizaje de la profesión en sus posibilidades de articulaciones múltiples con las dimensiones culturales y sociales en las articulaciones con los niveles macro, meso y micro para una construcción más enriquecedora del mismo. Se debe atender, entonces, a la dinámica subjetivación-enculturación y a los procesos de aprendizajes del modo de actuación profesional pedagógico en la cotidianidad escolar, observando la dialéctica entre los diferentes tiempos: el histórico, el biográfico, el cultural, el social, el individual, según Vygotski (1987) y Fariñas (2009).

Atendiendo a los referentes asumidos, la autora de la tesis, entiende el aprendizaje social del MAPP como: el proceso de apropiación activa de modelos culturales sobre la profesión y su actividad en sus caracteres de reproducción-construcción, que configura la experiencia personal-profesional por medio de

procesos observantes, imitativos y colaborativos significativos, de acuerdo con la mediación de los sujetos y sus estructuras en las situaciones problemáticas educativas contextualizadas.

Se trata así, de enfocar la formación como proceso educativo de enculturación atendiendo al enraizamiento sociocultural de la actividad profesional en sus rasgos esenciales y carácter activo expresado en la dialéctica reproducción-creación. Se debe, entonces, atender a su historicidad contextual como principio que signa la trayectoria formativa del modo de actuación profesional pedagógico en los diferentes años de la carrera.

De esta manera la formación se concibe en relación con el desarrollo profesional y este se entiende como: un proceso dinámico, progresivo en su historicidad contextual, que parte del estudio de las condicionantes de la acción pedagógica y sus apropiaciones para el conocimiento de las peculiaridades del desarrollo y centra en la educación la vía que posibilita modelar y anticipar el proceso profesional de formación inicial. (Vygotski, 1987; García-Valcárcel, 2008; Fariñas, 2009), entre otros.

Precisamente, por todo ello, el proceso de aprendizaje desarrollador con enfoque profesional concebido de acuerdo con el modelo formativo con centralidad en los objetivos a vencer por años en las carreras, que articula la lógica de la ciencia y de la profesión centrado en el papel de la "escuela como contexto de formación", que resignifica "la formación en el trabajo como núcleo esencial de la práctica" en "la construcción del conocimiento", en su (...) "carácter de proceso complejo, diversificado (...) condicionado por diversidad de factores entre ellos (...) la diferencia de los contextos en que se verifica el proceso" (Miranda et al, 2009; Pérez, et al, 2006 s.p); encuentra en los aprendizajes contextuales un referente que profundiza en su esencia sociohistórica y cultural contextualizada.

Este punto de vista se considera importante en las condiciones de la formación pedagógica en Cuba, si se toma en cuenta las especificidades de este proceso centrado en el componente laboral, desde las diferentes modalidades del vínculo estudio-trabajo como tradición formativa.

De ahí, la necesidad de trabajar con intencionalidad formativa los procesos relativos a la socialización profesional y la subjetivación de las culturas desde los aprendizajes sociales y experienciales sobre la base de los referentes acotados pues, ellos tienen una impronta significativa en la DCE del MAPP, atendiendo a:

- Los contenidos que se aprenden, los tipos de aprendizajes realizados y sus relaciones con las formas, dinámica y direccionalidad identitaria del modo de actuación profesional pedagógico conformadas en la cotidianidad escolar.

Es así, que resulta conveniente en una concepción sobre la DCE del MAPP atemperar los resultados de perspectivas de estudios tratadas y sus propuestas de modelos, en tanto explicitan los niveles y factores de influencia en la socialización de los profesores (Lacey, 1977; García M, 1995 citados en Pérez, 2010). Así como, los estudios de importantes psicólogos y pedagogos cubanos en relación al comportamiento humano y la implicación cultural, como Calviño (2006), Fariñas (2009) y sus derivaciones didácticas Addine (2010-2011), entre otros.

Basado en estos argumentos, la autora de la tesis, resignifica el estudio del modo de actuación profesional pedagógico en la etapa inicial de su formación desde el criterio de los comportamientos estratégicos configurados en la cotidianidad escolar como contexto formativo en relación con el criterio de estrategias profesionales que configura la acción pedagógica en un sentido holístico de los factores psicológicos, socioculturales e histórico, didácticos y pedagógicos apropiados y concretados. Por ello interesa considerar:

- Las estrategias socio-profesionales que los estudiantes ponen en funcionamiento durante el proceso de socialización e integración a la cultura escolar, porque la solución personal e idiosincrática que dan a los problemas prácticos de aula y del centro educativo como marco contextual inicia la producción de procesos de actuación que suponen un desarrollo paulatino de nociones de una determinada cultura profesional. (García M, 1999).

La utilidad del término de estrategias socio-profesionales en el contexto pedagógico, la autora de la tesis, lo correlaciona con el criterio de Morín (1990: 113-115) sobre "la complejidad de la acción" para enfocarla como "estrategia"<sup>24</sup>, que resulta de "la ecología de la acción" en la trama relacional e interactiva que la configura de acuerdo con el "universo de interacciones y, es finalmente el ambiente el que toma posesión en un sentido en que puede volverse contrario a la acción inicial". Pero, este presupuesto se asume desde el principio marxista que postula el carácter activo del sujeto en sus posibilidades de elección y decisión del sistema de la acción en su situacionalidad, cuestión que implica además, a la arista moral en

---

<sup>24</sup> La palabra "estrategia" se utiliza en un sentido opuesto, al de la palabra "programa", porque la complejidad de la acción, supone considerar elementos aleatorios, como: azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones y, todo ello, se inscribe en la capacidad de elección del sujeto, según Morín (1990)

sus orientaciones valorativas en la regulación del comportamiento del sujeto en situaciones vitales de la actividad preprofesional y, a la responsabilidad política asumidas en ellas en la trayectoria formativa.

De acuerdo con estos argumentos, la autora de la tesis considera que, las estrategias de acción entendidas de manera sistémica desde el punto de vista psicológico expresan de forma íntegra las formas de pensar, sentir, hacer, estar y ser del comportamiento profesional del estudiante en la contextualización escolar; lo cual se traduce pedagógicamente en una postura profesional que expresa de forma íntegra niveles de la relación entre el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser que manifiesta el estudiante en el cumplimiento de tareas, funciones y de una ética.

Esta idea entendida en la trayectoria formativa de la carrera posibilita acceder al criterio de las formas, dinámicas y direccionalidad identitaria de la acción pedagógica o bien, los comportamientos estratégicos preprofesionales del estudiante que resultan de su aprendizaje profesional contextual.

Es así que, desde los comportamientos estratégicos se pueden explicar las correlaciones entre los influjos contextuales y las apropiaciones activas que de la profesión realiza el estudiante y su concreción en las posturas cognoscitivas, procedimentales, afectivas y actitudinales asumidas durante el aprendizaje de tareas, funciones, valores, cualidades, otros, atendiendo a la correlación entre la disposición–elección–decisión y las respuestas-solución-satisfacción a las expectativas de comportamiento mutuos en las situaciones problemáticas educativas contextualizadas.

Así, el tratamiento de la cuestión sobre la formación del modo de actuación profesional pedagógico desde la cotidianidad escolar como contexto formativo debe comprenderse asociado al término de comportamientos estratégicos, cuestión ésta implícita en los enfoques de (Imbernón 1994; García M, 1999; Calviño, 1997; García L, 1996; Piñol, 2008; Fariñas, 2009), entre otros. En correspondencia con estos presupuestos cobran interés especial en la formación inicial los aspectos siguientes.

- Cómo el aprendizaje de contextos escolares influye en la conformación del modo de actuación profesional pedagógico mediatizándolo y regulándolo, tanto en el sentido de la reproducción, como de la re-creación.

Desde las formas, dinámicas y direccionalidad identitaria de la acción pedagógica en su carácter de sistema y en el sentido histórico de la trayectoria de la carrera en sus años, se pueden explicar los comportamientos estratégicos en relación con los contenidos y tipos de aprendizajes que realiza el estudiante ante la complejidad contextual escolar, donde la toma de decisiones no siempre cuenta con los

parámetros o marcos referenciales adecuados, de ahí que, desarrolle bien, aprendizajes vicarios u observantes por imitación de modelos, u otros más ligados a la significatividad y al carácter desarrollador.

- La caracterización de las formas de la acción pedagógica sobre la base del presupuesto marxista de la relación contenido-forma<sup>25</sup>. En el caso de las formas adaptativas, éstas no solo son necesarias para la integración del estudiante a los procesos socioprofesionales formativos, sino además, son imprescindibles para direccionar el cambio y transformación del estudiante, desde las necesidades sentidas de la realidad práctica pedagógica en correlación con los niveles reales de desarrollo.(Vygotski,1987)

Por ende, el trabajo pedagógico-didáctico de profesores y tutores con estas formas de la acción pedagógica en la formación-desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico es congruente con la idea que entiende los procesos adaptativos como consustanciales al ser humano por su esencia social como sujeto, cuya forma de existencia sólo es posible en el conjunto de las relaciones socioculturales e históricas y responden a la necesidad de integración de éste a contextos concretos.

- Es importante así, atender a la manifestación contextual de las formas adaptativas, en tanto, estas son reveladoras del carácter reproductivo, rutinario de los procesos formativos que desarrolla el estudiante en la medida que conservan, malogran o deforman las prácticas profesionales vigentes.

En consecuencia, esta forma de la acción pedagógica configura modelos de actuación que tienden a conservar, malograr, deformar o inhibir los procesos reales de la profesión, porque no exigen del cambio cognoscitivo, procedimental, actitudinal y afectivo del estudiante en formación, acentuando una posición de complacencia.

Otra modalidad de la acción que resulta de la mediación contextual escolar son las formas propiciatorias.

- Estas formas configura modelos de actuación implicatorios del estudiante hacia la identificación-solución-satisfacción de las expectativas en las situaciones problemáticas educativas contextualizadas, las cuales favorecen niveles de cambios de la realidad educativa, en la medida que exigen del cambio cognoscitivo, procedimental y actitudinal del estudiante en formación signando posiciones que tienden a la originalidad, criticidad, reflexividad, compromisos, las que van afianzando paulatinamente la cultura, el compromiso e identidad hacia la profesión.

---

<sup>25</sup> Las formas de la acción pedagógica entendidas en su carácter sistémico, aluden a los tipos adaptativo y propiciatorio y ello, a su vez, porta como contenido la dinámica funcional y la direccionalidad identitaria del sujeto de la acción.

Sobre la base de estas formulaciones y en particular de las correlaciones entre las formas adaptativas y propiciatorias que configura el sistema de la acción pedagógica contextualmente de acuerdo con la dialéctica contenido-forma, objetividad-subjetividad y lo social-cultural en articulación con el modelo curricular de la formación inicial se puede contar con un criterio pedagógico para orientar este proceso formativo por profesores y tutores y ello facilitará:

- Conformar un criterio acerca del desarrollo profesional en sus niveles, que puede fungir como diagnóstico sociocultural del modo de actuación profesional pedagógico en la etapa inicial de acuerdo con las formas, dinámica funcional, disfuncional o anómica y a la direccionalidad identitaria del accionar pedagógico del estudiante.
- Enfocar la dinámica estructural-funcional del sistema de la acción pedagógica en la sinergia contextual escolar como proceso sociocultural de aprendizaje profesional. De esta manera se flexibiliza el estudio al privilegiar su enfoque de abajo–arriba desde el contexto escolar.
- Direccional sobre otros fundamentos científicos el cambio y transformación del estudiante en la formación del modo de actuación profesional pedagógico, basado en el criterio de los comportamientos estratégicos.

➤ *La reconstrucción de la cultura experiencial de la profesión desde, el trabajo pedagógico tutorial en SPEC.*

El aprovechamiento de las potencialidades educativas de la cotidianidad escolar como contexto formativo del MAPP encuentra en la reconstrucción de la cultura experiencial de la profesión un fundamento, si se le enfoca como un proceso pedagógico-didáctico que permite penetrar en la dimensión experiencial del sujeto, entendida ésta en la dialéctica social-individual y objetivo-subjetiva, cultural e histórica.

Como se sabe, la experiencia no se desarrolla en un vacío, esta ocurre en un mundo social, cultural, físico, psicológico, determinado. Asimismo, las experiencias les suceden a individuos o grupos que poseen estructuras conceptuales particulares, a través de las cuales dan sentido a dichas experiencias.

Por ello, la experiencia como expresión de la cultura aprehendida y arraigada en el sentido de la subjetivación de las culturas, que resulta del aprendizaje social (Vygotski, 1987; Calviño, 1997; D'Angelo, 2005; Fariñas, 2009; Pérez, 2010) es un factor formativo de importancia (Miranda et al, 2006-2011, Addine et al, 2003-2011, entre otros). Aspecto éste reconocido ampliamente en los contextos

profesionales, porque desde ella se puede guiar el cambio cognoscitivo, procedimental y actitudinal del sujeto en formación para el cambio de la realidad educativa que se demanda.

Tal afirmación, se apoya en la comprensión de la experiencia para estructurar el trabajo pedagógico-didáctico sobre su base, lo cual requiere de la instrumentación de metodologías formativas desde la disciplina principal integradora que potencien elementos, tales como:

- Su conceptualización, especificidad, rasgos caracterológicos y las fases del aprendizaje experiencial.
- La instrumentación de vías potenciadoras del diálogo, la problematización, la contrastación para acortar las brechas teoría-práctica y saber-empiría. (Freire, 1972, Addine, 2010-2011; Horruitiner, 2006 entre otros)

Según Pérez (2010) una de las claves fundamentales del desarrollo profesional está en la reconstrucción permanente de la cultura experiencial como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación.

Se comprende la reconstrucción de la cultura experiencial, según la autora de la tesis, como un proceder pedagógico-didáctico problematizador y dialógico de enseñanza-aprendizaje del modo de actuación profesional pedagógico, que debe potenciar el cambio cognoscitivo, procedimental, actitudinal y afectivo en el estudiante, desde el diálogo de saberes: científico-cotidiano para propiciar el empoderamiento paulatino de la cultura pedagógica profesional y de una ética e identidad responsables.

Este proceder debe centrarse en una práctica reflexiva-crítica como herramienta metodológica, a través del diálogo profesional experto del profesor y el tutor, la implicación del estudiante en formación y la cooperación de los sujetos y estructuras de la institución escolar. Todo lo cual, debe ser potenciado desde la disciplina principal integradora en las diferentes carreras.

Dicho proceso se sitúa justamente, no en la negación de la cultura experiencial previa constituida por esquemas subjetivos significativos, poderosos y relevantes, que utiliza el estudiante para dar sentido a la comprensión y actuación en situaciones problemáticas educativas contextualizadas, sino, en la transformación consciente de la misma, como consecuencia de procesos de reflexión, debate, consensos, negociación y otros.

Se resignifica así, una de las ideas referenciadas en torno al papel de la experiencia de contextos escolares, como uno de los elementos más profesionalizadores de la actividad profesional. (Miranda et al,

2006-2011; Domínguez, 2008; Addine, 2010-2011) La participación implicatoria del estudiante, en ello, incide de diversas maneras en su formación haciéndoles experimentar con fuerza la presión contextual en la que actúan. Esta realidad arroja claridad sobre la necesidad de introducir en la formación pedagógica profesional:

- Nuevas habilidades y competencias relacionadas con la gestión de la complejidad de las situaciones problemáticas educativas contextualizadas, como la competencia situacional o la gestión cultural de contextos educativos y, la competencia de la reflexividad de la práctica.

Los estudiantes precisan aprender indicadores de situación, esquemas personales de interpretación de las situaciones concretas y estrategias cognitivas, metodológicas, afectivas y actitudinales adecuadas para resolver con éxito las tareas profesionales del contexto escolar, las que deben facilitar la adaptación y el cambio del sujeto desde la transformación de la realidad.

Como bien se acotó en los referentes, en la cotidianidad escolar el estudiante se encuentra con tres realidades que ha de aprender a gestionar como exigencia básica de la profesión: la contextualización, la complejidad del aula y la inmediatez en la toma de decisiones. Aspectos estos connaturales a su profesión de naturaleza no disciplinar, por ende sistémicas, que requieren de un tratamiento holístico; cuestión esta que no se pueden aprender sólo académicamente desde el punto de vista teórico en el aula universitaria. (Domínguez, 2008).

Todo ello, debe ser entendido en ligazón con los procesos de construcción de significados y sentidos asociados a las expectativas contenidas en las situaciones problemáticas educativas contextualizadas, de acuerdo con la naturaleza amplia de los procesos educativos en su unidad, entre: instrucción-educación, lo cognitivo-afectivo, lo social-cultural-individual, lo objetivo-subjetivo, lo científico-lo cotidiano.

De esta manera, el estudiante asume una postura constructivista (Pérez, 2010) en la medida que, va elaborando estrategias de acción -configurando comportamientos estratégicos-a partir de, procesos de observación, imitación, análisis, reflexión para la elección y la toma de decisión de su modo de actuación profesional pedagógico en la cotidianidad escolar, de acuerdo con el principio de reflexividad y carácter activo del sujeto. No debe olvidarse que el acto pedagógico-didáctico se perfila en sus rasgos situacionales e irrepetibles, abiertos al azar, la incertidumbre, la inmediatez de su complejidad, cuestión no reñida con su planificación consciente, carácter organizado y reiterativo de la acción pedagógica.

Se requiere así, como exigencia pedagógica el enriquecimiento del currículo del profesional con la realidad de la cotidianidad escolar en su carácter de contexto formativo e introducir y resignificar estos elementos, en tanto que, contenidos contextuales naturales de la actividad pedagógica portadores del vínculo de la profesión con la vida sociocultural de la escuela.

Aspecto este revelador, a su vez, de la manifestación en la práctica del principio de la Pedagogía que postula el vínculo de la escuela con la vida. Todo lo cual, favorecerá el trabajo de consolidación de los nexos entre el proceso teórico modelado a nivel institucional y el modelo vivido en la cotidianidad escolar. Cuestión esta que, contribuye además, a potenciar el principio del vínculo teoría-práctica desde la articulación de lógicas formativas diferentes.

La reconstrucción de la cultura experiencial como proceder pedagógico-didáctico debe partir de considerar "la reflexión" como una forma de "conocimiento", que propiciará la implicación del estudiante en tres fenómenos, según (Pérez, 2000; Addine, 2010-2011), entre otros, estos son:

- "Reconstruir las situaciones donde se produce la acción" o la contextualización sociocultural de la acción pedagógica, según criterio de la autora de la tesis.

Alude a un proceso pedagógico-didáctico reflexivo de conocimiento contextual del accionar pedagógico durante la trayectoria formativa, bajo la guía de profesores y tutores. Deviene en un proceso de enseñanza-aprendizaje no convencional, cuyo objeto es el conocimiento de las condicionantes de la acción pedagógica en situación de implicación en el proceso formativo en la cotidianidad escolar en condiciones de práctica pedagógica.

Dicho proceso se enmarca en una dialéctica retroactiva social, profesional e individual porque, en la medida que, el estudiante aprehende las condicionantes de su accionar -factores contextualizadores in situ-, se puede propiciar su desarrollo mediado por la ayuda profesional y de otros sujetos educativos para el cambio cognoscitivo, procedimental, actitudinal y afectivo en concomitancia con el desarrollo de tareas y funciones de la profesión.

Y ello funge, como condición sine qua non para el logro de la calidad de los procesos educativos que se reclaman hoy del profesional para concretar el encargo social de la profesión. Aspecto este ligado a competencias a desarrollar, ya referidas.

La contextualización sociocultural de la acción pedagógica, se asocia a competencias de este carácter, de tipo situacionales, de gestión de procesos que le permiten acceder a un mayor conocimiento de la

dinámica y problematicidad contextual, atendiendo a características, bien no tenidas en cuenta con anterioridad, o de conocimiento conceptual desde las disciplinas curriculares. Aspectos estos, necesarios ante los caracteres complejos de la realidad educativa.

Todo este proceso de aprendizaje contextual del modo de actuación profesional pedagógico les permite apropiarse de las herramientas, conocimientos, metodologías profesionales, valores y cualidades que los habilitan para participar como agentes del cambio y del desarrollo de las condiciones locales de los procesos educativos, bajo la guía del experto.

- "Reconstruirse a sí mismo". Según la autora, se trata de la concientización del MAPP.

Este proceso contribuye a la toma de conciencia por el estudiante acerca de las formas de pensar, hacer, sentir, estar y comunicar la profesión, cuestión que los sitúa en mejores condiciones para interiorizar la necesidad del cambio cognoscitivo, procedimental, actitudinal y afectivo de acuerdo con las necesidades sentidas en las situaciones problemáticas educativas contextualizadas en correlación con la respuesta – solución-satisfacción de las expectativas, tomando como elementos para el análisis los comportamientos estratégicos configurados.

De esta forma se está en mejores condiciones de someter a críticas los esquemas conceptuales, estrategias de pensamiento, estrategias de acción, rutinas, creencias, otras contenidas en los comportamientos estratégicos desplegados en las diversas SPEC.

Ayuda a comprender este proceso el concepto de self<sup>26</sup> , así como los enfoques de la dimensión metacognitiva de la concepción del aprendizaje desarrollador. Dicho proceso exige del desarrollo de la competencia de la reflexividad<sup>27</sup> de la práctica.

- "Reconstruir los supuestos de la enseñanza aceptados como básicos". La autora lo enfoca como el diálogo de saberes profesionales: científico y cotidiano.

Este proceso es necesario para el análisis crítico de las razones que subyacen en los principios y formas instituidas de concebir los procesos de enseñanza–aprendizaje, de instrucción–educación y formación–desarrollo. Se debe indagar en las plataformas conceptuales-metodológicas, afectivas, actitudinales y

---

<sup>26</sup> Self: Concepto que se acuña en el contexto de la micro sociología por el Interaccionismo simbólico y alude a la capacidad del sujeto de autoperfeccionamiento y sus posibilidades de autoreflexión, de situarse en el lugar y en relación con los otros para direccionar su actuación, capacitándolo para evaluarse así y examinarse de forma impersonal y objetiva.

<sup>27</sup> El presupuesto de reflexividad considera que un sistema está constituido por la interferencia recíproca entre la actividad del sistema objeto y la actividad objetivadora del sujeto y que el objeto solo es definible en su relación con el sujeto.

políticas que sustentan estos procesos en el estudiantado, desde las correlaciones teoría-práctica y saber-experiencia. Ello requiere explorar más, las problemáticas sociales y culturales de la actividad pedagógica en articulación con los enfoques de la profesión y de la ciencia que subyacen, en contraste con los enfoques curriculares de las disciplinas.

Se trata así, de que la Pedagogía de la Educación superior penetre, aún más, en el complejo proceso de enraizamiento sociocultural de sus prácticas.

➤ *Recuperar la lógica de la cotidianidad escolar de la actividad profesional y su articulación con las lógicas de la ciencia y de la profesión, atendiendo al diálogo de saberes.*

Esta idea focaliza la enorme complejidad de las relaciones constitutivas de modo de actuación profesional pedagógico, cuyas manifestaciones expresan las peculiaridades de los distintos niveles constitutivos de la realidad socio-profesional: el macro profesional: teórico modelar normativo curricular y el meso profesional: cotidianidad escolar en su cualidad para mediar, orientar y regular –configurar comportamientos estratégicos-. Se requiere, de una resignificación de estas relaciones desde estos niveles de análisis atendiendo a una actitud dialógica, que no absolutice a uno con respecto al otro, cuando ello ocurre, no sólo hay ruptura en la relación, sino además, se abren brechas a comprensiones sesgadas de la realidad profesional.

Por ello, ambas lógicas deberán desarrollarse simultáneamente, alterando el sistema clásico que define como aprender primero y después aplicar lo aprendido. De manera que, se deben potenciar estas articulaciones a partir de un enfoque dialéctico como necesidad de perfeccionamiento cualitativo del proceso de formación inicial.

En consecuencia, la tesis que postula que: “el objeto de la profesión, los campos de acción, las esferas de actuación y los objetivos generales del egresado, conforman los elementos básicos del macro currículo”, porque aportan “una caracterización de la carrera (...) y constituyen los elementos fundamentales del (...) modelo del profesional” (Horruitiner, 2006: 119), debe articular a la lógica de la profesión y de la ciencia, la lógica de la actividad pedagógica contextual escolar. Si bien, dicha lógica se evidencia, en buena medida, en el reconocimiento de los problemas profesionales y en los “modos de actuación” asociados, el hecho de reconocer el carácter “específico, singulares”, de los problemas y su obsolescencia en un período relativamente corto, justifica el criterio de que, “la escuela cubana abandona” los problemas profesionales

y de igual manera los modos de actuación y centra su atención en los objetivos para desde ellos, organizar todo el proceso de formación” (Horrutiner, 2006: 118 -119).

Es indiscutible el acierto de estos presupuestos en la fundamentación del nivel macro profesional, pero el hecho de reconocer, que los objetivos expresan en lenguaje pedagógico el encargo social” (Horrutiner, 2006) –aspecto revelador de las relaciones educación, sociedad, cultura-, le otorga un sello de universalidad que puede fungir como un obstáculo para captar la lógica del meso nivel profesional, sino no se enriquecen los modelos, desde el prisma de las particularidades contextuales de los “escenarios profesionales” como un aspecto esencial de la singularidad del objeto de la profesión.

Este aspecto exige de las correlaciones sistemáticas entre el objeto de la profesión y el objeto de trabajo, atendiendo a las lógicas constitutivas de estos en los niveles de lo socio-profesional aludidos para el enriquecimiento mutuo de las problemáticas formativas profesionales, a tenor con el principio del vínculo teoría-práctica.

Por ello, cuando se hace alusión a la lógica del meso nivel profesional se hace referencia a la dinámica relacional compleja centrada en el proceso de carácter holístico, interdisciplinar y transdisciplinar, de estructura abierta y contingente por su ligazón al contexto. Esta lógica está más centrada en el objeto de trabajo en su cotidianidad de reproducción y producción-creación del modo de actuación profesional pedagógico, a tenor con la relación práctica-subjetividad y la mediación asociada. Por ende, revela el proceso formativo-desarrollador del estudiante, desde una visión horizontal.

Esta lógica está signada, por la dialéctica entre la manifestación y el ocultamiento de la realidad, las correlaciones entre prácticas y subjetividades, la actividad social y cultural, la reproducción y la producción, lo previsto y lo imprevisto, el azar, la contingencia, lo rutinario y lo planificado, lo consciente y lo inconsciente y lo tácito y lo científico . Todo lo cual, transcurre en redes tejidas de forma natural-tácita por los sujetos educativos con capacidad para legitimar valores, sentidos de vida, inercias y cambios.

En palabras de Calviño (1999) esta lógica “contiene una teorización, un conjunto de representaciones teórico-conceptuales que articulan in situ las operaciones que se realizan. Estas pueden ser, polarizando para sintetizar: coherentes, sistemáticas, estructuradas y reflexivas, o, en el polo opuesto, inconexo, referencial, contingente e intuitivo”.

Por todo ello, el trabajo pedagógico intencional encuentra en esta dimensión un terreno fértil para generar aprendizajes constructivos, centrados en procesos favorecedores de enfoques holísticos desde la

combinación interdisciplinar y transdisciplinar -aspectos experienciales, sociales y eslabones mediadores diversos-, para la articulación teoría-práctica y generar conocimientos desde el quehacer vivido y compartido otorgando al conocimiento teórico el fundamento de los principios que guían la acción.

2.4 El valor conceptual-metodológico y heurístico de la concepción sobre la DCE del MAPP en la formación inicial.

Desde el punto de vista conceptual-metodológico y heurístico, el interés constructivo por dicha dimensión se justifica si constituye un factor importante en la formación inicial de profesores y funge como factor mediador del cambio del sujeto profesional a partir de develar el "modo en que se expresan en las circunstancias de actuación concretas, los procesos reguladores más generales que pueden contribuir al desarrollo de los seres humanos" (Carreira, 2010: 14)

Por ello, es clave su apropiación intencional en correspondencia con sus potencialidades diagnósticas y propositivas en el proceso de formación del MAPP, de ahí, la necesidad de considerar su función, dada en la posibilidad de fundamentar el contenido -núcleo teórico-metodológico que concierne a la DCE del MAPP-, como vía explicativa del reto epistemológico relativo al papel configurador de la cotidianidad escolar en sus caracteres regulatorio, orientador y mediador de los procesos formativos profesionales.

Y ello precisa de las correspondientes instrumentaciones curriculares, didácticas, metodológicas y otras, por la universidad pedagógica para aprovechar las potencialidades cognoscitivas, metodológicas y heurísticas de ésta dimensión.

La precisión conceptual de la DCE del MAPP se efectúa en correspondencia con el nivel de análisis de la realidad socio-profesional meso, en el cual se concreta la configuración contextual del sistema de acciones generalizadas de las prácticas pedagógicas planificadas, según carreras y años sobre la base de la relación nodal sujeto-contexto, la que en su carácter integrador manifiesta la concreción de las relaciones sociedad-educación-cultura y ciencias-actividad-profesión en dinámicas contextuales.

Se define la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, como: *los comportamientos estratégicos, originados producidos y reproducidos en las situaciones problemáticas educativas contextualizadas de la práctica pedagógica, de acuerdo con las formas de aprendizajes in situ, mediadas por la sociocultura de la institución escolar, que permiten potenciar el desarrollo del estudiantado en el proceso de su formación inicial.*

De acuerdo con la esencia dinámica de esta dimensión, se hace posible describir, comprender y proyectar el proceso formativo del MAPP para lo cual metodológicamente el concepto debe ser operacionalizado con fines diagnósticos e instrumentaciones metodológicas y proyectivas. Al respecto se proponen dos subdimensiones con sus indicadores, desde el presupuesto de que sus contenidos concretan los caracteres esenciales de la definición conceptual dada y facilitan su implementación práctica. Se proponen las siguientes subdimensiones e indicadores: (Anexo: 11)

1. Subdimensión. Caracterización de los comportamientos estratégicos que resultan de los aprendizajes contextuales escolares.

Esta subdimensión se centra en el momento descriptivo acorde con los caracteres cualitativos del proceso que representa la dimensión aludida, y tiene por finalidad ofrecer una caracterización lo más exhaustivamente posible de los niveles de desarrollo alcanzados por el estudiante en momentos de su trayectoria formativa, desde la impronta de los aprendizajes contextuales y de acuerdo con el criterio de los comportamientos estratégicos.

En los comportamientos estratégicos se integran de forma dinámica el sistema de relaciones e interacciones del nivel profesional meso en la dialéctica de sus condicionantes socioculturales e históricas, político e ideológicas, objetivas y subjetivas, inconscientes y conscientes, social e individual, tácita y científica. Dicha dimensión connota un proceso pedagógico complejo, de ahí que, estos comportamientos deben ser caracterizados en relación con sus formas, dinámicas y direccionalidad identitaria de la acción pedagógica, a través de las estrategias de acción que despliega el estudiante, entendidas en la trayectoria formativa de la profesión contextualmente.

La caracterización en cuanto a formas debe distinguir sus dos tipos: adaptativas y propiciatorias, tomando en cuenta las estrategias cognoscitivas, procedimentales, afectivas y actitudinales que despliegan los estudiantes durante los aprendizajes contextuales de la profesión; cuestión que, está estrechamente relacionada con los mecanismos empleados y los tipos de contenidos apropiados en condiciones de mediación sociocultural.

Es importante así, desde el punto de vista metodológico, tener muy en cuenta los rasgos caracterológicos de cada una de estas formas –tratados en el cuerpo conceptual de la dimensión- porque son estos rasgos los que permean los contenidos de las diversas estrategias socio-profesionales, que funcionan como los

lentes que guían la concreción del modo de actuación profesional pedagógico en contextos escolares de práctica pedagógica durante la trayectoria formativa. Por ello, los indicadores están dirigidos a:

Indicadores:

- Estrategias de acción cognoscitivas en las SPEC (esquemas conceptuales, creencias)
- Estrategias de acción procedimentales en las SPEC (esquemas procedimentales, hábitos)
- Estrategias de acción actitudinales en las SPEC. (esquemas disposicionales)
- Estrategias de acción afectivas en las SPEC. (esquemas emocionales)

El estudio de las formas de la acción pedagógica para su caracterización, debe articular de modo concomitante a las dinámicas funcionales de estas como elemento cualitativo que enriquece su caracterización en la comprensión dialéctica entre contenido-forma y el habitus-campo. A esta dinámica se puede acceder penetrando en la calidad de los aprendizajes contextuales de las funciones profesionales, desde las expectativas de comportamiento mutuo como elemento dinamizador del MAPP en las SPEC, porque desde el manejo pedagógico-didáctico de las expectativas por el estudiante, se puede valorar y retroalimentar el cumplimiento de los objetivos instructivos y educativos de sus prácticas pedagógicas y encontrar los móviles de motivaciones profesionales intrínsecas a tenor con las necesidades sentidas.

Los indicadores que permiten metodológicamente caracterizar esta dinámica, resultan de la comprensión de la calidad de los procesos de disposición, selección y elección de las estrategias de la acción pedagógica en la respuesta, solución y satisfacción de las expectativas de comportamiento mutuos en las situaciones problemáticas educativas contextualizadas (SPEC) en sus condicionantes. Estos indicadores, como portadores de la dialéctica objetividad-subjetividad, lo social, cultural e individual, lo espontáneo y lo consciente, lo tácito y lo científico, expresan la calidad de los procesos interactivos, relacionales y simbólicos reproducidos y producidos como resultado de las valoraciones y sentidos diversos sobre la profesión en las SPEC.

*Indicadores:*

- Las formas de intercambiar los contenidos de la profesión en las SPEC. (acabadas, pasivas, acríticas, carencias de alternativas, inmediatez de las respuestas o autodeterminadas, osadas, originales, novedosas, reflexivas, críticas).

- Los modos de participar en los procesos de aprendizajes contextuales en las SPEC. (dependientes, simples, condicionales, cautelosos, descomprometidos, simulados, oportunistas o de autodeterminación contextual, niveles de independencia en la diversidad, constructivas, comprometidas, responsables, alternativas, originales).
- Los significados y sentidos construidos favorables o no al MAPP en las SPEC.(incredulidad-credibilidad, confianza-desconfianza, autorrealización, frustraciones)
- Las tensiones psicológicas (ansiedades, miedos, prejuicios, presiones) en las SPEC.
- Las tensiones profesionales (cambios cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, afectivos).

Estos indicadores captan la dinámica de la acción pedagógica situacionalmente de acuerdo con la mediación asociada. Este saber es muy útil, porque contribuyen a potenciar el cambio del estudiante como sujeto en formación desde el cambio de la realidad educativa, de ahí la necesidad de su uso pedagógico por la institución formadora e instituciones educativas que colaboran en ello.

La visión integradora de la caracterización de los comportamientos estratégicos debe tomar en cuenta de forma concomitante la direccionalidad identitaria de la acción pedagógica, porque esta arista expresa la coherencia del accionar estratégico del estudiantado en la dialéctica del pensar, sentir, hacer, estar y ser de su contenido profesional, en correspondencia con la situacionalidad contextual y el sentido de trayectoria formativa de este accionar. Esta arista debe ser entendida en sus relaciones con las anteriores, porque solo en esa dialéctica se puede formular un criterio más sólido sobre los procesos de integración e identificación con la profesión en relación con la asunción de la cultura pedagógica.

*Indicadores:*

- Responsabilidad política del accionar estratégico en la SPEC. (niveles de conocimiento de los riesgos humanos, profesionales, políticos e ideológicos de su accionar pedagógico, partidismo).
- Compromiso ético en las SPEC. (*las orientaciones de valor en la esfera moral de la profesión, problemas morales y dilemas éticos de su actividad.*)
- Compromiso cultural con la tradición pedagógica. (prácticas de continuidad, de innovación y enriquecimiento de la cultura pedagógica)

2. Subdimensión: Potenciación del cambio profesional desde la mediación de la sociocultura del contexto escolar.

Esta segunda subdimensión capta el proceso en su intencionalidad pedagógica de acuerdo con el papel de la educación en la formación del estudiante como futuro profesional de la educación. Por ello, esta subdimensión se enmarca en el momento de proyección del cambio sobre la base de la utilidad que porta el trabajo pedagógico, el cual debe planificar, organizar y dirigir el proceso pedagógico–didáctico del desarrollo potencial del estudiante en formación bajo la guía experta del profesor y el tutor aprovechando las potencialidades que brinda el diálogo de saberes: científico y cotidiano, en tales propósitos

Indicadores.

- La identificación de factores, contenidos y mecanismos que fungen como eslabones mediadores de aprendizajes contextuales sobre la profesión. (*factores*: pautas de interacción, expectativas de comportamiento mutuos, reglas de la cotidianidad, como *contenidos*: las creencias sobre la profesión, esquemas habituales del hacer, orientaciones valorativas, como *mecanismos*: de ensayo- error, imitación, copia, innovación, creatividad)
- La dirección del cambio cognoscitivo, procedimental, actitudinal y afectivo, desde la reconversión de las formas adaptativas de la acción pedagógica en formas propiciatorias y la estimulación de las formas propiciatorias (metodologías cualitativas).

El desarrollo de la segunda subdimensión requiere de metodologías innovadoras que concreten la intencionalidad formativa de la DCE del MAPP en la singularidad de las relaciones educativas tramadas en el contexto para articular los procesos implicados desde el uso creativo de la zona de desarrollo próximo en el sentido de, no sólo describir las distancias entre la ejecución individual y compartida, sino más bien, tratar la diferencia entre los agentes para acceder desde las descripciones a las diferencias de los niveles del desarrollo entre agentes, lo cual tiene un efecto de enriquecimiento mutuos. En este caso la ZDP fungirá como herramienta de comprensión.

El uso pedagógico de la mediación de la DCE del MAPP en la formación–desarrollo del estudiante permite completar el diagnóstico sociocultural del MAPP para la valoración de los niveles de desarrollo de este, en la trayectoria formativa desde el uso no forzado de la zonas de desarrollo próximo y enrumbar así el proceso formativo hacia el cambio del sujeto y de la realidad profesional.

De esta manera se favorecerá el trabajo de articulación de las lógicas formativas correspondientes al macro y al meso nivel profesional para tender puentes entre el modelo del profesional pensado contenido en los objetivos formativos en sus niveles: carreras, años, disciplinas y el modelo del profesional vivido en su contextualización sociocultural: la DCE del MAPP.

Ante la necesidad de aprehensión e inteligibilidad de tal complejidad en su carácter de demanda universal para los diferentes contextos formativos, el núcleo metodológico de la concepción gira en torno a recomendaciones de *contenidos* para su instrumentación innovadora en los currículos y en la concepción de la disciplina principal integradora con sus respectivas metodologías.

Desde esta perspectiva de análisis se evidencia la necesidad de la observancia de los principios que subyacen, desde el entendido que estos poseen funciones lógico-gnoseológicas y prácticas que rigen la actividad y por ende actúan como elementos reguladores, no sólo, en el sentido normativo, sino además, en la heurística del comportamiento profesional atendiendo a la singularidad de la relación sujeto-contexto.

El estudio teórico de la DCE del MAPP devela los siguientes principios:

- La contextualización sociocultural de la acción pedagógica.
- La historicidad del proceso formativo-desarrollador del accionar pedagógico.

En el estudio del modo de actuación profesional pedagógico, se debe aprovechar la utilidad de la noción de trayectoria, en el sentido que lo usa Bourdieu (1990) de acuerdo con el valor gnoseológico-metodológico de las nociones de habitus y campo social.

- El vínculo teoría-práctica, desde el diálogo de saberes: científico-cotidiano.
- El carácter activo del sujeto, desde la reflexividad de la acción pedagógica.
- La relación educación-desarrollo.

Los referentes teóricos asumidos para la construcción del núcleo teórico de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores y su valor metodológico, posibilita contar con una herramienta pedagógica para enrumbar las potencialidades formativas de ésta, sobre la base del papel mediador de los procesos socioculturales de la actividad profesional en articulación con la prácticas pedagógicas vividas y la subjetividad producida por efecto en los estudiantes.

Se pone de manifiesto así, la naturaleza compleja del MAPP dada en la peculiar dialéctica que se da entre los factores personales, profesionales y contextuales como expresión de la peculiar sinergia socioprofesional que acontece en los contextos escolares, a tenor con las condicionantes que in situ confluyen como proceso decisorio de la formación-desarrollo profesional.

Se precisa considerar este proceso para la transformación y cambio que se demanda en la formación pedagógica en el país por la posibilidad que brinda a profesores y tutores del centro formador de *describir, explicar para transformar el proceso constitutivo del modo de actuación profesional pedagógico*, desde su inscripción en la historia particular, las tramas interactivas y compartidas, el estilo personal– profesional en las dinámicas socioculturales de la actividad pedagógica contextualizada a tenor con la pertinencia de los principios reguladores de este proceso. Estas ideas se resumen en un esquema conceptual. (Anexo: 12)

2.5. Valoración de una propuesta de concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores.

La propuesta de concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores se sometió a las valoraciones de un grupo de expertos, los que a su vez fungen como especialistas, según los requerimientos del método valoración de expertos.

Para la selección de los expertos se cumplió con los pasos previstos en la metodología: se contactaron 20 expertos, de ellos se procesaron 13 casos los cuales fueron asumidos todos por cumplir con los requisitos de base. La fase de selección del experto se sustentó en un grupo de requisitos, tales como: la experiencia en la formación del profesional de la educación, la cual oscila entre 16 a 44 años. Este dato es muy favorable, porque aporta un criterio al considerar el rango de experiencia profesional en educación superior en relación con el proceso de perfeccionamiento continuo acometido desde los diferentes planes de estudios.

Se consideró, además, la pertenencia de este grupo a las especialidades de Pedagogía, Psicología, Didáctica, atendiendo al papel de la disciplina Formación Pedagógica General en su carácter de disciplina básica en la formación. Por otro lado, se consideraron las especialidades de Filosofía, Historia y, Estudios Socio Culturales por la especificidad del campo de la investigación.

La determinación del coeficiente de competencia de los futuros expertos se realizó a partir de la autovaloración que hicieron al consultarles sobre su nivel de conocimiento en torno al problema de la investigación, teniendo en cuenta los coeficientes de conocimiento y de argumentación. A partir de la aplicación de la encuesta confeccionada para la selección del experto, 12 de los especialistas se evaluaron con un coeficiente de conocimiento ( $k_c$ ) alto sobre el tema y 1 con un coeficiente medio, el

procesamiento del coeficiente de argumentación ( $k_a$ ) indica que 12 se autoevaluaron en la categoría de alto y, 1 de ellos con un coeficiente de argumentación medio sobre el tema. Por último, se determinó el coeficiente de competencia de cada especialista atendiendo al coeficiente de conocimiento y coeficiente de argumentación mediante la aplicación de la fórmula  $K = 0.5 (k_c + k_a)$ . De los 13 consultados, 9 obtuvieron coeficiente de competencia alto y fueron seleccionados automáticamente como expertos para participar en el proceso y 4 de los especialistas alcanzaron un coeficiente de competencia medio; como el coeficiente de competencia global del grupo de especialistas con coeficiente de competencia alto y medio fue Alto (0,84) fueron considerados como expertos en el proceso. (Anexo: 14)

Entre las características de los expertos seleccionados se encuentran las siguientes:

De un total de 13 expertos, 8 son doctores en Pedagogía y Ciencias de la Educación y todos son profesores titulares, el resto son Máster en Educación y tienen la categoría académica de profesor auxiliar. El grupo de expertos seleccionado posee los elementos necesarios para enjuiciar la temática de la investigación.

Seleccionados los 13 expertos, se procedió a la aplicación de la encuesta para someter a sus valoraciones la concepción que se propone por medio de la consulta de experto con la finalidad de evaluar teóricamente el contenido de la concepción, así como su utilidad en el proceso formativo inicial de profesores. El procedimiento que se utiliza es la mediana, según la estadística descriptiva en sus posibilidades de representar la tendencia central de las valoraciones de los expertos; dicho proceder es útil en muestras pequeñas por su alta confiabilidad. Los criterios de los expertos se recibieron mediante el instrumento que aparece en el (Anexo. 13, instrumento: 11)

En la encuesta elaborada se sometió a la consideración de los expertos la valoración de cada uno de los elementos constitutivos de la concepción sobre la base de los criterios al respecto aportados por Hernández (2006). 9En este caso se hace referencia a:

Criterio 1 La capacidad de describir, explicar y predecir el proceso estudiado. (Definir, caracterizar para incrementar el conocimiento del fenómeno)

Definición conceptual de la DCE del MAPP.	MA	BA	A	PA	NA	Md
Estructuración del sistema de ideas y de su cuerpo conceptual.	8/62	4/30	1/8			MA
Principios reguladores de la DCE del MAPP como proceso pedagógico.	10/77	2/15	1/8			MA

La lógica de la DCE del MAPP como proceso pedagógico del meso nivel profesional.	7/54	5/38	1/8			MA
Rasgos distintivos del proceso de la DCE del MAPP.	5/38	7/54	1/8			BA
Posibilita hacer inferencias sobre la posibilidad de ocurrencia del proceso de la DCE del MAPP dadas ciertas condiciones.	5/38	7/54	1/8			BA
Explica por qué, cuándo y cómo ocurre el proceso relativo a la DCE del MAPP.	7/54	5/38	1/8			MA

Criterio2.-Consistencia lógica.

	MA	BA	A	PA	NA	Md
Interrelación entre sus componentes estructurales: función, sistema de ideas, cuerpo conceptual, principios, características y lógica	6/46	7/54				BA
Sistematización y organización del conocimiento sobre el proceso pedagógico aludido.	5/38	7/54	1/8			BA
Coherencia en sus proposiciones, como constructo teórico.	10/77	3/23				MA
Apoyo empírico de las proposiciones teóricas.		8/62	4/30			BA

Criterio3.- Fructificación (heurística)

	MA	BA	A	PA	NA	Md
Capacidad para generar nuevas interrogantes de acuerdo con su función	6/46	6/46	1/8			BA
Capacidad para caracterizar el proceso formativo profesional desde la DCE del MAPP	8/62	5/38				MA
Capacidad para direccionar el proceso de formación-desarrollo profesional inicial	6/46	6/46	1/8			BA

a) Si desea emitir algún criterio en relación con la propuesta de concepción teórica presentada puede hacerlo a continuación.

El análisis de los resultados, según la tendencia central que aporta el uso de la mediana en cada uno de los criterios propuestos en sus ítems, arroja como tendencia central en el criterio de evaluación 1 la categoría de muy adecuado, en el criterio de evaluación 2 la tendencia revela la categoría de bastante adecuado y en el criterio 3 la tendencia revela el criterio de bastante adecuado. Estos resultados son

adecuados para valorar la concepción teórica que se propone como viable en sus potencialidades gnoseológicas, metodológicas y heurísticas para direccionar la formación-desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial. Se justifica así, su importancia y necesidad de ser aprovechada desde el punto de vista pedagógico.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con los referentes teóricos asumidos en esta investigación de tipo pedagógicos, filosóficos, sociológicos, sociológicos-culturales, psicológicos y curriculares el estudio del modo de actuación profesional pedagógico debe considerar junto a los factores científicos, otros de caracteres extra científicos, dados en los procesos más ligados a la historia social y cultural de la profesión y su actividad, así como a la dialéctica objetividad–subjetividad que acontece en la relación sujeto–contexto y, ello requiere centrar la atención en el valor epistemológico que porta la cotidianidad escolar.

La reflexión epistemológica de conceptos rectores del proceso formativo inicial, como es el caso del concepto modo de actuación profesional pedagógico, es una necesidad teórica en el preciado empeño de situar la educación cubana desde las Ciencias de la Educación y su núcleo las Ciencias Pedagógicas en los niveles de calidad que demanda el perfeccionamiento de la construcción del proyecto socialista en el país en tiempos de globalización neoliberal y de informatización del conocimiento, entre otras razones, porque sitúan la problemática del cambio de la realidad educacional en concomitancia con el papel activo y transformador del sujeto profesional en articulación con el papel de las culturas.

La investigación pedagógica en el país en lo relativo al modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores muestra una concepción teórica en construcción, la que sustenta desde fines del siglo pasado hasta el presente los modelos de este profesional en calidad de eje estructurador de los currículos y de las prácticas pedagógicas. El nivel de desarrollo teórico que manifiesta dicha concepción en las teorías de la formación docente y de la Educación superior revela tendencias diversas, como expresión de las preferencias científico-metodológicas y de la cosmovisión que permea las maneras de acceder a la producción o explicación de este objeto de conocimiento complejo por los miembros de la comunidad científica pedagógica.

Los retos constructivos de una concepción en torno al modo de actuación profesional pedagógico, de acuerdo con su función metodológica en el proceso de formación inicial de profesores tiene, sin dudas, el imperativo de un objeto transdisciplinar por naturaleza que se configura en la dinámica relacional sociedad–educación–cultura, ciencia–actividad–profesión y sujeto-contexto en una trama interactiva que abarca los distintos niveles de la realidad profesional: el científico y el cotidiano.

La constatación empírica de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en el grupo de estudiantes típicos del municipio Marianao permitió constatar la manifestación

empírica de los comportamientos estratégicos de estos estudiantes en contextos escolares de práctica pedagógica, de acuerdo con los condicionamientos personales, profesionales y contextuales en sus sinergias, en correspondencia con los caracteres sui géneris de este nivel de la realidad socio-profesional: de tipo socioculturales, históricos, objetivos, subjetivos e intersubjetivos, tácitos y connaturales; cuestión que, se debe tener en cuenta con intencionalidad científica y política por su papel en la conformación de los procesos educativos.

La investigación desarrollada permitió fundamentar una concepción sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico: la DCE del MAPP a partir de una lógica peculiar que privilegia las dinámicas de abajo-arriba: la cotidianidad escolar como contexto formativo, centrando su atención en el papel del meso nivel profesional para develar desde la dinámica sujeto-contexto las formas de concreción por el estudiante de las relaciones sociedad-educación-cultura y ciencia-actividad-profesión, entendidas estas como sistema configurador de dicha dimensión.

La concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico como constructo teórico refiere al proceso-resultado de construcción gnoseológico-lógico y sociocultural de sistemas de ideas, relaciones conceptuales, principios y lógica peculiar para conformar una teoría como constructo explicativo, comprensivo y propositivo en el estudio de la temática, cuya función en el proceso de formación inicial está dada, en la posibilidad de explicar el reto epistemológico acerca del papel mediador, regulador y orientador de dicha dimensión en la configuración de los comportamientos estratégicos.

El valor metodológico que porta esta concepción se evidencia en sus potencialidades gnoseológicas, metodológicas y heurísticas, sobre cuyas bases se facilita direccionar el cambio cognoscitivo, procedimental, actitudinal y afectivo del estudiante en la trayectoria formativa inicial, desde el aprovechamiento de la zona de desarrollo próximo en sus procesos reguladores naturales: socialización profesional, subjetivación de las culturas diversas y los aprendizajes contextuales; esta valía favorece la retroalimentación del proceso de apropiación de los modelos y currículos profesionales diseñados e instrumentados. La utilidad pedagógica de la misma debe ser aprovechada con intencionalidad científica y política por la institución formadora.

## RECOMENDACIONES

Con el objetivo de buscar nuevas vías que contribuyan a mejorar la formación integral del estudiante en formación inicial se recomienda:

1. Crear condiciones que propicien la socialización de la concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico entre profesores y tutores de los contextos formativos del profesional.
2. Estimular el debate y el intercambio de experiencias sobre la concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico para el enriquecimiento de contextos de profundización y perfeccionamiento profesional.
3. Propiciar el desarrollo de nuevas líneas de investigación en la formación pedagógica relacionadas con la naturaleza sociocultural y subjetiva de la concepción objeto de estudio para la formación de competencias afines.

## BIBLIOGRAFÍA

- A B, R. (1993). "The Development of Problem Solving Capabilities in Pre-service Technology Teacher Education". (Spring, Ed.) *Journal of Technology Education*, 4 (2).
- Abrile de Vollmer, M. I. (1994). "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes". *Revista Iberoamericana de Educación*, (5)
- Addine Fernández, F., Miranda, T., Calzado Lahera, D., García Batista, G. (2003). "Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación". *Varona*, (36-37), 10-21.
- Addine Fernández, F. (2004). *!Didáctica; ¿Qué didáctica?* En *Didáctica: teoría y práctica*. (Compilación, 1-20). La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F (2011). *La Didáctica General y su enseñanza en la Educación superior pedagógica. Compendio de los principales resultados científicos. Tesis doctoral en ciencia, UCP "Enrique J Varona", La Habana, Cuba.*
- Alfonso González, G (2008). *Valores y Vida cotidiana*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, España.*
- Álvarez de Zayas, C. (1989). *La Pedagogía como ciencia. Epistemología de la Educación: La Habana: Pueblo y Educación*
- Álvarez de Zayas, C. (1990). *La escuela en la vida. Didáctica. La Habana: Pueblo y Educación.*
- Álvarez de Zayas, C. (2001). *El diseño curricular. La Habana: Pueblo y Educación.*
- Añorga Morales, J., Pérez García, A. M., & Del Toro González, A. J. (2003). *Profesionalización y Educación de Avanzada. La Habana: IPLAC.*
- Ballester, A. C. (1997). *Varela y la Educación para la libertad. En Torres Cuevas, E. Compilación Félix Varela. Ética y anticipación del pensamiento de la emancipación cubana. (ed., Oficina Regional de Cultura UNESCO, 285-294). La Habana: Imágen Contemporánea.*
- Baroné S y Mella, P (2003). "Acción educativa y desarrollo humano en la universidad hoy". *Revista Iberoamericana de Educación*, (31),187-219.
- Berchenko, P. (1999). *Félix Varela y tradición pedagógica cubana. En Torres Cuevas, E. Compilación Félix Varela. Ética y anticipación del pensamiento de la emancipación cubana. (ed., Oficina Regional de Cultura UNESCO, 260-270). La Habana: Imágen Contemporánea.*
- Bermúdez y Rodríguez, M. (1996). *Teoría y metodología del Aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.*

- Blanco Pérez, A., & Recarey Fernández, S. (1999). Acerca del rol profesional del maestro. La Habana: ISP "Enrique J Varona".
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- Braslavsky, C. (1999). "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores". *Revista Ibero Americana de Educación*, (19), 13-50.
- Breijo Worosz, T. (2009) Concepción Pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la facultad de Educación media superior durante la formación inicial: Estrategia para su implementación en la UCP de Pinar del Río. Tesis doctoral, Pinar de Río, Cuba.
- Bueno, G. (s.f). Cultura y contexto. Disponible en: [www. filosofía.org](http://www.filosofia.org) mht.
- Cairo Ballester, A. (1999). Varela y la educación para la libertad. En Torres Cuevas, E. *Compilación Félix Varela. Ética y anticipación del pensamiento de la emancipación cubana*. (ed., Oficina Regional de Cultura UNESCO, 285 294) La Habana: Imágen Contemporánea.
- Calviño, M. (1997). "Más allá del principio del placer". I Encuentro Ibero americano de comunicadores de ciencia, innovación tecnológica y medio ambiente. *Revista Ciencias*, (48), 58-65.
- Calviño, M. (1999). Psicología y Márquetin Contribuciones al posicionamiento de la Psicología. La Habana: Política.
- Calviño, M. (2000). "Antes de llegar al futuro" *Revista Cubana de Psicología*, 17 (2) ,89–94.
- Calzada Trocones, J. (2005). Modelo para el perfeccionamiento de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial de profesores. Tesis doctoral, Centro Universitario Jesús Montané, Isla de la Juventud, La Habana, Cuba.
- Calzado Lahera, D. (2003). "Modo de actuación didáctico sistémico e interdisciplinar". En Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación. *Revista Varona*, (36 37) ,10-21.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. Soportado en CDIP.DocElectronico.doc.
- Capote, B. (2004). El perfeccionamiento del modo de actuación profesional pedagógica del licenciado en educación primaria. Tesis de maestría, UCP "Enrique J Varona". La Habana, Cuba.
- Cárdenas Martínez, N. (2005). Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro primario relacionado con la superación que realiza desde el ejercicio de su profesión. Tesis doctoral, UCP "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

- Carriera Martínez, J. (2010). La gestión del ambiente para la creación. Una propuesta para la formación del promotor cultural. Selección de Lecturas. Centro Nacional de Superación de la cultura. La Habana, Cuba: Colección punto de partida.
- Cartaya Carta, P. (1989). José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época. La Habana: Ciencias Sociales.
- Castellano Simón, D., Castellano Simón, B., Llivina Lavigne, J., Silverio Gómez, M., Reinoso Capiró, C., & García Sánchez, C. (2002). Aprender y Enseñar en la Escuela: una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, J. A. (2002). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chirino Ramos, M V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Tesis doctoral, I S P "Enrique J Varona". La Habana, Cuba.
- Cornejo, A J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 51-100.
- D' Angelo Hernández, O. (2002). "Cuba y los retos de la complejidad. Subjetividad social y desarrollo". *Revista Temas* (28).
- D' Angelo Hernández, O. (2002). Sentido de vida, Sociedad y Proyectos de vida. En Bombino, L. Ética y Sociedad. (tomo 2, 121-150). La Habana: Félix Varela.
- D' Angelo Hernández, O. (2004). Sociedad y Educación para el desarrollo Humano. La Habana: Pueblo y Educación.
- D' Angelo Hernández, O (2005). Autonomía integradora y transformación social. El desafío ético emancipatorio de la Complejidad. Bogotá, Colombia: Linotipia bolívar.
- D' Angelo Hernández, O. (2008). La Complejidad y la Educación Integradora y Desarrolladora: El currículo PVAL. Simposio Seminario Internacional Complejidad. La Habana, Cuba.
- Del Canto, C (2000) Concepción teórica acerca de los niveles de manifestación de las habilidades motrices deportivas en la Educación Física en la Educación General Politécnica y Laboral. Tesis doctoral, ISP "Enrique J Varona", La Habana, Cuba.
- Delgado Díaz, C (2007). Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber. La Habana: Publicaciones Acuario.

- Díaz Fernández, G (2006). Concepción teórico–metodológica para el uso de la computadora en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la educación primaria. Tesis doctoral, UCP “Enrique J Varona”, La Habana, Cuba.
- Domingo Roget, A. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo. Tesis doctoral, Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona, España.
- Edelstein, G. (2003). “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 71-89.
- Educación, X. C. (2008). METAS EDUCATIVAS 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Informe de la Conferencia Iberoamericana de Ministros Educación. El Salvador: OEI.
- Escobar ,N. (2007).La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Revista Acción Pedagógica*, (16),182-193.
- Espina Prieto, M. (2010) Complejidad y pensamiento social. CDIP.DocElectrónico.doc: CIPS. La Habana, Cuba.
- Escobar, N. (2007). “La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores”. *Revista. Acción pedagógica*, (16), 45- 59.
- Fabelo Corzo, J. R. (2003). Los valores y sus desafíos actuales. La Habana: José Martí.
- Fariñas León, G. (2004). Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fariñas León, G. (2009). Psicología, Educación y Sociedad. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Figuroa Rubalcava, A. E. (2008). “La función docente en la universidad”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Número Especial). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagillogutierrez.html>.
- Fontenla Rizo, J. L. (2008). La evolución en la era de la complejidad. Charles Darwin siglo y medio después. La Habana: Ciencia y Técnica.
- Freire, P (1972) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina: siglo xxi editores argentina, S.A.
- Fung, T. (1990). A modo de prólogo. En Pupo, R. La actividad como categoría filosófica. La Habana: Ciencias Sociales.
- Galaz Fontes, J. F. (2009). “La profesión académica en México: Un oficio”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 85-102.

- García-Valcárcel Muñoz, A.M (2008). La incorporación de las TIC en la docencia universitaria. España: Universidad de Salamanca.
- García Cabrero, B., Loredó Enriquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". *Revista electrónica de investigación educativa. Especial, 1-15*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García Leyva, M., Pérez Matos, D., González González, D., & Chiong Molin, M. O. (2004). Dirección y organización de las instituciones educacionales cubanas. Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Marcelo, C. (1991). Aprender a Enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. CIDE. Madrid: Secretaría General Técnica.
- García Marcelo, C. (1999). "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación, (19)*,101-144.
- García Ramis, L., Valle Lima, A., & Ferrer López, M. (1996). Autoperfeccionamiento docente y creatividad. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Ramis, L. J (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba. La Habana: UNESCO
- Geerts, G. (1997). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa
- Geerts, G. (s.f). El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre. En CDI. DocElectrónico.doc, CNC, La Habana, Cuba.
- Giner, S. (2006). Naturaleza de lo social. En S. d. Lectura, Sociedad y Trabajo social. La Habana: Deportes.
- González, F y Mitjás, A (1989). La personalidad su educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Maura, V. (s.f) "El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo del profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación. (Número Especial), 1-14*.
- González Maura, V. (2004 b) La orientación profesional y el currículo universitario. A estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable.Barcelona: Laertes.
- González Valdés, A. (2004). Creatividad y Métodos de Indagación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guadarrama, P. (2006). Cultura y Educación en tiempos de globalización post moderna. Bogotá. Colombia: Magisterio.

- Guach Castillo, J., Peña Galvez, R. L., & Matrínez, J. M. (2004). Desarrollo reflexivo creativo de actores de la transformación social (en los campos educativo, comunitario social y cultural). Proyecto para la transformación social, CIPS. La Habana, Cuba.
- Hart Dávalos, A. (1999). El mensaje que nos llega de Varela. En Torres Cuevas, E. *Compilación Félix Varela. Ética y anticipación del pensamiento de la emancipación cubana*. (ed., Oficina Regional de Cultura UNESCO, 90 99) La Habana: Imágen Contemporánea.
- Hart Dávalos, A. (2001). Cultura para el desarrollo. La Habana: Ciencias Sociales.
- Hart Dávalos, A. (2006). Ética, Cultura y Política. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Hernández Sampieri R, Fernández Collado, C y Baptista, L P. (2006). Metodología de la investigación. MC GRAW- HILL INTERAMERICANA. México: Editores, SA de CV.
- Hernández Socarrás, X. (2003). Evaluación del desempeño profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. Tesis doctoral, U C P "Enrique J Varona", La Habana, Cuba.
- Homero, F. (2001). Didáctica de la Educación Superior. En [CEES.MFGRAN.DocElectrónico.doc](#). Universidad de Oriente, Sgo de Cuba, Cuba.
- Horrutiner Silva, P. (2006) La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana: Félix Varela.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Kopnin, P. V. (1983). Lógica Dialéctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kosik, K. (1963). Dialéctica de lo concreto. [CDI.DocElectrónico.doc](#). CNC, La Habana, Cuba.
- Kuhn, S T (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica: Centro Teórico Cultural.
- Kuzmina, N. (1987). Ensayo sobre la Psicología de la actividad del maestro. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lander, E. (2005). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias sociales 27-Perspectivas latinoamericanas. La Habana: Ciencias Sociales.
- Leontiev, A (1981). Actividad, Conciencia y Personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Limia David, M. (2012, lunes 9) Acercar el futuro desde el pensamiento: el papel de las ciencias sociales en el contexto de la actualización de nuestro modelo económico .Trabajadores, p. 09. La Habana.

- Lufriu.J.L. (2009) Concepción Pedagógica del proceso de formación para funcionarios y directivos del sector de la cultura como gestores socioculturales del sistema institucional. Tesis Doctoral, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación, Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Macías Cabrera, M E. (2002). Modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro. Tesis doctoral, UCP "Enrique J Varona", La Habana, Cuba.
- Machín Suárez, R. (2009). Causas epistemológicas de la presencia sostenida del positivismo en la investigación en ciencias de la educación. Tesis doctoral, La Habana, Cuba.
- Márquez Aragonés, A. C. (2009). La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, España.
- Martí Pérez, J. (1975). Carta de New York .Obras Completa. (tomo12). La Habana: Ciencias Sociales.
- Martínez Llantada, M. (1998). Calidad educacional, Actividad pedagógica y Creatividad. La Habana: Academia.
- Martínez Llantada, M. y González Basanta, M C. (2003). Concepción integradora de la fundamentación científica del pensamiento creador desde el punto de vista epistemológico y lógico en el proceso docente educativo a la luz de la dialéctica materialista. Resultado de Proyecto. La Habana: ISP "Enrique J Varona".
- Marx, C. y Engels, F. (1986). Obras Escogidas (tomo1). Moscú, URSS: Progreso.
- Marx, C. y Engels, F. (1996). La ideología Alemana. La Habana: Edición revolucionaria
- Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura. Transformación en la convivencia. Ediciones Dalmen.
- Mendoza Portales L. (2005). ¿Didáctica o didáctica de las humanidades?: los saberes humanísticos en la formación profesional del profesional de la educación. Encuentro de educadores latinoamericanos, La Habana, Cuba.
- Mendoza Portales, L. (2008). Cultura y Valores En José Martí. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mendoza Portales, L. (2008). Cultura y Valores Hoy. Aproximaciones a un desafío. La Habana: Pueblo y Educación.
- Miranda Lena, T., Paéz Suarez, V., Santana de Armas, H., Yaunier González, ST et al (2003-2004). Diseño y evaluación curricular para la formación del profesional de la Educación de la Escuela cubana. Informe del proyecto de investigación. Centro de documentación. En CDIP.DocElectrónico.doc. UCP "EJV".
- Miranda Lena, T., Santana de Armas, H., Perera Cumena, F., González Soca, A M., del Sol López, M A., Herrera Serrano, D., et al. (2005). Adecuación curricular para el diseño de la formación de

- profesores generales integrales de SB en su 4to año: La actividad científico estudiantil en la formación inicial del profesor general integral de Secundaria Básica. Informe del proyecto de investigación. Centro de documentación. CDIP.DocElectrónico.doc .UCP "EJV". La Habana, Cuba.
- Miranda Lena, T., Paéz Suárez., Addine Fernández, F., Calzado Lahera, D., López, J F et. al (2006). Informe de Investigación: Universalización y contexto educativo: interrelación entre el ISP-Sede Universitaria Pedagógica- Escuela como microuniversidad. Proyecto de investigación. CDIP.DocElectrónico.doc. ISP "EJV". La Habana, Cuba.
- Morín, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.
- N, V. I., Añorga Morales, J., Pérez García, A. M., & Del Toro González, A. J. (2003). Profesionalización y Educación de Avanzada. La Habana: IPLAC.
- Paéz Suárez, V. (2007). La formación de competencias en el profesional de la educación desde una perspectiva marxista y marxista. Tesis Doctoral, UCP "Enrique J Varona", La Habana, Cuba.
- Parra Vigo, I. B. (2003). La dirección de la competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación. Tesis doctoral, ISP "Enrique J Varona", La Habana, Cuba.
- Pla López, R. et al (2005). Modo de actuación del docente desde un enfoque integrador. Centro de Estudio e Investigación de la Educación. Ciego de Ávila, Cuba
- Penalva Buitrago, J. (2003). La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia, España.
- Pérez Gómez, Á. I. (1997). "Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas". *Revista. Interuniv. Form. Prof.*, (29), 34-52.
- Pérez Gómez, Á. I (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010) "Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre". *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*. 24(68).
- Pelegriño Vargas, C. (1999). Los fundamentos teóricos de la asignatura Historia de la Educación desde la Ciencia histórica. Tesis de maestría, UCP "Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Pelegriño Vargas, C. (2011) "Reflexiones para un debate en torno a la categoría modo de actuación profesional pedagógico". *Revista IPLAC* (3).
- Pelegriño Vargas, C. (2011) "El modo de actuación profesional pedagógico y perspectivas de estudios". *Revista Orbita científica*, 17 (62).

- Pelegrino Vargas, C. (2012). "El Modo de Actuación Profesional Pedagógico en la formación inicial. Una visión epistemológica desde la cotidianidad escolar como contexto formativo profesional". *Revista IPLAC (5)*
- Piñol, J. L. (2008). Conocimientos, normas y toma de decisiones una reflexión bajo los enfoques CTS: Memorias del Congreso Universidad 2008, U H, La Habana.
- Piñón González, J. (2003). "El papel del tutor en la Universalización de la enseñanza". *Varona (36-37)*, 33-38.
- Pupo Pupo, R. (2006). El hombre, la actividad humana, la cultura y sus mediaciones fundamentales. Tesis doctoral, La Habana, Cuba.
- Pupo Pupo, R. (1989). La práctica y la filosofía marxista leninista. La Habana: Ciencias Sociales.
- Pupo Pupo, R. (1990). La actividad como categoría filosófica. La Habana: Ciencias Sociales.
- R, Francois. R, Alain. R. (2009). Diccionario de conceptos claves de Pedagogía. España
- Remedios González, J M., Hernández Mayea, T., Concepción Rodríguez, M L (2004). ¿Cómo transformar los modos de actuación del profesionales de posiciones creativas? (material impreso). UCP "Capitán Silverio Blanco". Sancti Spíritu, Cuba.
- Ritzer, G. (2003). Teoría Sociológica Contemporánea.(primera, segunda y tercera parte) La Habana: Félix Varela.
- Rojas Arce, C. (2004). El cambio Educativo en la Secundaria Básica. Adecuación curricular para la formación de los Profesores Generales Integrales en 2do y 3er años. Informe de proyecto. En CDIP. DocElectrónico.doc, UCP "Enrique J Varona", La Habana, Cuba.
- Rojas Soriano, R y Ruiz Del Castillo, A. (2001). Apuntes de la vida cotidiana. Reflexiones educativas. México: Plaza y Valdés, S.A de C.V.
- Rosental, M y Ludin, P. (1981). Diccionario filosófico. La Habana: Editora Política.
- Rueda Beltrán, M. (2008). "La evaluación del desempeño docente en la Universidad". *Revista electrónica de investigación educativa*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Sacristán, J G y Pérez Gómez, A I.(1996). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Sanz Fernández, F. (2002). "El futuro de la educación social". *Revista Educación y Futuro*. Extraordinario, 10-25.
- Sandoval Casilimas, C A. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: Arfo, ICFES.

- Siqueira Harres, Ivao Batista., Camora Lizzato, Michelle., Sebastiane, A P., Diche, I F., Fonseca, M C (2010) "La práctica docente declarada y realizada." *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1), 1-12.
- Sorín, M. (1990). "Cultura y vida cotidiana". *Revista Casa de las Américas*, Año XXX, (178), 39-47
- Sosa Rodríguez, E., & Penabad Félix, A. (2001). Historia de la educación en Cuba. (tomo 1). Los siglos XVI-XVII. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sotolongo Codina, P. (2006). Teoría social y vida cotidiana. La sociedad como sistema dinámico complejo. La Habana: Centro Félix Varela.
- Talavera, M. L. (1994). Cómo se inician los maestros en su profesión. CEBIAE. Bolivia: Aguirre.
- Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Progreso.
- Tejedor, F. J. (2008) "La evaluación del profesorado universitario en España". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx>.
- Torres Cuevas, E. (1995). Félix Varela, los orígenes de la Ciencia y la conciencia cubanas. La Habana: Ciencias Sociales.
- Torres, E y Plá, L. (2005). Modo de actuación profesional pedagógico. Estudio contextualizado. CDIP.DocElectrónico.doc. Ciego de Ávila, Cuba.
- Torres Santomé, J. (1991). El curriculum oculto. Colección Pedagogía. Madrid: Morata.
- Vaillant, D. (2008). Políticas de inserción a la docencia en América latina. La deuda pendiente. I Congreso Internacional sobre profesorado principiante y programas de inserción profesional, Universidad de Sevilla, España.
- Valcárcel Muñoz, A M. (2008). Investigación y TIC al servicio de la educación educativa. Universidad de Barcelona, España.
- Valera, O, (1999) En torno al debate científico de la Pedagogía. CDIP. DocElectrónico.doc. ISP "EJV". La Habana, Cuba.
- Valdés Veloz, H. (2004). El desempeño del maestro y su evaluación. La Habana:Pueblo y Educación.
- Valle Lima, A. D. (2007). Meta modelos de la investigación pedagógica. La Habana, Cuba: ICCP.
- Valle Lima, A. D., García Batista,G. (2007). La dirección en la escuela de Educación Básica General. (87-43). En autores. Dirección, Organización e Higiene Escolar. La Habana: Pueblo y Educación.
- Velázquez Ávila, R M., Palacio Arcaya, Y C. Transformación educacional en el Siglo XXI. Cambios en el modo de actuación profesional. CDIP. DocElectrónico.doc. UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.

- Vezub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Viegas Fernández, J (2002). "La educación que necesitamos". *Revista. Temas* (31), 4-17.
- Vygotski, L.S. (1987). Historia del desarrollo las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico Técnica
- Viñao, A. (2002). Las culturas escolares. En Sistema educativos escolares y reforma. Continuadores y cambios. Madrid: Ediciones MORATA.
- Zibas, D. (1997). ¿"Un juego de espejos rotos"? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 121-137.

## Publicaciones y socializaciones de la investigación.

### Publicaciones de la autora sobre el tema de investigación.

- (1999). Los fundamentos teóricos de la asignatura Historia de la Educación desde la Ciencia histórica. Tesis de maestría, UCP "Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- (2011) "Reflexiones para un debate en torno a la categoría modo de actuación profesional pedagógico". *Revista IPLAC* (3).
- (2011) "El modo de actuación profesional pedagógico y perspectivas de estudios". *Revista Orbita científica*, 17 (62).
- (2012). "El Modo de Actuación Profesional Pedagógico en la formación inicial. Una visión epistemológica desde la cotidianidad escolar como contexto formativo profesional". *Revista IPLAC* (5)

### Socialización de los resultados en eventos científicos:

Evento base y provincial de Pedagogía 2013. Ponente

Título: El modo de actuación profesional pedagógico una perspectiva sociocultural.

V taller nacional de Ciencias de la Educación, 2012. Ponente.

Título: El modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial. Una visión epistemológica desde la cotidianidad escolar.

Título. Una propuesta para el proceso de enseñanza de la Pedagogía en la formación inicial. Un

Enfoque sociocultural.

III Taller Científico Metodológico: Las Ciencias Sociales en el Siglo XXI, 2012. Ponente

Título: La formación inicial del profesional de la educación: una mirada desde la dimensión cotidianidad escolar.

VII Coloquio Internacional "el papel de la filosofía y la ciencia política en el patrimonio inmaterial de los países del mediterráneo americano, 2012. Ponente

Título: Fundamentos filosóficos de la dimensión de la cotidianidad escolar.

## ANEXOS

ANEXO: 1. Análisis cualitativo del instrumento: Inventario de Problemas de Enseñanza. (IPE)

La metodología de corte etnográfico, centrada en el estudio del caso típico de los estudiantes del municipio Marianao, se sustentó en el trabajo de campo realizado en dos fases, la primera se desarrolló durante los meses de marzo a mayo del curso 2010 - 2011 y la segunda fase desde marzo hasta junio de del curso 2011- 2012. En esta segunda fase se decidió concretar el trabajo en tres escuelas secundarias básicas pertenecientes al Consejo 2 del municipio Marianao por la intensidad del trabajo a desarrollar. Estas son: "Juan M Márquez", "Enrique García" y "José A. Maceira".

El instrumento aportó un criterio para caracterizar aspectos esenciales del comportamiento estratégico del estudiante de acuerdo con la experiencia personal y compartida afines con los niveles de los recursos personales – profesionales, que se expresan en la respuesta, solución y satisfacción dada a los problemas de la profesión, según la aplicación del instrumento. El IPE fue agrupado en categorías según el contenido de las declaraciones de las encuestas para precisar un patrón de análisis representativo de las descripciones de las percepciones que, sobre la profesión los estudiantes han conformado. Sobre la base de la descripción se pasó a la fase explicativa la que permitió la interpretación de los datos.

El análisis de los datos en un primer nivel descriptivo requirió la precisión de la categoría: grados de percepción de los problemas profesionales en las situaciones educativas de: clases, de trabajo metodológico, de interacción con los padres, investigación, dinámica relacional y tensiones al rol. Ella a su vez, se estructuró en subcategorías<sup>28</sup>, tales como: NP, AP, CP, GP, NR, como expresión de los grados de manifestación del problema recogido en los ítems y en consecuencia de su interiorización - subjetivación por los estudiantes

Se parte del criterio de que este instrumento al recoger problemas de la profesión ofrece información sobre las problemáticas vivenciadas y experimentadas en sus diferentes niveles de intensidad y de tensión personal-profesional, por eso se asume como expresión de los niveles de recursos personales-profesionales, atendiendo a la respuesta, solución y satisfacción dada a los problemas de la profesión contextualmente, de acuerdo con la mediación de los patrones pedagógicos de hacer la profesión, así como con los contenidos profesionales de mayor y menor dificultades.

Dicho instrumento posibilitó acceder a los *problemas importantes confrontados* en las diferentes situaciones educativas codificados en las subcategorías de: CP y GP; al mismo tiempo, ello contribuyó a identificar los contenidos profesionales de mayor dificultad de acuerdo con los ítems señalados. Estos datos se consideraron como un indicador de los niveles de desarrollo profesional, en tanto revelan la capacidad del estudiante para identificar los problemas de la profesión y ello en sí es expresión de sus niveles de implicación personal; lo cual es

---

<sup>28</sup> El contenido de las subcategorías recoge la siguiente información: NP: no problema, AP: algún problema, CP: considerable problema, GP: gran problema. Todo ello refiere a los problemas profesionales vivenciados y experimentados en contextos escolares de práctica pedagógica.

revelador de un comportamiento proactivo, según Calviño (1997) o propiciatorio, según Piñol (2008), otros con lo cual concuerda la autora.

Por otro lado, las subcategorías de NP y AP expresaron los problemas profesionales no importantes, pero si se considera la realidad educativa que manifiestan estos estudiantes en sus desempeños y la situación educativa de las secundarias básicas, objeto de estudio, se ponen en entredicho estos resultados.

Por ello, se considera la información que aporta el contenido de los ítems en cada situación educativa como argumento de que, la notificación asumida de *problemas profesionales no importantes* es reveladora de la falta de experiencia, cuestión dada en los insuficientes recursos profesionales dentro del rango posible para la formación inicial, cuestión que se relaciona con las formas de implicación de los estudiantes - posiciones y posturas asumidas en la resolución de las problemáticas del contexto escolar de práctica pedagógica en la cotidianidad escolar.

Fase explicativa.

Se sustentó en la interpretación de los datos descritos atendiendo a la información contenida en la categoría y subcategorías habilitadas, se consideró que estas últimas expresan grados de dificultad y avance en la resolución de los problemas profesionales en correlación con las posturas asumidas, de lo cual se puede inferir niveles de desarrollo profesional del MAPP, dados en la capacidad e incapacidad para identificar recursos cognoscitivos, procedimentales, actitudinales y afectivos en la solución de los problemas profesionales; lo cual está ligado a problemáticas relacionadas con los intereses, motivaciones, actitudes, dominio de contenidos sobre la profesión. Cuestión ésta, que al relacionarse con el contenido de los ítems, deja abierta la posibilidad de asociar a lo factores pedagógicos, didácticos y metodológicos otros de tipo contextuales diversos, tales como: relacionales, normativos, axiológicos-valorativos, afectivos.

De acuerdo con los contenidos recogidos en los ítems una vez agrupadas las subcategorías en los grupos de mayor y menor dificultad en la resolución de los problemas de la profesión, se infirieron como factores posibles de esa situación, los relativos a: qué desconocen, por qué están más preocupados, principales tensiones cognoscitivas, procedimentales, usos de los tiempos profesionales, así como presiones psicológicas, entre otras.

Estos datos brindan información acerca del estado actual de *la formación del MAPP* considerando las diferentes situaciones educativas del contexto escolar de práctica pedagógica, según la trayectoria de la carrera. Todo ello, permitió estudiar las formas de la acción pedagógica conformadas: adaptativas y propiciatorias, en relación con la identificación y solución de los Problemas Profesionales confrontados en las diversas situaciones educativas en contextos escolares, entendidos estos como contenidos de aprendizajes.

Los principales problemas identificados en el grupo típico de estudiantes fueron:

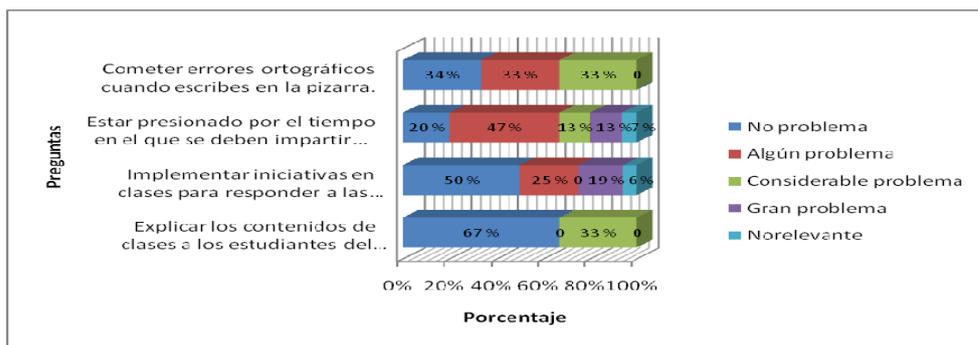
- Carencias de aprendizajes de contenidos para la identificación de los problemas de la profesión en las diversas situaciones educativas de la práctica pedagógica, tales como: el saber situarse en las relaciones pedagógicas, el trabajo pedagógico con las expectativas de comportamiento mutuos, la reflexión de y sobre la

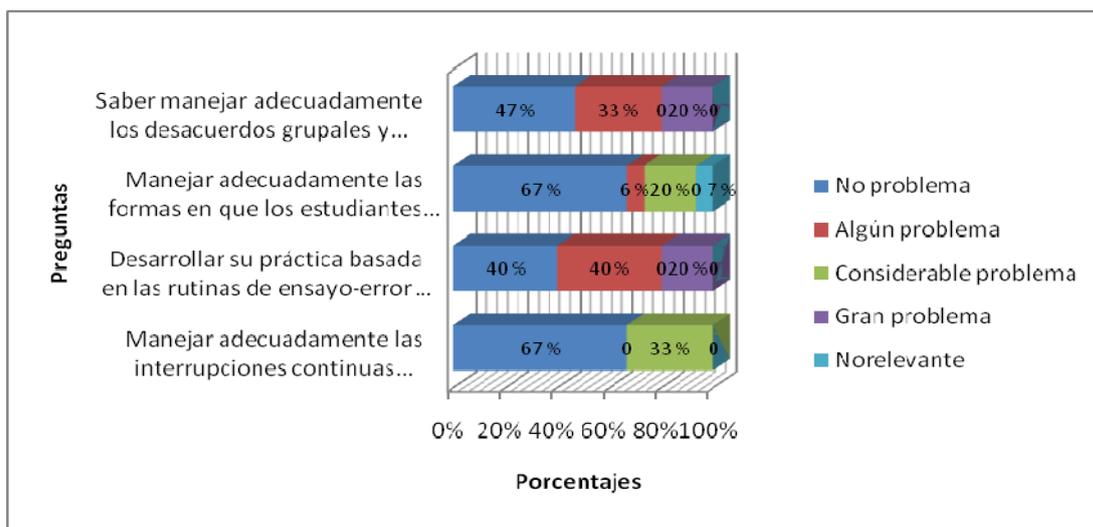
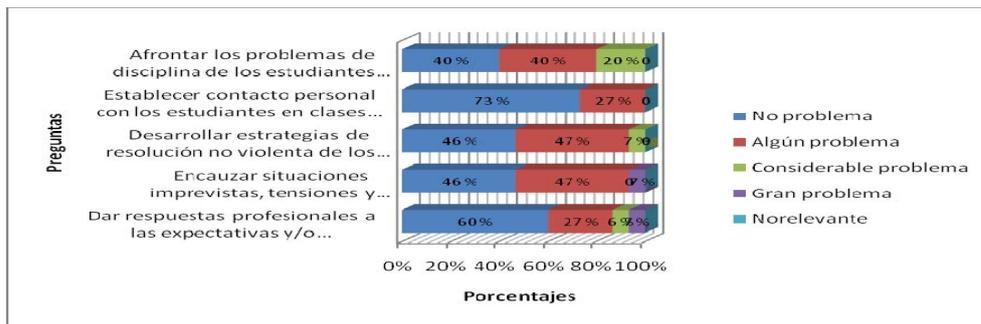
acción pedagógica. Lo cual permea de formalismo la ejecución del modo de actuación profesional pedagógico en el quehacer de la actividad práctica.

- Tendencia al aprendizaje del modo de actuación profesional pedagógico de acuerdo con los modelos de tutores, jefes de grados, metodólogos, así como de compañeros aventajados, padres u otros, con niveles altos de dependencia de la ayuda profesional, así como una tendencia de actuación sin modelos.
- Tendencia al aprendizaje de una postura de complacencia en lo cognoscitivo, procedimental y actitudinal, lo que afecta la imagen social del estudiante en formación y por correlato de la profesión.
- Dificultades para orientarse profesionalmente en las diversas situaciones educativas ante la presencia de factores rutinarios, impredecibles, de incertidumbre, de cambio de demandas constantes, conflictivas.
- Dificultades en el aprendizaje de contenidos profesionales en lo relativo a conocimientos y habilidades principalmente en cuestiones pedagógicas y didácticas relativas a: evaluación de contenidos de clases, guiar y desarrollar el proceso de aprendizaje del grupo, el trabajo educativo con los padres, la preparación del plan de clase y en las habilidades de la investigación educativa, entre otras.
- Problemas ortográficos, uso didáctico de la pizarra, del libro de texto, uso oral de la lengua.
- Las concepciones pedagógicas que subyacen en los procesos educativos desarrollados por los estudiantes están más permeadas por sus creencias sobre lo que ellos consideran profesionalmente adecuado, que por los contenidos curriculares del modelo de formación e incluso, que por los modelos de los metodólogos y de algunos tutores.

## ANEXOS 2: Inventario de Problemas de Enseñanza. Análisis de los resultados

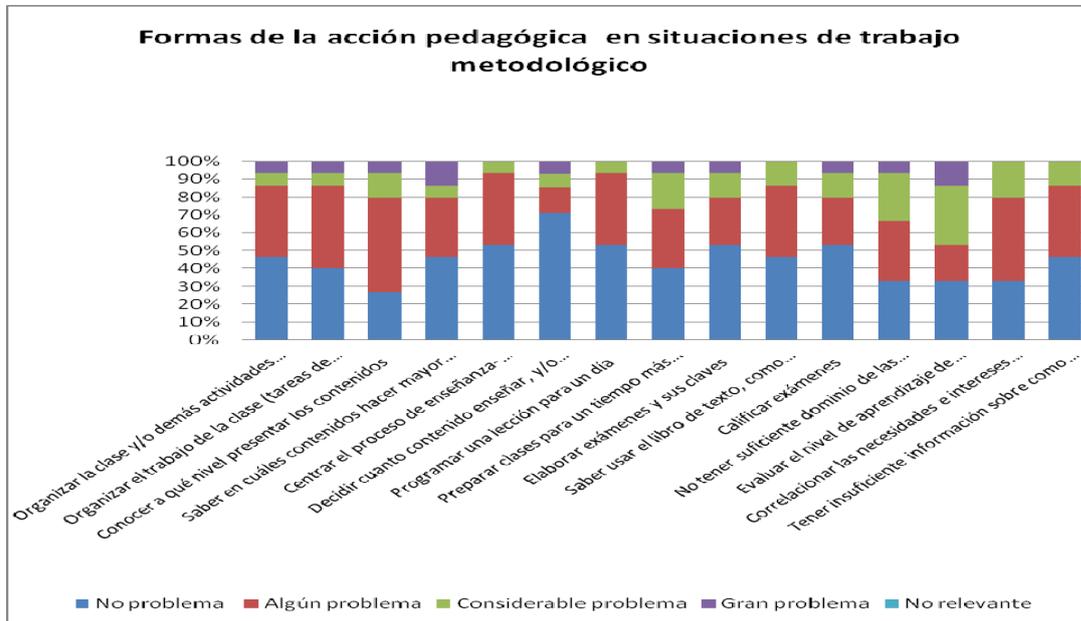
Formas de la acción pedagógica en situaciones de clases.



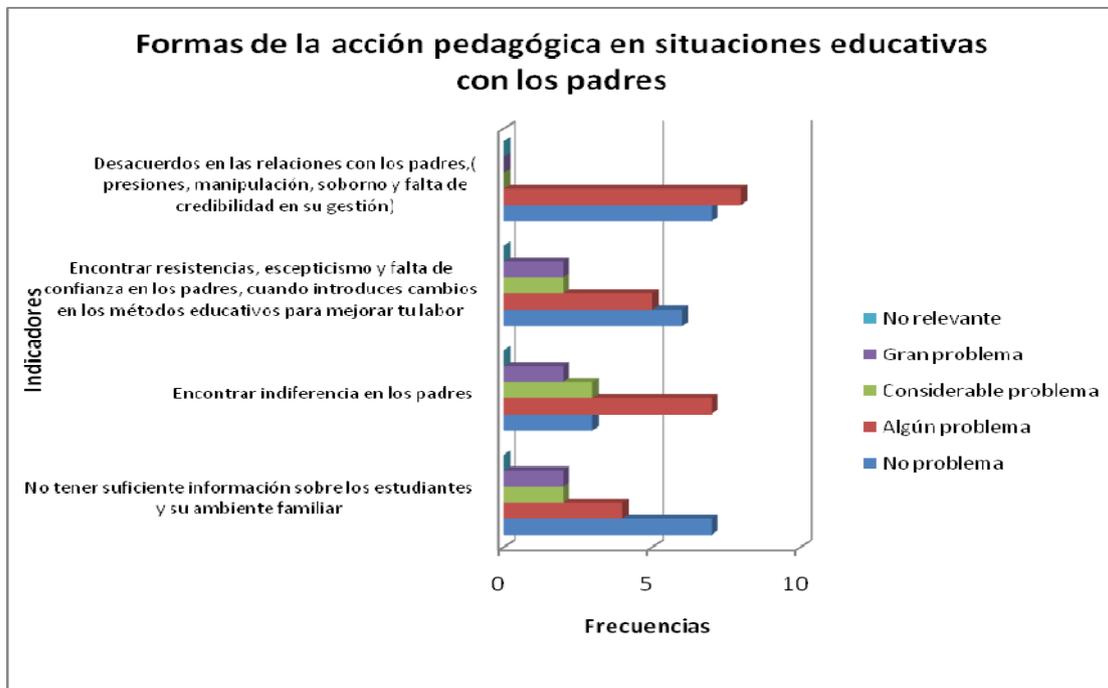


## Anexo. 2 INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA

Formas de la acción pedagógica en situaciones de trabajo metodológico



Formas de la acción pedagógica en situaciones educativas con los padres.



Análisis de los datos matemáticos.

De acuerdo con la frecuencia porcentual que arroja cada uno de los problemas encuestados en el caso de las situaciones de clases en el grupo típico de estudiantes, es significativo que estos creen no tener problemas en aspectos tan sensibles, tales como: explicar los contenidos de clases: 67%, establecer contacto personal con los estudiantes: 73%, manejar adecuadamente las interrupciones continuas: 67%, dar respuestas profesionales a las expectativas de comportamiento mutos: 60%, o cuando más solo reconocen tener algunos problemas en cuestiones como: implementar iniciativas metodológicas, cometer errores ortográficos, encauzar situaciones imprevistas, afrontar los problemas de disciplina, entre otros. El rango porcentual identificado en las subcategorías de considerable problema y gran problema no rebasó el 33% del 100% del grupo.

Esta realidad que muestran los datos cuantitativos contrasta con las situaciones reales que manifiesta la problemática educativa de las escuelas secundarias del municipio Marianao donde ellos realizan sus prácticas pedagógicas. Si se considera, además, la complejidad de la naturaleza instructiva y educativa de las tareas que demanda el objeto de trabajo en condiciones de práctica pedagógica, se puede inferir que un por ciento significativo de estudiantes presenta problemas en la identificación de estos y reflejan poca conciencia acerca de las carencias que tienen de recursos cognoscitivos, procedimentales, afectivos y actitudinales para direccionar sus prácticas pedagógicas, en relación con el dominio de los contenidos de aprendizajes de los currículos de la secundaria básica y sus problemáticas educativas.

Esta situación se manifiesta como regularidad en las distintas situaciones educativas donde el estudiante está involucrado y recogidas en la encuesta.

### ANEXO: 3 Análisis cualitativo del instrumento: Inventario de Ambiente de Contextos Escolares de Práctica Pedagógica (IAPP)

Se efectuó la descripción del IAP de acuerdo con la categoría concebida: *la percepción de las relaciones e interacciones en los ambientes de prácticas y creencias asociadas* en cada una de las situaciones previstas. Esta se estructuró en las subcategorías: *relaciones pedagógicas profesionales de saber y saber-poder y procesos de interacción de las estructuras educativas del contexto escolar*. La intensidad con que fueron percibidos estos procesos vivenciados por los estudiantes se constató, en buena medida, en los niveles habilitados para su registro en los instrumentos, en este caso se hace alusión a los niveles<sup>29</sup> de: CA, A, D, CD

Se partió del criterio de que este instrumento posibilitó, en lo fundamental, describir las formas de producir-reproducir y compartir el conocimiento sobre la profesión en las diferentes situaciones educativas en correspondencia con las concepciones pedagógicas que permearon los procesos educativos escolares y los procesos sociales de negociación, de resistencia y simulación que pueden estar matizando los procesos interactivos y de intercambios donde está involucrado el estudiante en formación con las diferentes estructuras y sujetos educativos; todo lo cual está ligado a problemáticas del poder-autoridad pedagógica, valorativas-axiológicas, patrones de normatividad, además, de las científicas y curriculares. Este instrumento permitió acceder al ambiente construido simbólicamente en contextos escolares de práctica pedagógica y constatar diversos factores, tales como: usos del poder, calidad de las relaciones afectivas, la concepción de la ayuda profesional, el uso del saber pedagógico, el conflicto de valores, calidad de la participación pedagógica.

Fase explicativa: Las inferencias realizadas del contenido textual permitió precisar otras categorías que permitieron profundizar en la situación descrita, estas fueron: formas de intercambiar los contenidos profesionales en ambientes de práctica y los modos de participar en los procesos profesionales en ambientes de práctica en relación con los factores asociados.

Sobre la base de estas inferencias se efectuó un acercamiento a los factores, variables y procesos que caracterizan el ambiente de práctica en su contextualización. Se accedió así a criterios acerca de cómo el estudiante desarrolló cotidianamente su actividad y cómo está actuando pedagógicamente para dar respuesta a las tareas y encargos sociales y todo ello, se asoció con los niveles desarrollos alcanzados,

---

<sup>29</sup> El contenido de los niveles de la subcategorías hace referencia a: CA: completamente de acuerdo, A: de acuerdo, D: desacuerdo y CD: completamente en desacuerdo.

atendiendo a los aprendizajes realizados contextualmente y a la socialización profesional en la escuela. Este contenido fue esencial para comprender el proceso formativo del MAPP asociado a variables de contextos escolares

Se obtuvo así, una información sobre la acción pedagógica configurada, atendiendo a la normatividad que existe en torno a la toma de decisiones, las formas del intercambio de los contenidos profesionales, las reglas que caracterizan las relaciones pedagógicas diversas. Se constató así, una tendencia hacia la normatividad permeada por la cultura escolar institucional, la que reveló las normas de trabajo, las concepciones sobre las actividades diversas que se desarrollan, las formas de participación en los procesos e intercambio de los contenidos de la profesión. En dicha tendencia suele ser de interés el predominio de una postura reproductiva del modelo de la escuela, orientada más a lo convencional y rutinario del proceso.

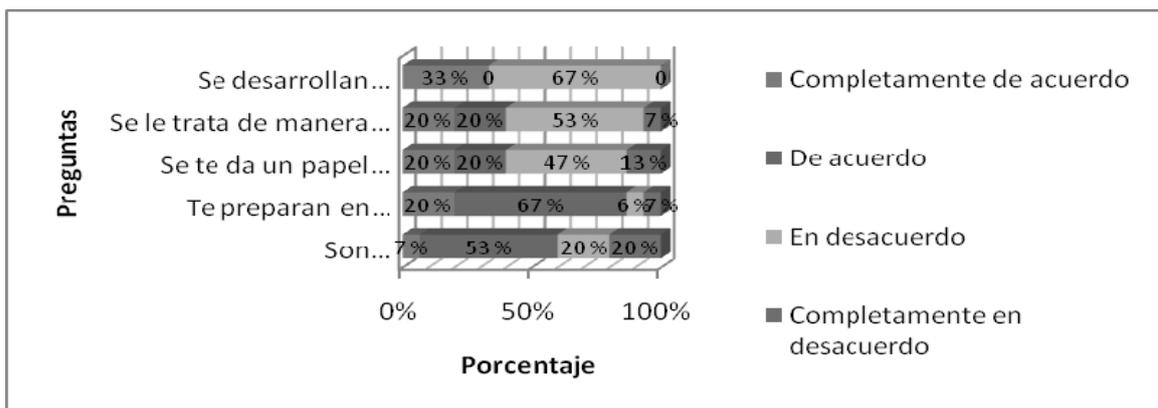
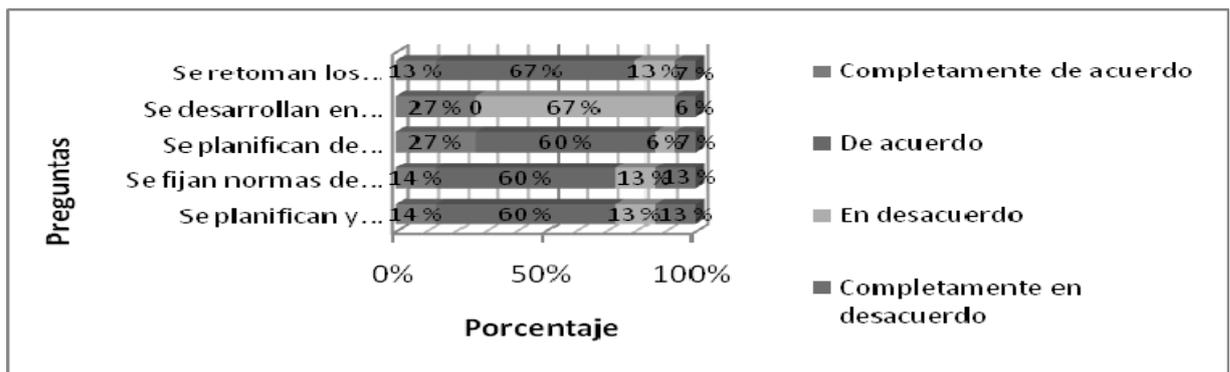
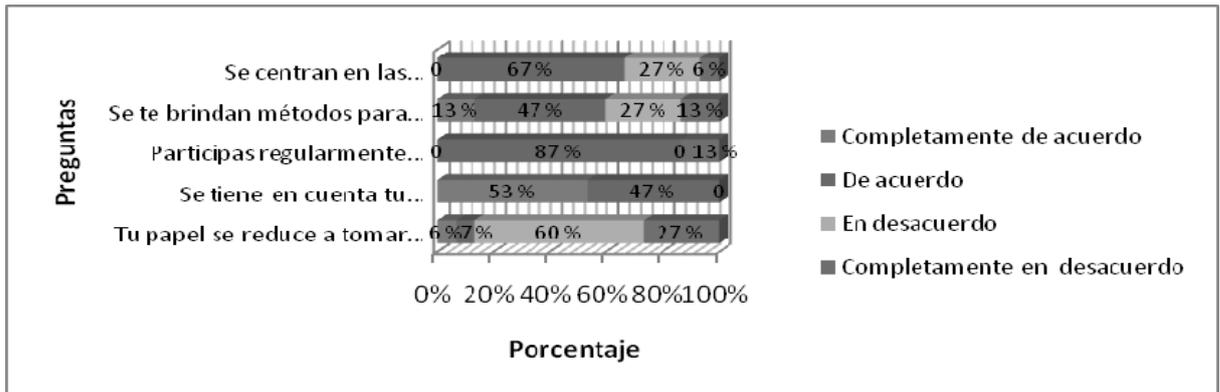
La tendencia referida tiene otras causales, dadas en el proceder de los directivos, quienes estando inmersos en las relaciones pedagógicas de saber-poder, llevan el protagonismo en las actividades metodológicas -centradas más hacia el trabajo con los contenidos de enseñanza principalmente los conocimientos- y en la toma de decisiones, además de concentrar la ayuda en las necesidades del estudiante de la secundaria básica; lo cual limita el papel activo del estudiante a meras consultas o a participaciones dejadas a la espontaneidad de las situaciones y al interés e intencionalidad personal del estudiante en cada situación educativa. Como consecuencia de esta realidad, el estudiantado tiende a esperar con cierta pasividad las orientaciones para la realización de las tareas, exige niveles de ayudas sistemáticos del tutor y metodólogos.

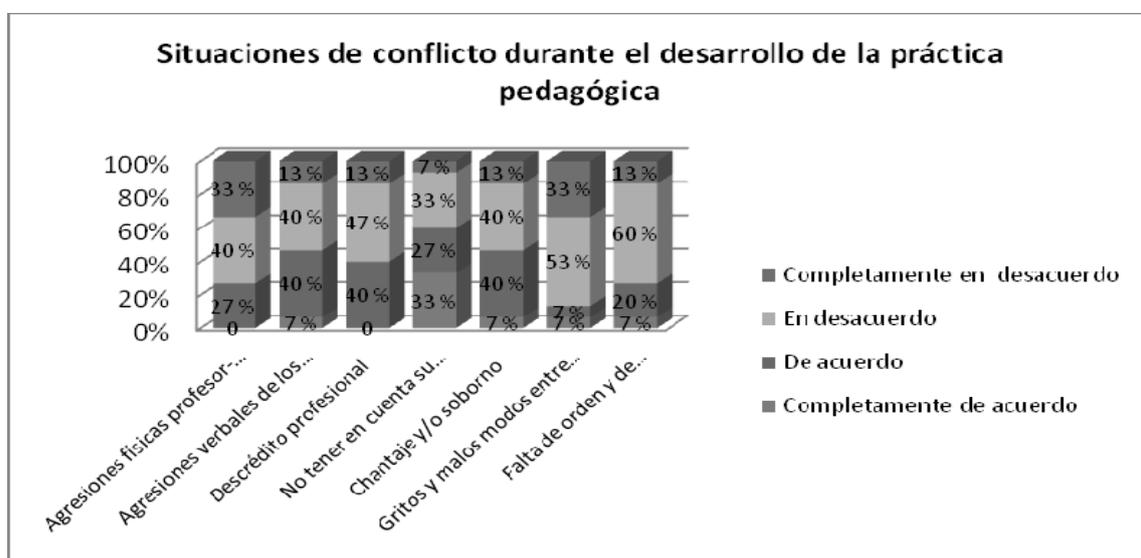
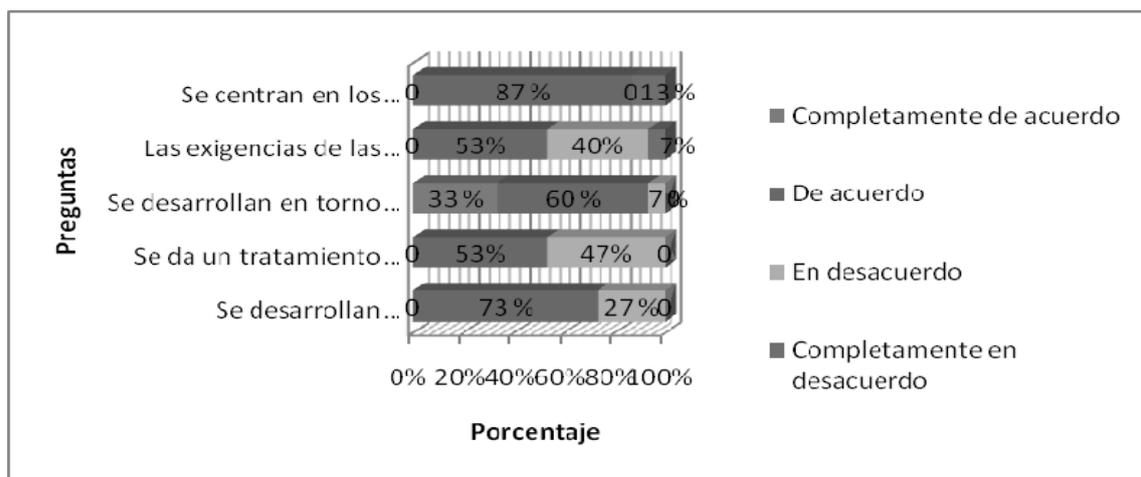
El aspecto anterior no está reñido con otra tendencia de un sentido más crítico, en la que los datos son decisivos de la implicación del estudiante en formación en las diferentes actividades, desde la asunción de una manera de hacer la profesión más original, con criterios e iniciativas propias, así como el aprovechamiento de las influencias de sujetos educativos experimentados. De aquí que se identificaron dos formas esenciales de manifestarse el modo de actuación profesional pedagógico: adaptativo y propiciatoria.

ANEXO 4. Inventario de Ambiente de Práctica Pedagógica.

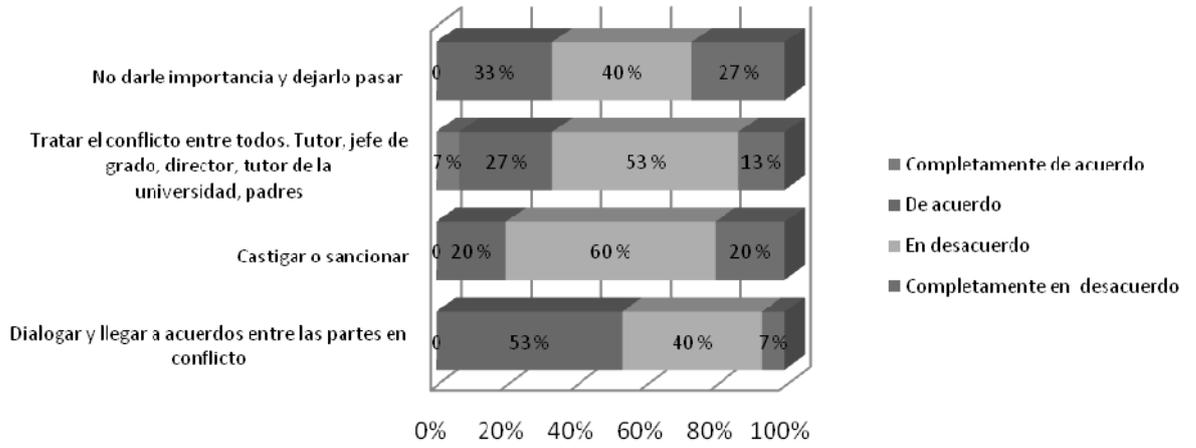
DECLARACIONES:

Formas de intercambio de contenidos profesionales en situaciones metodológicas: próximos 4 gráficos





### Tratamiento del conflictos por las estructuras educativas



ANEXO: 5 Instrumento: Entrevista a estudiantes. (E E) Análisis cualitativo del instrumento

Explicación de la transcripción de los datos de las entrevistas. Bitácora de análisis. Codificación de los datos por unidad de análisis. Categorización, según criterios de los autores asumidos: Sandoval (2002) y Sampieri (2006), entre otros.

Según Sampieri (2006: 634) la bitácora de análisis tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones del investigador. En un primer nivel, se identifican unidades de significado para categorizarlas y asignarles códigos a las categorías, basado en el procedimiento de "comparación constante", por medio del cual (...) "el investigador va otorgando significado a los segmentos y descubriendo categorías. A cada una se les asigna un código."

En este proceso se parte de la elección de la unidad de análisis y ello supone tomar aquellos segmentos que proporcionen un significado de los datos de acuerdo con el planteamiento del problema. Un segmento se considera relevante a juicio del investigador, cuando es representativo de lo que expresan los participantes, entonces se extrae como un potencial ejemplo de la categoría que portan los datos. Según Estember (2002) citado en Sampieri (2006) "los datos van mostrándose y los capturamos en categorías".

Se utiliza la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis para la comprensión de lo que sucede con los datos; sobre esta base se genera un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema.

En un primer nivel, las categorías y códigos deben relacionarse lógicamente con los datos que representan para, en un segundo nivel, agruparlas por temas y patrones relacionándolas e interpretándolas, con vistas a generar explicaciones.

Desde esta perspectiva el análisis de los datos no está predeterminado, sino: "es prefigurado, coreografiado o esbozado,...) es moldeado por los datos". (Sampieri, 2006: 670)

Bitácora de análisis. Codificación de los datos por unidad de análisis. Categorización. Primer nivel descriptivo. Transcripción de los datos: ejemplos.

Estudiante:1

"Mis mayores preocupaciones han sido como obtener buenas relaciones con los alumnos".

¿A qué se refiere? Surge la *categoría: problema profesional* (MEMO: el problema profesional, desde el punto de vista didáctico, según Addine (2003, 2010 -2011) se entiende como la situación de un objeto que genera la necesidad en el sujeto quien debe desarrollar un proceso para su transformación, en este caso está referido a *el tratamiento de las relaciones de grupo*)

"En ocasiones he tenido que utilizar un lenguaje chabacano...uno para acercarme a los estudiantes y otro intelectual para tratar con los padres"

¿A qué se refiere? Surge la *categoria: estrategias de socialización sin conflictos*. (MEMO: Esta forma de actuar en el plano de la comunicación es entendida, desde el punto de vista del proceso de socialización profesional en la práctica pedagógica, como *estrategias de socialización*, en este caso se constata una de *tipo adaptativa a las normas de los ámbitos o espacios de comunicación*)

Estudiante:2

"Para mí la práctica laboral ha significado mucho"...

¿A qué se refiere? Surge la *categoria: significación de la práctica pedagógica en lo personal -profesional*. (MEMO: el proceso de significación refleja la capacidad del individuo de representarse la realidad y valorarla de acuerdo con los referentes de significación: objetos, personas, ideas, sensaciones, sentimientos, mitos en el proceso de interacción simbólica en el escenario vital, en este caso se hace referencia a su práctica pre profesional durante la trayectoria de la carrera)

..." ya que me ha enseñado entre tantas cosas a trabajar con adolescentes, que tan difíciles son, además he ganado en madurez, responsabilidad, conocimientos"...

¿A qué se refiere? Surge la *categoria: práctica como contexto de aprendizaje* (MEMO: la práctica se presenta como un tipo de actividad que le ha permitido apropiarse y conformar conocimientos, valores, actitudes en la realización de las tareas y funciones profesionales)

"La preocupación más importante que he tenido es ver como los niños llegan a la secundaria básica con muy mala base de la primaria...pasan mucho trabajo y se nos hace más difícil la labor"

¿A qué se refiere? Surge la *categoria: tensiones al rol* (MEMO: está relacionado con la intensidad de las exigencias a solucionar y satisfacer, en este caso, relacionadas con *problemas de aprendizajes del conocimiento precedente en el estudiantado y el dominio, tratamiento didáctico-metodológico de este para dar solución al problema*)

"Los criterios de padres y alumnos traen consecuencias positivas y negativas a la labor...cuando son positivos tu entusiasmo y preocupación aumenta y te dedicas más, pero cuando escuchas criterios que no son de los mejores y sabes que estás haciendo lo posible y lo imposible....te sientes adolorido y triste"

¿A qué se refiere? Surgen las *categorias: tensiones al rol* (MEMO: cuando *la valoración social de su labor es negativa* genera afectaciones a la esfera motivacional-afectiva del estudiantado en formación. *Categoria: motivación profesional* esta resulta de *la valoración social positiva de su labor*, situación que genera estados positivos en la esfera motivacional afectiva que repercuten favorablemente en la formación de los valores de la profesión)

"Mi relación con los tutores es buena y la impresión que tengo de ellos es magnífica....sin ellos no hacemos nada....ellos son los encargados de prepararnos"

¿A qué se refiere? Surgen las *categorias de: ayuda tutorial* (MEMO: se resalta la abnegación del tutor) y *de niveles de dependencia altos*.

Estudiante: 3.

"La práctica ha sido todo en mi formación, porque he adquirido hábito de estudio, de auto preparación"...

¿A qué se refiere? Surge la categoria: práctica como contexto de aprendizaje (MEMO: la actividad práctica pre profesional ha aportado ha jugado un papel esencial en el aprendizaje de la profesión y en particular en la *adquisición de hábitos profesionales básicos*)

[Pero]..."no cumplo con las expectativas de mis alumnos y padres"

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: expectativas de comportamiento mutuos (MEMO: se infiere determinado empirismo en la actividad práctica y sus *déficits de preparación pedagógica*, como es el caso del trabajo con las expectativas de los sujetos y estructuras de la escuela, lo cual no se sabe hacer)

"La representación y criterios de estudiantes han tenido,... consecuencias positivas ya que han servido como punto de partida en mi rol..."

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: valoración positiva de los estudiantes (MEMO: las *valoraciones positivas repercuten en la motivación profesional* por las tareas de la profesión)

"la relación en mi caso", con el personal de la escuela "ha sido perfecta, ha influido en mi formación"

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: socialización profesional (MEMO: las influencias positivas del personal de la escuela han tenido carácter formativo en la profesión)

"Entre los códigos de comunicar aprendidos en el contexto de la práctica, [señalan].... "que bolá," "mi coyo", "acere"..."

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: socialización profesional (MEMO: este proceso está revelando el proceso de subjetivación del lenguaje que circula en la cultura escolar entre determinados sujetos, cuyas *relaciones están fundadas en el exceso de confianza, como factor de aceptación*)

"La formación pedagógica y didáctica "en algunas ocasiones ha sido insuficiente"

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: preparación pedagógica inicial (MEMO: esta preparación *no siempre es adecuada para las tareas y funciones de la actividad práctica* pre profesional)

"mi rol, "lo considero imperfecto"

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: autovaloración de su rol. (MEMO: el término usado revela que tiene carencias y le falta desarrollo profesional)

Estudiante: 4.

"La práctica... "ha significado este trayecto mucho..."he tenido la posibilidad de aprender, pero a la misma vez enseñar,

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: práctica como contexto de aprendizaje profesional (Papel del cumplimiento de funciones en el aprendizaje de la profesión, *el aprender a enseñar* como tarea básica de la práctica pre profesional)

"pero, no hemos tenido tiempo de realizar nuestras propias tareas, porque debemos estar en la secundaria básica (...). No tenemos tiempo para nada, a no ser las cosas de la escuela"

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: tiempo profesional. (MEMO: la organización del tiempo profesional en la concepción curricular y los problemas de sus usos desde el vínculo del principio estudio - trabajo)

"he tenido que mejorar mi vocabulario, porque hay padres que son profesores y en una reunión tú no puedes tener dificultad"

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: efectos positivos del contexto escolar sobre el rol. (MEMO: el contexto como trama interactiva y relacional entre sujetos y sus estructuras educativas ejerce influencias, en este caso, positivas sobre el aprendizaje del rol en el estudiantado en formación)

Estudiante: 5

"La trayectoria...-práctica- ha significado mucho, pues he tenido que aprender solo muchas cosas, que nunca me enseñaron"

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: aprendizaje experiencial (MEMO: papel de la actividad práctica del estudiante en su aprendizaje, en este caso, es evidente el aprendizaje realizado desde sus recursos, procederes y la experiencia resultante como base en la resolución de las tareas.)

...El vocabulario ha tenido que ir mejorando, porque he tenido que establecer contacto con los padres, compañeros de la escuela, que son mucho mayor que yo y merecen un respeto, además no todos tienen el mismo nivel cultural".

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: efectos positivos del contexto escolar sobre el rol. (MEMO: el contexto como trama interactiva y relacional entre sujetos y sus estructuras educativas ejerce influencias, en este caso, positivas o habilitadores del rol con respecto al vocabulario y práctica de la lengua materna.)

Estudiante: 6.

"Me defino como profesora cuidadora de la BME y de vida, cumplidora de las normas y leyes"...

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: percepción del rol. (MEMO: *autovaloración simplificada del rol* y ello está relacionado con la *posición que ocupa el estudiante en el sistema de las relaciones pedagógicas del colectivo pedagógico y escolar y el papel asignado en ellas en su trayectoria formativa*)

Estudiante: 7.

"En la escuela....he logrado desarrollar habilidades que no tenía cuando comencé..."

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: práctica como contexto de aprendizaje profesional (MEMO: la actividad práctica le ha posibilitado el aprendizaje de habilidades y procedimientos)

"mis preocupaciones mayores....me veo obligado a impartir las clases por el video"

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: tensiones al rol (MEMO: La intensidad de las exigencias está relacionado con la normatividad instituida y su contraste con sus preferencias pre profesionales)

... "me gusta dar las clases frontales...de esa forma me desarrollo mejor en el aula"...,

¿A qué se refiere? Surgen las  categorías: preferencias metodológicas y desarrollo profesional (MEMO: el gusto por la profesión manifiesto está relacionado con las preferencias metodológicas de la estudiante, las que están

estrechamente relacionadas con la función docente - metodológica; esta preferencia de hacer la profesión se identifica como un factor que influye favorablemente en el desarrollo profesional de ellos)

"no veo útil la utilización de los videos..."

¿A qué se refiere? Surgen las categorias: percepción de las normas y creencias del estudiantado (MEMO: la percepción de las normas está relacionado con las creencias de los estudiantes sobre aspectos conceptuales y de política educativa relativos al uso de la video como concepción de enseñanza)

"los tutores y jefes de grado que he tenido han contribuido positivamente en mi formación...los primeros estudiantes que tuve contribuyeron positivamente en mi motivación por la carrera...la práctica..."

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: efectos positivos del contexto escolar. (MEMO: los influjos positivos al interior de la escuela de estudiantes y directivos repercuten favorablemente en el desarrollo de motivaciones intrínsecas a la profesión.

"las normas y reglamentos de las escuelas...no me han dado problemas para adaptarme a ellos.

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: estrategia de socialización profesional sin conflicto (MEMO: los estudiantes usan estrategias adaptativas para apropiarse de las normas, reglamentos y otros contenidos de la profesión)

La práctica..."es la actividad en que se demuestra lo que verdaderamente somos".

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: autovaloración de niveles de desarrollo e identificación con la profesión (MEMO: la concreción del modo de actuación profesional pedagógico en el bregar diario de la escuela y la necesidad de concretar respuestas/soluciones cognoscitivas, procedimentales, actitudinales y éticas a los encargos sociales el estudiante conforma juicios sobre sus niveles de actuación.

Estudiante: 8.

"He presentado problemas en mi tarea profesional, en cuanto a la preparación de las actividades docentes"

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: problemas profesionales (MEMO: estado que presenta el estudiante en cuanto a recursos para realizar las tareas de la profesión en este caso referido a la planificación de las actividades docentes)

[En cuanto a las relaciones profesionales establecidas con los diferentes sujetos de la escuela, señala:] "una mala impresión..., no hubo un apoyo por el directivo,

¿A qué se refiere? Surgen la categoria: percepción negativa de la ayuda profesional. (MEMO: la percepción negativa se genera por la falta de apoyo, y ello repercute tensionando al estudiante.)

"me relaciono muy bien con los estudiantes",...

¿A qué se refiere? Surge la categoria: socialización profesional sin conflicto (MEMO: la percepción positiva favorable de las relaciones con los estudiantes es un síntoma como tendencia de los niveles de relajamiento de la relaciones alumno – profesor desde patrones de exceso de confianza, de resquebrajamiento de la autoridad pedagógica basado en el tuteo indiscriminado, o por falta de dominio de contenidos y otras carencias.

...“con respecto a mi vocabulario si he presentado problemas en las reuniones de padres, entre otros”

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: problemas profesionales  (MEMO: de comunicación por usos del vocabulario profesional)

...la norma que rige la escuela me he podido adaptar”

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: estrategia de socialización profesional sin conflicto.  (MEMO: adaptación a las normas de la escuela)

Estudiante9.

“Pienso que debe haber una mayor comunicación entre los profesores y alumnos...”

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: relaciones profesionales  (MEMO: de comunicación en la relación profesor-alumno)

“el vínculo familia escuela hay desinformación...”

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: problema profesional  (MEMO: los problemas de orientación profesional en esta área inciden en la relación familia - escuela)

“pienso se debe poner más atención en  el actuar cotidiano  y no tanto en los criterios de personas ajenas”...

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: prácticas cotidianas  (MEMO: la actuación cotidiana como criterio de verdad de lo que sabe, hace, siente y dice el estudiante, eliminar el subjetivismo en la valoración del trabajo)

“los metodólogos van a las escuelas a coger dificultades nada más pero no dicen de qué manera se pueden erradicar. Para los demás profesores todo está ok...”

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: Ayuda profesional  (MEMO: con respecto a los metodólogos se plantea falta de preparación)

“...en relación al vocabulario “he tenido que aprender e incluir palabras nuevas,

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: aprendizaje profesional  (MEMO: en lo relativo a la lengua materna como herramienta de cultura profesional)

“pienso que el director de la escuela antes de tomar una decisión debe contar con los trabajadores, piensa que la escuela es de él y puede gritarle a las personas, abochornarlas...”

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: relaciones de poder autoritarias  (MEMO: falta de consulta en la toma de decisiones por parte del director)

“la preparación pedagógica, “pienso pudo ser mejor”.

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: formación inicial  (MEMO: en lo relativo a la Pedagogía de la profesión)

“Mi mayor problema radica en la comunicación”

¿A qué se refiere? Surgen la  categoría: problema profesional  (MEMO: identificación del problema referido a la comunicación)

Estudiante: 10

“Mis mayores preocupaciones... “no lograr tener una buena preparación”...

¿A qué se refiere? Surgen la  *categoría: tensiones cognoscitivas* (MEMO: en lo referido a la preparación para el cumplimiento de funciones profesionales)

"en las relaciones profesionales con jefes de grados, metodólogos preocupa que  *cada uno dice una cosa distinta y a veces nos quedamos con la misma duda*"

¿A qué se refiere? Surgen la  *categoría: orientación de la información* (MEMO: incoherencia en las orientaciones entre los directivos de la escuela)

Entre los aprendizajes "he tenido que cambiar mi vocabulario"

¿A qué se refiere? Surgen la  *categoría: efectos del contexto escolar* (MEMO: influencias positivas del contexto)

Estudiante: 11.

"La experiencia", de la práctica "ha sido buena, pero con un poco de trabajo... ¿A qué se refiere? Surgen la  *categoría: aprendizaje experiencial* (MEMO: valoración positiva de la práctica, en el enfrentamiento a las dificultades ha aportado experiencias)

"falta de tiempo....para realizar las tareas"

¿A qué se refiere? Surgen la  *categoría: tiempo* (MEMO: usos del tiempo en relación a la diversidad y cantidad de tareas)

Estudiante: 12.

La práctica...ha significado mucho",

¿A qué se refiere? Surgen la  *categoría: práctica como contexto de aprendizaje* (MEMO: la valoración positiva de la práctica está dada en lo que esta actividad ha aportado en el desarrollo de las tareas de la profesión)

[Como aspecto positivo señala:] "la ayuda de muchos padres...te recomiendan en ocasiones, que hacer en casos extremos", [pero como aspecto negativo se plantea:] "las críticas graves de muchos padres, pues no agradecen el esfuerzo pleno por parte de nosotros"

¿A qué se refiere? Surgen las  *categorías: significados positivos y reconocimiento profesional* (MEMO: la ayuda de los padres, sus recomendaciones y sus repercusiones en el modo de actuación profesional pedagógico, y por otro lado la falta de reconocimiento de la labor desarrollada incide en la desvaloración de los padres de la labor, hipercriticismo)

Estudiante: 13.

"La práctica ha sido buena", aunque "con sus problemas de preparación en la micro y falta de información...

¿A qué se refiere? Surgen la  *categoría: significación positiva de la práctica y dificultades de aprendizaje profesional*. (MEMO: el proceso de significación refleja la capacidad del individuo de representarse la realidad y valorarla de acuerdo con los referentes de significación: objetos, personas, ideas, sensaciones, sentimientos, mitos en el proceso de interacción simbólica en el escenario vital, en este caso se hace referencia a su práctica pre profesional durante la trayectoria de la carrera. Identifica factores que han incidido en el aprendizaje)

"mi tutora no está preparada",

¿A qué se refiere? Surgen la   *categoría: ayuda tutorial*  (MEMO: se hace referencia a las dificultades formativas del tutor)

... "a veces los miembros del consejo de dirección no apoyan"...

¿A qué se refiere? Surgen la   *categoría: ayuda profesional de los directivos.*  (MEMO: se señalan dificultades al respecto)

"debo cambiar mi vocabulario".

¿A qué se refiere? Surgen la   *categoría: problema profesional*  (MEMO: en el uso y dominio del lenguaje profesional, cultura profesional)

"Sobre las influencias recibidas en las diferentes escuelas "han sido regular"...

¿A qué se refiere? Surgen la   *categoría: estrategias de socialización profesional con dificultades*  (MEMO: atendiendo al carácter de las influencias y la direccionalidad de la actuación en el contexto escolar)

Estudiante: 14.

"Mi experiencia ha sido buena,

¿A qué se refiere? Surgen la   *categoría: significación positiva de la práctica*  (MEMO: valoración de acuerdo a los referentes de significación en el escenario vital, en este caso el contexto escolar de práctica pre profesional)

... "un poco trabajosa, con...cambios, problemas la falta de tiempo. Para la realización de las tareas como la planificación de clase y la auto preparación".

¿A qué se refiere? Surgen las   *categorías: dificultades de aprendizaje y problemas profesionales.*  (MEMO: se han tenido que vencer dificultades relacionadas con los cambios y otros, por no estar lo suficiente preparado en la resolución de tareas de la profesión)

"Ha significado mucho pues he aprendido la importancia que tiene el maestro y enseñar lo bello que es"

¿A qué se refiere? Surgen las   *categorías: significación positiva de la práctica y sentido de la profesión*  (MEMO: valoración de acuerdo a los referentes de significación en el escenario vital y como ello contribuye a conformar un sentido de la profesión que tributa a la conformación de la identidad)

Estudiante: 15

"La dificultad principal que he confrontado ha sido el manejo del grupo y eso me ha quitado los deseos de seguir y la motivación por entrar al aula".

¿A qué se refiere? Surgen la   *categoría: problemas profesionales*  (MEMO: en lo relativo con el trabajo grupal)

"Lo he enfrentado mirando como el resto de los profesores resuelve esta situación, observando lo que mis compañeros hacen"

¿A qué se refiere? Surgen la   *categoría: solución de problemas profesionales*  (MEMO: desde el uso de mecanismos de aprendizajes por imitación de modelos de sus compañeros de trabajo)

"Esas cuestiones no se tratan en la PM".

¿A qué se refiere? Surgen la categoría: necesidades profesionales (MEMO: en los espacios formativos y de aprendizaje del rol no siempre se da respuesta a este tipo de necesidades de aprendizaje)

Sobre el trabajo de investigación.

"Surgió de mi interés por trabajar la cartografía en interrelación con la historia", me gusta esa temática...

¿A qué se refiere? Surgen la categoría: inquietudes cognoscitivas (MEMO: el trabajo de investigación surge y se desarrolla desde diferentes necesidades)

"en conversación con el metodólogo de historia el me explicó que el trabajo con los mapas era hoy una necesidad de aprendizaje en el nivel, cuestión que constaté después en mi grupo".

¿A qué se refiere? Surgen la categoría: compartir experiencias y necesidades profesionales (MEMO: el trabajo de investigación surge y se desarrolla asociado a estas cuestiones)

Estudiante: 16.

"El trabajo surge ante la necesidad de orientar a mis estudiantes de la zona de la montaña, los que tienen poca información sobre estos temas, han tenido limitado acceso a esta información por la TV por no tener fluido eléctrico y entre otras vías también se puede señalar la de los padres.

¿A qué se refiere? Surgen la categoría: necesidades profesionales (MEMO: relacionado con la orientación del trabajo grupal)

"Una vez acá, el tema está registrado en el banco de problemas de la escuela y esta situación se manifiesta en el grupo actual, pero es diferente..."

¿A qué se refiere? Surgen la categoría: banco de problemas de la escuela (MEMO: la investigación se hace depender de la normatividad institucional de la escuela en primer lugar y puede coincidir como en este caso con un problema del grupo)

Emergencias de categorías. Primer nivel descriptivo, porque ellas connotan la realidad de procesos, problemáticas, situaciones que acontecen en los contextos escolares de práctica pedagógica de forma natural, en calidad de condicionantes de la acción pedagógica, sin forzar las realidades vivenciadas y experimentadas por los estudiantes en su trayectoria formativa.

Algunos ejemplos, según texto codificado: categorías: problema profesional, estrategias socialización profesional sin conflictos, práctica como contexto de aprendizaje, significación positiva sobre su práctica: lo que aporta, valoración positiva de la labor, ayuda tutorial, tensiones al MAPP, expectativas de comportamiento mutuos, motivación profesional, socialización profesional con y sin conflicto, situaciones con la formación pedagógica inicial, la experiencia individual y compartida, los usos del tiempo profesional, efectos positivos del contexto escolar, aprendizaje experiencial

Segundo nivel Agrupación de categorías codificadas por temáticas, según la interpretación de datos. El listado tiene la intención de mostrar la frecuencia de su presencia en la realidad educativa, en correspondencia con las veces que sale el tema en el instrumento y su relación con los procesos, eventos, sujetos, normatividad, relaciones,

*prácticas y otros factores que configuran la trama del modo de actuación profesional pedagógico del estudiante en formación en contextos escolares de práctica pedagógica.*

*Análisis de los resultados.*

Contribuyó a la reconstrucción de la historia profesional del estudiantado en lo relativo a su modo de actuación profesional pedagógico en contextos escolares de práctica pedagógica, sobre la base de la notificación de un grupo amplio de categorías que posibilitaron describir dicho proceso en un primer nivel de análisis. El contenido de dichas categorías está relacionado con aspectos, tales como: el aprendizaje en relación a factores interactivos y relacionales socioculturales, significados y sentidos profesionales elaborados sobre la práctica pedagógica, preocupaciones y necesidades profesionales sentidas, principales problemas profesionales confrontados, los conflictos valorativos, las tensiones psicológicas y profesionales, las cuestiones en torno a la ayuda tutorial, y las relaciones teoría - práctica.

De acuerdo con ello, se transcribieron las entrevistas y se pasó a la fase explicativa la cual permitió relacionar las categorías iniciales, su agrupación por temas para efectuar inferencias generalizadoras sobre la caracterización de la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico de acuerdo con las variables siguientes

- Los problemas profesionales vivenciados y experimentados en contextos escolares de prácticas.
- Los procesos implicados: Aprendizajes realizados en contextos de práctica pedagógica: sociales y experienciales, la socialización profesional, subjetivación de culturas y la formación inicial.
- La subjetividad profesional elaborada. Significaciones, sentidos, creencias y orientaciones valorativas sobre el modo de apropiación de la profesión.
- Los efectos contextualizadores del contexto escolar. Papel de la normatividad instituida, las concepciones pedagógicas de metodólogos y tutores, relaciones de poder de algunos directivos y padres y la labor formativa de tutores en sus sentidos positivos y negativos, las percepciones y sentimientos sobre la profesión elaboradas.

Sobre la base de esta agrupación de categorías entendidas como variables, en tanto, por medio de ellas se pudo explicar la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico, a partir de las siguientes características:

- Los tipos de aprendizajes constatados, estos fueron: por imitación de modelos de compañeros de avanzada, de tutores y profesores significativos, aprendizaje colaborativo dado en las recomendaciones de padres comprometidos con su tarea, procesos de aprendizaje de ensayo-error y aprendizajes basados en iniciativas, más constructivos; ante la necesidad de dar respuestas a las demandas de los grupos, de los padres, de tutores y jefes de grados.
- La variedad de estrategias socioprofesionales que configura el accionar pedagógico del estudiantado implicado en el proceso de socialización profesional en concomitancia con la subjetivación de la cultura escolar, las que se

movieron entre las estrategias adaptativas: reproductivas, simuladoras, hasta las más implicatorias hacia el contenido de la profesión.

- El contenido de la subjetividad profesional elaborada en situaciones educativas contextualizadas de práctica pedagógica como proceso complejo y dinámico que contiene las valoraciones, inquietudes, creencias y tensiones diversas sobre el rol aprendido situacionalmente. Su procesamiento muestra las direcciones siguientes:

Se construyen significados positivos sobre el rol. Lo cual se constata en los criterios que aluden al papel positivo del contexto escolar de práctica pedagógica en relación a la experiencia adquirida, el aprendizaje de nuevos hábitos de trabajo, conocimientos, ampliación del vocabulario y las formas de usarlo en dependencia de la situación, el aumento de la responsabilidad, la motivación e implicación cuando las relaciones con los sujetos educativos y sus estructuras son positivas, en el sentido de gratitud por los esfuerzos que se realizan y favorecedor de propuestas concretas de mejoramiento de las prácticas cotidianas.

En relación con los sentidos negativos construidos sobre la profesión. Se aprecia una dirección en las opiniones que centra la atención hacia una desvaloración de la función profesional, ante el menosprecio o subvaloración de su labor cuando se equivocan, cometen errores, o actúan con inmadurez. Cuestión que los tensa psicológica y profesionalmente, entre otras cuestiones por:

- La dispersión en las orientaciones de los directivos que no siempre ofrecen el modelo de cómo hacer bien las tareas, se centran más en señalar dificultades y no siempre se les da respuestas a las dudas, el uso del poder por los directivos, la crítica aguda de los padres, falta de reconocimiento del esfuerzo y el no dar respuestas a las expectativas de los estudiantes, padres y jefes de grados.

Entre las principales tensiones psicológicas y profesionales que se derivan de forma, bien implícita como explícita, se aprecian: temores, estados de tristeza, desinterés por hacer las tareas, altos esfuerzos cognoscitivos, procedimentales y volitivos por lo trabajosa que resulta la práctica, carencias de recursos para dar respuesta a la gran cantidad de tareas que se exigen en el tiempo planificado, dificultad para responder al cambio de demandas constantes.

De acuerdo con ello, y desde la categoría práctica habilitada se constataron como principales problemas de la profesión, los siguientes:

- Dificultades para comprender el lugar y el papel en el tejido de las relaciones pedagógicas en la escuela en las diferentes situaciones educativas, cuestión que se asocia con problemas de comunicación, entre: maestro, estudiante, grupo, directivos, padres, el vínculo con la familia;
- Los modelos que se aportan en el trabajo metodológico y la concepción de la ayuda pedagógica, no siempre tiene el carácter profesional que se reclama.
- El uso del poder principalmente por algunos directores de escuelas y padres, lo cual expresa violencia simbólica.

- Problemáticas didácticas de preparación de las clases y su gestión en relación con las expectativas de los sujetos y estructuras.
- La simplificación del rol al cumplimiento de aspectos formales, bien por falta de recursos profesionales o por concepción de los que los dirigen. Reiterándose estrategias simples de la acción pedagógica.
- Una distancia entre la preparación pedagógica-didáctica de la universidad y las necesidades de la escuela, lo cual impone retos altos cognoscitivos, metodológicos y actitudinales al estudiantado.
- En la concepción, organización, planificación y control del empleo del tiempo profesional.

De acuerdo con todo ello, se pudo inferir un criterio sobre las distancias que manifiesta el modo de actuación profesional pedagógico, atendiendo a las relaciones teoría-práctica, las resistencias de estos ante la dificultad de procesar los contenidos de acuerdo con los objetivos y expectativas institucionales y grupales; todo lo cual, desestimula, desmotiva e incide en una postura de complacencia en un número significativo de estudiantes.

Sobre la base de los datos analizados se conformó un criterio basado en los niveles de la experiencia adquirida por los estudiantes en contextos escolares de práctica pedagógica, los procesos de significación y sentidos elaborados sobre la profesión, los factores influyentes y su expresión en la conformación de las formas de la acción pedagógica: adaptativas y propiciatorias como expresión de los comportamientos estratégicos.

ANEXO: 6 *Entrevista a tutores*. Conocimientos de los tutores sobre los niveles de formación y desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico del estudiante en formación inicial.

*Bitácora de análisis. Codificación de los datos por unidad de análisis. Categorización. Primer nivel descriptivo. Transcripción de los datos: ejemplos.*

Tutor: X-30

### *1 Aspectos significativos de la trayectoria de la práctica pedagógica del estudiante en formación*

"El estudiante en formación necesita desde el primer año un vínculo más estrecho con la escuela"...

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: vínculo teoría-práctica como necesidad profesional*: (MEMO: el vínculo teoría-práctica es un principio de la formación pedagógica en Cuba, porque está intrínsecamente relacionado con las necesidades profesionales sentidas.)

..."les falta el trabajo metodológico, la preparación para... la práctica... no tienen hábito de cumplir el reglamento laboral, no saben evaluar el aprendizaje escolar"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: práctica como contexto de aprendizaje* (MEMO: el valor cognoscitivo, axiológico-valorativo, actitudinal de la práctica en la profesionalización. Estos contenidos solo los puede aportar este espacio, en tanto exigen de la acción concreta del estudiante)

### *2. Preocupaciones:*

"Predomina la falta *de* responsabilidad y de pertenencia hacia la profesión"...

(¿A qué se refiere?) Surgen las *categorías: valores profesionales e identidad profesional* (MEMO: la responsabilidad es un importante valor del profesional de la educación por los encargos sociales y culturales que asume con las jóvenes generaciones, aspecto ligado a la identidad profesional, porque el sentido de pertenencia a la profesión está, en buena medida, relacionado con la significación social positiva de la profesión vivenciada y experimentada.)

... falta... "la preparación en la asignatura, ortografía, las relaciones con el alumno y el hogar"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problemas profesionales: (de contenido, ortográficos, de relaciones profesor/alumno)* (MEMO: los problemas profesionales hacen referencias a la situación de contradicción a que se enfrenta el estudiantado y revelan el estado de las partes en relación, en el caso del estudiante en formación es notorio la carencia de recursos profesionales para dar respuesta y solución a las demandas contextuales)

### *3. Repercusiones de su labor.*

"No tienen nivel de compromiso con la tarea"

(¿A qué se refiere?) Surgen las *categorías: actitud ante las tareas de la profesión, imagen social negativa*. (MEMO: no tener compromiso está relacionado con una actitud negativa hacia la profesión, que puede estar motivado por varios factores: motivacionales, de significación, interactivos, experienciales y ello incide en una proyección negativa de la labor que desarrollan)

4. *Influencias de la escuela. Relaciones profesionales con metodólogos, jefes de grados, y directores y tutores.*

"No escuchan, ni se dejan guiar por los superiores.

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: resistencias a la ayuda profesional* (MEMO: la resistencia en este caso a la ayuda tutorial es una postura de no aceptación de las orientaciones, que puede estar motivado por sobresaturación de tareas, niveles altos de exigencias profesionales en relación a los recursos que se tienen, demasiado tutelaje)

"Falta de madurez y dimensión para analizar la situación con los estudiantes"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: necesidades profesionales* (MEMO: en este caso hace referencia a necesidades cognoscitivas, procedimentales, metodológicas ligadas a las habilidades profesionales no desarrolladas)

5. *Relaciones Tutor- practicante.*

"Insisto en la falta de responsabilidad del estudiante".

(¿A qué se refiere?) Surgen la *categoría: efecto del valor profesional responsabilidad en las relaciones* (MEMO: la falta de responsabilidad está afectando las relaciones tutor- estudiante.

"No hay unidad ni coherencia en el trabajo entre el pedagógico y el centro escolar donde el estudiante realiza la práctica para garantizar"...

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: vínculo teoría - práctica:* (MEMO: Dificultades en la materialización del principio del vínculo teoría – práctica en las relaciones de los contextos formativos y su influencia negativa en la formación del estudiante).

6. *Sobre el vocabulario profesional, códigos aprendidos por el estudiantado y que están pautando los intercambios profesionales.*

"Hay contradicción entre las generaciones. Se les permite actuaciones no acorde con su nivel,

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: paternalismo* (MEMO: el paternalismo está asociado a permisividades que deforman el papel de la ayuda tutorial y le restan activismo proactivo al estudiantado como sujeto de la actividad.)

"no afrontan de forma educativa situaciones que se presentan en la práctica,

(¿A qué se refiere?) Surgen las *categorías de: problemas profesionales:* (MEMO: el problema profesional referido al manejo de situaciones educativas está intrínsecamente relacionado con la tarea de educar) y de: *ejemplaridad profesional*

..."no utilizan el vocabulario adecuado"

(¿A qué se refiere?) Surgen la *categoría: Cultura profesional.* (MEMO: se denotan cambios en el lenguaje profesional)

7. *Niveles de recursos para la modificación de las situaciones de la realidad educativa por el practicante*

"La práctica laboral es necesaria para el estudiante desde el primer año, el proceso de familiarización es necesario para el trabajo político ideológico y enaltecer la imagen del maestro.

(¿A qué se refiere?) Surgen la *categoría: vínculo teoría - práctica* (MEMO: el vínculo teoría -práctica como principio formativo desde el 1er año en sus potencialidades políticas e ideológicas)

"El alumno debe entrar al aula a impartir clases en 4to y 5to cuando estén preparados"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problemas profesionales*. (MEMO: se identifica la impartición de clases como un importante problema profesional que exige determinado desarrollo profesional del estudiantado en cuanto a aspectos didácticos y educativos)

Tutor X-17.

*1 Aspectos significativos de la trayectoria de la práctica pedagógica del estudiante en formación.*

"Hechos significativos que han caracterizado de forma general a los PGI a lo largo de los tres años de tutora: Poca cultura, desinterés por doquier, no interés por la lectura, sólo leen lo que aparece en la clase, poca riqueza de vocabulario, falta de ortografía",

(¿A qué se refiere?) Surgen las *categorías de: problemas profesionales* (MEMO: se señalan los problemas profesionales relativos a: dominio de la lengua materna, hábitos de lectura y ortográficos) y de: *motivación profesional*.

"y lo que es peor desinterés por arreglarlo,

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problemas actitudinales* (MEMO: la problemática actitudinal se relaciona con el aspecto motivacional)

"dependencia unos de otros para confeccionar los planes de clases, por tanto los errores que cometen unos, repercuten en todos."

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: dependencia cognoscitiva y procedimental* (MEMO: la dependencia en la realización de tareas profesionales está asociada con dificultades de aprendizajes en lo relativo a la didáctica de la clase)

Tutor X-2 (PGI).

*2-Preocupaciones:*

"...no se pueden impartir todas las asignaturas"

(¿A qué se refiere?) Surgen las *categorías: problemas profesionales*. (MEMO: se notifica como problema la dificultad para integrar el contenido de las asignaturas del nivel y su incidencia en la didáctica de la clase) y *modelo de formación* en lo relativo a la concepción del PGI

Tutor X-8.

*1 Sobre su experiencia de trabajo con los PGI. Aspectos significativos de la trayectoria de la práctica pedagógica del estudiante en formación*

"Los profesores no vienen lo suficientemente preparados por lo que se dificulta su preparación"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: formación inicial*. (MEMO: *este proceso no prepara lo suficiente y ello repercute en las tareas que debe realizar en la escuela*)

## 2. Preocupaciones.

"No se pueden impartir todos los contenidos"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problema profesional* (MEMO: referido a la integralidad del contenido a dominar en la secundaria básica)

"deben auto prepararse más, ser más responsables"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: valores profesionales* (MEMO: el problema de responsabilidad se relaciona con la necesidad profesional de auto preparación)

## 4.- Relaciones estudiante-Tutor.

"...buena relación y las ayudo mucho en su preparación"

(¿A qué se refiere?) Surgen la *Categoría: relaciones de ayuda* (MEMO: las relaciones profesionales tutor-estudiante basadas en la cooperación y papel formativo del tutor)

## 5. Relaciones Tutor- practicante

"...el trabajo metodológico a ellos no les interesa mucho ya que esperan a que todo se les dé elaborado"

(¿A qué se refiere?) Surgen las *categorías: motivación profesional y actitud pasiva.* (MEMO: no se implican en el trabajo metodológico, ello puede estar asociado a una posición pasiva y a la concepción de la ayuda profesional que les ha restado protagonismo en el hacer. se ha perdido la significación del trabajo metodológico para su labor)

## 8.-Aspectos del modo de actuación profesional enjuiciado como más problemático

"deben de ser ejemplo ante sus alumnos ya que ellos son el espejo de sus estudiantes"...forma de expresarse de actuar que no tienen ética"

(¿A qué se refiere?) Surgen la *categoría: valores profesionales* (MEMO: relacionados con la dimensión ética de la profesión, en lo relativo a aspectos tan sensibles como: el ejemplo)

## 9. Valoración de la formación pedagógica y didáctica de la universidad.

"No es buena"

(¿A qué se refiere?) Surgen la *categoría: formación inicial* (MEMO: la formación inicial presenta dificultades en la preparación para la práctica pedagógica)

## Tutor X-4.

### 1 Sobre su experiencia de trabajo con los PGI. Aspectos significativos de la trayectoria de la práctica pedagógica del estudiante en formación.

"Se necesitan estudiantes que tengan vocación por la profesión y que tengan una preparación previa para así encontrar la menor cantidad de dificultad en el camino, como...hábitos de estudio, problemas ortográficos."

(¿A qué se refiere?) Surgen las *categorías: motivación profesional y condiciones de ingreso* (Memo: Se requiere de estudiantes que cumplan con un mínimo de requisitos como condición para ejercer en la práctica)

## 2. Preocupaciones:

"que no se tiene el tiempo suficiente para estudiar para la universidad, preparar todos los planes de clase que hay que tener, preparar sistemas de evaluación, más actividades pioneriles."

(¿A qué se refiere?) Surgen las *categorías: tiempo y rol profesional* (MEMO: la complejidad de las tareas profesionales en condiciones de práctica, unido a las tareas de la universidad plantean el problema con el tiempo y subyace la idea de revisar la concepción y organización del proceso formativo.)

### 3. *Repercusiones de su labor.*

"Siempre se está inconforme con el trabajo del PGI en la mayoría de los municipios, pero nadie ve el por qué de esta situación",...

(¿A qué se refiere?) Surgen la *categoría: desvaloración profesional del estudiante*. (MEMO: se asocia con la necesidad de indagar e investigar por qué la inconformidad con el trabajo del PGI)

### 4. *Relaciones profesionales con metodólogos, jefes de grados, y directores y tutores.*

"En mi escuela hay buena comunicación porque es una escuela pequeña pero no es así en la gran mayoría...porque hay muy poca experiencia en los propios directivos"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: socialización profesional con y sin conflicto* (MEMO: las influencias socializadoras están relacionadas con los niveles de experiencia tutorial)

### 5. *Relaciones Tutor- practicante*

"Como tienen tanto trabajo a veces se creen con el derecho de que los tutores le hagan todo, y se lo den todo masticado y si no se los da se molestan"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: creencias profesionales del estudiantado* (MEMO: las creencias como estado disposicional aprendido –internalizado- está relacionado con los aprendizajes adquiridos, bien por la percepción, la memoria o el entendimiento en las relaciones e interacciones de los contextos escolares de práctica pedagógica.)

### 7 *Influencias de diferentes escuelas.*

"La formación que se les dé venga de donde venga tiene gran importancia pero si vienen de un lugar de donde no se les exigía, ni orientaba como es, cuando se enfrentan a un colectivo exigente y trabajador va a sufrir.

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: socialización profesional con conflicto* (MEMO: la formación está permeada por un sistema de influencias amplio, pero no siempre es positiva)

## X---32

### 1 *Sobre su experiencia de trabajo con los PGI. Aspectos significativos de la trayectoria de la práctica pedagógica del estudiante en formación.*

"Yo como tutora me he sentido bien con ellos, tengo mucha paciencia, los critico cuando hay que hacerlo y les doy consejos..."

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: relaciones de ayuda* (MEMO: carácter formativo)

"vienen mal preparados en los contenidos que deben saber para después poder impartir clases"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: formación inicial*. (MEMO: la formación inicial no prepara suficientemente para la práctica)

## 2. Preocupaciones.

"Muy mal preparados,...a veces hay que darle las clases primero a ellos...pasan trabajo para impartir sus clases con calidad"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problemas profesionales*. (MEMO: este problema está relacionado con la carencia de recursos para desarrollar las tareas y a la insuficiente preparación inicial que no logra preparar adecuadamente para la práctica.)

"Cuando se tienen que ir a estudiar se queda uno y es un desastre atender a 45 alumnos"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: expectativas de rol*. (MEMO: se espera que el estudiante en formación cumpla con las mismas exigencias que un profesional graduado, hay problemas de cobertura que inciden).

## 3.-Repercusión de su actuación en padres, estudiantes y otros.

"Los padres y los alumnos no tienen por lo general buena opinión de los maestros jóvenes, todos no son iguales"...

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: imagen social negativa*. (MEMO: la imagen social negativa de padres y alumnos se conforma de acuerdo al papel del maestro en nuestra sociedad, lo que se espera de este, de sus tareas y funciones)

## 4. Relaciones con los colegas.

... "son buenas y esto ha favorecido grandemente a su actuación y desarrollo de los mismos"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: relaciones profesionales de ayuda*. (MEMO: las relaciones de ayuda tutorial deviene en un factor socializador formativo)

## 5. Relaciones Tutor- practicante

"Mis relaciones son buenas, ellos me respetan y yo a ellos los quiero y les entiendo sus preocupaciones, los ayudo, ellos me escuchan y así van avanzando, no sé si es porque soy una persona de 63 años"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: relaciones de ayuda profesional* (MEMO: papel de lo afectivo y el respeto como fundamentos de las relaciones de ayuda profesional)

## 7- Influencias de diversas escuelas.

... "cada escuela tiene sus costumbres y métodos y ellos se van adaptando a esa forma de ver la vida escolar que se ha ido creando según el barrio en que está anclada la escuela".

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: cultura escolar institucional* (MEMO: la cultura escolar signa la vida de la escuela)

"Cuando el profesor entra a otra escuela por traslado después de haber avanzado el curso escolar, es un problema para que se adapte a esa forma de vida escolar y si viene deformado más trabajo pasa para encauzar su vida laboral en la escuela"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: socialización profesional, sin y con conflicto*. (MEMO: el estudiante desarrolla estrategias de adaptación al contexto y estas varían de acuerdo con los factores de influencia y la actitud que asume el estudiante)

#### 8. Aspectos más problemáticos en la actuación.

"Las pocas horas que tienen para su preparación, de los planes de clases"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: Tiempo para la preparación* (MEMO: las exigencias del rol, las condiciones a que se enfrentan en la escuela requieren de un aprendizaje que no se posee, el tiempo está en función del adolescente a formar, la formación de ellos se ve afectada)

"y que tienen que dar las clases frontales porque no tienen videos, a veces el tutor tiene que hacer la clase para que no salgan con errores de contenido"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problema profesional* (MEMO: carecen de recursos profesionales para dar clases frontales, situación que se crea por la carencia de medios técnicos y todo ello incide en la relación de ayuda tutorial que llega a tergiversarse hacia posiciones paternalistas)

"El problema mayor era que daban 11 asignaturas y tienen 45 alumnos",

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problema profesional* (MEMO: relacionados con la integralidad del conocimiento a impartir y la cantidad de estudiantes a atender desde lo educativo, cuestión relacionada con la gestión del grupo)

"salen dos veces a la semana a la universidad y los alumnos se quedan solos o con alguien que les da algo y esto atenta contra la asistencia de los alumnos a la escuela... esto ha sido un fracaso"...

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: expectativas de rol* (MEMO: sobre exigencias al rol del estudiantado en formación por la realidad de las escuelas)

#### 9. Valoración de la formación pedagógica y didáctica de la universidad.

"Para mí es pues deben profundizar en algunos contenidos y atender las diferencias individuales regular"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: formación inicial* (MEMO: necesidad de perfeccionamiento de la preparación inicial)

#### 10... Como defines el rol

...."son muy valientes al enfrentar un aula de 45 estudiantes y en un barrio tan malo y así y todo están allí" (¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: valores profesionales: compromiso. Y cualidades profesionales: osados*.

X-3

#### 2. Preocupaciones.

"La auto preparación-la clase"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problema profesional* (MEMO: relacionado con la didáctica de la clase)

#### 3.-Repercusión de su actuación en padres, estudiantes y otros.

... "se nota en reiteradas ocasiones falta de responsabilidad ante las actividades de la escuela como a ellos no se les evalúa igual que a un docente hacen lo que desean y no siempre de la forma correcta".

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: valores profesionales* (MEMO: necesidad de la formación de valores)

#### 5. Relaciones estudiante –tutor.

... "Son buenas ya que ellos son jóvenes igual que yo"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: relaciones de ayuda positivas* (MEMO: las relaciones positivas entre estudiante y tutor se favorecen cuando el tutor es joven)

#### 6.-Usos del lenguaje y vocabulario

"Falta dominio del vocabulario técnico de la asignatura"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problema profesional* MEMO: (referido al dominio del contenido en su lenguaje técnico)

#### 7. Influencias de las diferentes escuelas.

"La preparación metodológica ha ayudado a mejorar de alguna forma el trabajo de los estudiantes"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: relaciones de ayuda* (MEMO: la contribución del espacio de preparación metodológica)

#### 9. Valoración de la formación pedagógica y didáctica de la universidad.

...la formación pedagógica...buena.

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: formación inicial* (MEMO: se valora de positivo la preparación de la universidad)

#### 10.- Valoración del rol

"Jóvenes con deseos de trabajar pero con falta de responsabilidad.

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: Categoría incoherencia en la actuación.*

#### 11.-Compartir con ellos ha significado.

"Estimulante, acogedora, he aprendido mucho como tutor, ya que el intercambio siempre es bueno"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: aprendizaje tutorial* (MEMO: la actividad de tutoría ha significado un aprendizaje y un enriquecimiento personal)

X-34.

#### 2. Preocupaciones.

"Con el trabajo metodológico."

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problema profesional* (MEMO: los estudiantes tienen carencias metodológicas, se requiere de este espacio)

#### 3.- Opiniones Repercusión de su actuación en padres, estudiantes y otros.

"Que es incomprendido y no se les da la importancia necesaria"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: necesidades profesionales* (MEMO: los estudiantes necesitan conocimientos, procederes y apoyo afectivo)

#### 7. *Influencias de las diferentes escuelas.*

"Con la ayuda de los tutores han podido modificar las situaciones donde han estado implicado"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: relaciones de ayuda tutorial* (MEMO: la ayuda tutorial ha sido imprescindible para el desempeño de las tareas y funciones)

#### 8. *Aspectos más problemáticos en la actuación.*

"Los problemas metodológicos"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problema profesional* (MEMO: los estudiantes tienen carencias metodológicas, se requiere de este aprendizaje)

#### 9. *Valoración de la formación pedagógica y didáctica de la universidad.*

"regular aún le falta interactuar sobre ellos".

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: formación inicial* (MEMO: dificultades en la preparación)

#### 10. *valoración de su rol.*

"Aún les falta mucho"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: falta de recursos*

#### 11.-*Compartir con ellos ha significado.*

"Buena experiencia que me ha servido para investigar"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: aprendizaje tutorial* (MEMO: la actividad de tutoría ha significado aprendizaje y crecimiento personal y profesional)

X----15

#### 1 *Sobre su experiencia de trabajo con los PGI. Aspectos significativos de la trayectoria de la práctica pedagógica del estudiante en formación.*

... "los planes de clase no responden a las actividades, incluso entran al aula sin plan de clases. A lo largo de estos años el combate por erradicar estas situaciones ha sido arduo"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: problemas profesionales* (MEMO: problemas de la profesión referidos a: didácticos, valores profesionales, problemas actitudinales, y su tratamiento)

#### 2. *Preocupaciones.*

"Es preocupante su desinterés en la falta de preparación,..."

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: valores profesionales* (MEMO: problemas actitudinales)

"solo se ocupan de la misma cuando van a recibir visitas, cuando le van a recoger los planes de clase..."

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: estrategias de socialización simulación* (MEMO: el estudiante configura estrategias de acción diferente en dependencia de la situación y factores de influencia para sobrevivir a la realidad)

"La falta de hábito de lectura...poco conocimiento de la metodología de la clase, tienen serias dificultades en las funciones didácticas"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría*: problemas profesionales (MEMO: relacionado con el dominio de contenidos y de hábitos profesionales básicos)

3.- *Opiniones Repercusión de su actuación en padres, estudiantes y otros.*

"esto contribuye a que alumnos y padres no los respeten por sus conocimientos"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría*: imagen social deteriorada. (MEMO: ante los problemas que poseen y no poder dar respuestas a las expectativas de padres y estudiantes, el estatus profesional los desacredita)

5 *Relaciones estudiante – tutor.*

"El combate de los jefes de grado ha sido arduo por las irregularidades ya mencionadas...para disminuir estas...y sobre todo garantizar que fluya el proceso docente educativo"...

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría*: labor formativa del tutor. (MEMO: los tutores han devenido en un factor de influencia clave en la formación del estudiantado)

8. *Aspectos más problemáticos en la actuación*

"Es preocupante su desconocimiento en aspectos de la Pedagogía, Psicología del adolescente y metodología para la enseñanza del aprendizajes"

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría*: *formación pedagógica inicial*. (MEMO: se carece de conocimientos, habilidades y metodologías de su objeto de profesión, lo cual incide en la dirección del objeto de trabajo)

9. *Valoración de la formación pedagógica y didáctica de la universidad.*

"Bastante mala me enfrento cada día al desconocimiento de funciones didácticas, métodos y procedimiento para llevar el conocimiento a los estudiantes por esta razón siempre hago énfasis en el análisis de cada clase de cada unidad.

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría*: *formación inicial* (MEMO: dificultades en la preparación inicial en contenidos esenciales para el desarrollo de tareas y funciones)

"No existe una relación, una coherencia entre el centro escolar y la sede."

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría*: *vínculo teoría-práctica*. (MEMO: en lo relacionado a la coordinación del trabajo para la formación del estudiante)

10. *valoración de su rol.*

... "mis PGI son bastante temerarios, porque entran a un aula de 40 o 45 alumnos... de diferentes extracto social... los padres pueden llegar a ser problemáticos..."

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría*: *cualidades profesionales*.

11.-*Compartir con ellos ha significado.*

“Ha sido muy trabajoso. Los PGI han asumido que frente a sus dificultades el tutor es el que tiene no solo que ayudarlo, sino que darle todo absolutamente todo masticado y se escudan en un arsenal de pretextos para tomar lo anterior al pie de la letra.”

(¿A qué se refiere?) Surge la *categoría: creencias de los PGI sobre la ayuda tutorial*, (MEMO: orientadas al facilismo y la pasividad)

#### Ejemplos de emergencia de categorías.

Categoría: vínculo teoría-práctica como necesidad profesional y contenido de aprendizaje, práctica como contexto de aprendizaje, valores profesionales e identidad profesional, problemas profesionales: (de contenido, ortográficos, de relaciones profesor/alumno), actitud ante las tareas de la profesión, imagen social negativa, resistencias a la ayuda profesional, necesidades profesionales, efecto del valor profesional responsabilidad en las relaciones, paternalismo, cultura profesional, motivación profesional, dependencia cognoscitiva y procedimental, formación inicial, valores profesionales, relaciones de ayuda, actitud pasiva, condiciones de ingreso, tiempo y rol profesional, desvaloración profesional del estudiante.

Categoría: socialización profesional con y sin conflicto, creencias profesionales del estudiantado, tiempo de preparación, aprendizaje tutorial

#### Agrupación de categorías por temáticas.

Las categorías fueron agrupadas en los diferentes procesos y rasgos del estudiante: Práctica pedagógica preprofesional, subjetividad profesional, proceso de socialización profesional, vínculos y relaciones pedagógicas, proceso de formación inicial, rasgos de personalidad de estudiante en formación, tiempo, otras.

#### *Análisis de los resultados cualitativos.*

Esta entrevista grupal como exponente de la cultura escolar institucional tuvo como objetivo determinar el nivel de los conocimientos de los tutores, profesores y metodólogos sobre los niveles de formación y desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico contextualmente, de ahí que, fueron consideradas las opiniones de estos sobre esta problemática

La transcripción de los datos aportó en un primer nivel una gran cantidad de categorías en torno a las cuales se pudo describir en un primer nivel la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico. Posteriormente se efectuó la agrupación de categorías hasta la saturación del proceso, desde la inferencia y la interpretación de los datos.

Ello permitió contar con una información sobre aquellos contenidos: factores y procesos, que están incidiendo en la conformación del modo de actuación profesional pedagógico contextualmente, desde los cuales se pudo caracterizar fragmentos de la trayectoria formativa de los estudiantes en contextos escolares. Se pueden citar a modo de ejemplos, los siguientes:

- La emergencia como tendencia de la categoría problemas profesionales diversos, tales como: de didácticas de la clase, metodológicos, de trabajo grupal con las expectativas, de uso de la lengua materna (ortográficos y de léxicos) y de gestión de dinámicas de procesos.
- La reiteración de la problemática en torno a los problemas de aprendizajes, dados en las dificultades cognoscitivas, procedimentales y metodológicas; se señalan entre las causas: la mala preparación, no tener vocación, dificultades en los hábitos de estudios y de lectura, poca cultura profesional, poco conocimiento sobre el plan de la clase, problemas didácticos de clase, pobre vocabulario. En relación a las dificultades en lo actitudinal se hace referencia al finalismo en la resolución de las tareas, la rebeldía, en términos significativos muy pasivos ante las tareas, relaciones con estudiantes basadas en el exceso de confianza, desinterés por doquier. Se constata una creencia a que la profesión es fácil, que no requiere de mucho esfuerzo y a la obligatoriedad de la ayuda tutorial en términos excesivos.
- La conformación de una representación de su labor no favorable y que destaca aspectos como: la simulación del rol profesional, no se preocupan por su trabajo solo cuando hay visitas, la imagen del profesor está deteriorada y esto repercute en todo el profesorado de forma negativa, no se está conforme con el trabajo que realizan, pero no se profundiza más en el por qué.
- El desarrollo en muchos estudiantes de una posición caracterizada por la búsqueda de soluciones, desde lo cognoscitivo y procedimental a los problemas que enfrentan, concretando ideas, iniciativas, soluciones como expresión de actitudes críticas positivas.
- Los procesos de subjetivación de la profesión revela factores diversos a considerar, tales como: dificultades en la formación de valores profesionales como la responsabilidad, la atención a las necesidades profesionales sentidas, la resolución de las expectativas, creencias profesionales, aspectos actitudinales, orientaciones valorativas.
- La impronta del proceso de socialización profesional y las estrategias de acción que desarrolla el estudiante y sus impactos en el desarrollo profesional y en el aprendizaje del modo de actuación profesional pedagógico.
- Necesidad de perfeccionar el vínculo teoría-práctica, desde los componentes organizacionales del plan de estudios.

### *Anexo 7. Observación Participante en Situaciones Educativas de Trabajo Metodológico.*

Se describirán las unidades de observación en torno al modo de actuación profesional pedagógico de los estudiantes en formación inicial en las situaciones educativas de trabajo metodológico en lo relativo a:

- ❖ Las acciones que desarrolla el estudiante en el espacio de trabajo metodológico: tipos, formas y estrategias de aprendizaje que desarrolla.
- ❖ Calidad y frecuencia de los procesos interactivos: formas de participación en los procesos de aprendizaje y educación, las formas de intercambiar los contenidos sobre la profesión, las relaciones pedagógicas de saber y poder entre los estudiantes en formación, los colegas y las estructuras, calidad de los procesos de significación.
- ❖ Las pautas del proceso cognoscitivo-metodológico percibidas por el investigador.

#### TRABAJO DE CAMPO. Resumen de las observaciones.

Curso: 2011-2012.

Episodio: Sesión de trabajo metodológico. Especialidad Ciencia. Matemática y E. Laboral

Lugar: escuela Juan M Márquez. Lunes, 5 de marzo. Sesión mañana.

Participantes: Tutor, profesores licenciados y estudiantes en formación (de 5to año de en total 3/ 2 de matemática y 1 de E. Lab.

Tema: orden del día de la reunión: Precisiones sobre visita municipal, el trabajo con las líneas de trabajo habituales: ortografía, metodología, dosificación, contenidos y análisis metodológico.

Ambiente físico: Local pequeño ambientado con recursos y empeño de la tutora y profesores, posee una pizarra, iluminación y muebles adecuados, con mucho ruido e interferencias de los estudiantes.

Sobre los tipos de acciones que desarrollan los estudiantes: Se toma notas, se contesta, se muestran los resultados de la tarea orientada, se discrepa.

Sobre las formas de realizar las acciones: Oral, escrita.

Sobre los tipos de estrategias que se perciben durante el desarrollo de la actividad.

Estrategias cognitivas: de repetición, elaboración de algunos contenidos, de carácter simples Estrategias metacognitivas: con alguna tendencia a la reflexión Estrategias de comportamiento: sin conflicto, con conflictos.

Estas se evidenciaron en el trabajo con el contenido referido a circunferencia, elaboración de temarios de exámenes (no claridad de las orientaciones por la metodóloga de matemática, y la tutora en sesión no tiene tiempo para dar esas respuestas y los pospone, debe buscar información al respecto alega que los profesores quieren modelos al respecto, pero que matemática nunca formula el objetivo da temáticas, yo los puedo guiar desde el programa , pero después viene el metodólogo y no es así,...se produce una disputa con un estudiante de 5to año, quien muestra desacuerdo por la forma de tratar el problema por la tutora y el tono imperativo que usa, lo cual vuelve a poner de manifiesto cuando llama a la atención y dice: "tú tienes que oír, te interese o no, no es mi problema"), en relación a la disciplina del grado 9no y como resolverlo, situación con la organización escolar, y su influencia en las tareas de aprendizajes.

Otras estrategias observadas: de identificación de problemas de la profesión. En torno a cómo desarrollar el trabajo de control y de autodeterminación contextual ante procesos sociales diversos: juego de poderes. Se defienden los criterios sobre las cuestiones que se debaten en un caso, se hace de forma muy enfática y sin rodeos, con energía; en el otro se muestra mucho tacto en el manejo de la problemática con el tutor, se ilustra con ejemplos sobre la base de sus experiencias: Se observa determinada violencia simbólica por parte del tutor, quien comunica en tono autoritario y como el portador de la verdad sobre el problema a debate. "Quieres que te diga lo que ella dijo"... "hay que copiar". " en el pasillo me dicen que si los objetivos..., no en el pasillo, sino en la preparación metodológica"... "ya hasta ahí"

Sobre la calidad de los procesos de disposición, selección y elección de las estrategias para la respuesta-solución-satisfacción de las expectativas de comportamiento mutuos en las sesiones del trabajo metodológico.

Se estructuraron estrategias de participaciones implicatorias y comprometidas con los problemas planteados por dos de los tres estudiantes, otro estudiante se limitó a mostrar resultados del trabajo a acometer con el grupo, el que fue evaluado de MB por la tutora. Este estudiante permaneció callado no implicándose en el debate suscitado.

Sobre la participación en el proceso metodológico: ¿Cuántas veces intervienen? (Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca.)

- *Siempre:* los dos estudiantes que trabajan la matemática.
- *A veces:* el estudiante de Educación Laboral en la ocasión que le correspondió mostrar y exponer lo que había hecho.
- Temas en el que intervienen: de contenidos de matemática, sobre la elaboración del temario de examen de matemática y las orientaciones de la metodóloga al respecto, sobre la disciplina, la higiene y organización escolar de la escuela y en particular el 9no grado, sobre la jefa de grado de matemática, problemáticas de la comunidad y la familia, sobre la situación de una practicante, muy mala, sobre la necesidad de atender mejor a las orientaciones que da el tutor, sobre inspecciones.
- ¿Cómo intervienen? Son concretos en sus planteamientos. Muestran niveles de recursos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales sobre los contenidos y las situaciones que se debaten.
- ¿Formas de participación? Dos estudiantes participan de forma crítica y comprometida. Un estudiante lo hizo formal, se limitó a plantear los resultados de la tarea, la cual fue evaluada de muy buena.
- Se mantienen atentos: Casi siempre.
- ¿Cuándo? Cuando interviene el tutor, algún compañero, invitados.
- Movimientos corporales que realizan: Tensión (Se levanta uno sale en varias ocasiones de la sesión metodológica, fuma, está inquieto como si no fuera entendido)
- Relajación: Ninguno.
- Conducta visual: Dirigida hacia al tutor, se fija hacia la mesa de trabajo u otra parte.

- Principales preocupaciones: didácticas en lo relativo a la evaluación del aprendizaje como: contenidos, objetivos y formas de preguntar, así cómo elaborar el temario de exámenes, se pedían las orientaciones de los metodólogos al respecto, para garantizar la aprobación de los temarios. Otro aspecto tratado fue sobre la notificación de la revisión de libretas con notas en el registro como medio de evaluación para motivar al estudiante a que copie en clases y se mantenga actualizado. Con respecto a la asignatura se evidenciaron problemas de contenidos en este caso sobre la circunferencia; en lo pedagógico se plantea la situación de la escuela respecto a la organización e higiene escolar (no hay horario fijo y ello desorienta a los estudiantes con respecto a los libros y libretas que deben traerse a clases, así como dificulta el trabajo del profesor con esos medios), de disciplina (aspectos formales en relación al uniforme, fuga, conversación en clases, faltas de respeto al profesor, otras) y la problemática de la familia y la comunidad en torno a marginalidad y religiosidad (*"a mí me dijeron que me iban a traer al hermano que es avacué para que me caiga a tiros y otro me dijo que me traería al hermano para que me pinchará"*) como amenaza al modo de actuación profesional pedagógico cuestión que usan algunos estudiantes de la escuela ante la exigencia de sus deberes, se revelaron problemas de relaciones con los metodólogos en cuanto a la precisión de las orientaciones y su diversidad, según el áreas del conocimiento y como ello trae preocupaciones y tensiones.

Sobre las pautas del proceso cognoscitivo-metodológico.

La exigencia del tutor a cumplir con lo normado, la solidaridad en el hacer profesional.

Sobre los mecanismos de interacción en el proceso metodológico positivos a la actividad de aprendizaje de los estudiantes.

El diálogo, la confrontación de ideas, la exposición de contenidos, pero todo ello a un nivel simple.

Explicación de lo que sucede en el lugar, desde la percepción del investigador.

- Aspectos positivos: Se intercambiaron experiencias entre los estudiantes ante contenidos que no se dominaban, se socializaron procedimientos para garantizar el libro y las libretas en clases, hubo implicación de dos estudiantes de los tres observados, hubo debate sobre las principales preocupaciones, aunque el tratamiento de la cuestión educativa de la escuela por la tutora, según dijo: de acuerdo a su experiencia, debía ser enfrentada desde el dominio del contenido, la ejemplaridad en el aula día tras día y afirmó: *"...vamos a arreglar la matemática y lo demás sobrellevarlo"*. Los estudiantes plantearon necesidades profesionales para el tratamiento de la problemática escolar en lo relativo al tratamiento de las indisciplinas, el manejo de las situaciones conflictivas diversas, la situación religiosa, marginalidad de los padres, organización e higiene, orientaciones metodológicas con respecto al examen. Se mostró determinado dominio por la tutora de los aspectos señalados y se hicieron precisiones en la mayoría de las inquietudes.

Curso: 2011-2012.

Episodio. Sesión de trabajo metodológico. Especialidad de Humanidades.

Lugar. Escuela: Juan M Márquez. Jueves, 8 de marzo de 2012.

Participantes. Tutor, profesores licenciados, contingentes y estudiantes de 5to año. Total 1 de 3 posibles a asistir  
Tema: orden del día de la reunión: Precisiones sobre visita municipal, el trabajo con las líneas de trabajo habituales: ortografía, metodología, dosificación, contenidos y análisis metodológico.

Ambiente físico: Local con una pizarra, iluminación y muebles adecuados, con mucho ruido e interferencias de los estudiantes

Sobre los tipos las formas de acción que desarrolla: Se toma notas, se contesta, se atiende a la explicación.

Sobre las formas de realizar las acciones: Oral, escrita.

Sobre los tipos de estrategias que despliega el estudiante en formación: Estrategias cognitivas simples: de repetición y asimilación de contenidos y sociales de asunción de normas sin conflictos, cuestión que se constata en la postura pasiva que mantiene el estudiante durante el intercambio de conocimientos con los compañeros del colectivo, estos son profesores licenciados y dedicaron el tiempo a explicar los contenidos, en este caso referido a la prueba de Historia de Cuba de 12 grado. Se esforzaron en mostrarle al estudiante las cuestiones al respecto, porque se asoció mi presencia al chequeo de la práctica del estudiante.

Sobre la calidad de los procesos de disposición, selección y elección de las estrategias para la respuesta-solución -satisfacción de las expectativas de comportamiento mutuo en las sesiones del trabajo metodológico. El estudiante trató de corresponder a los esfuerzos de sus compañeros, pero solo pudo aportar frases cortas de aprobación, pues no dominaba el contenido que se debatía.

- ¿Cuántas veces intervienen? A veces y la poca implicación se puede asociar con la necesidad de dejar constancia de determinado conocimiento sobre lo que se debatía.
- ¿Formas de participación? Formal y simple, el estudiante intervino para aprobar lo que se decía con frases cortas, como por ejemplo: "*si, es importante, yo entiendo*"...
- Temas en el que intervienen: Sobre la problemática educativa de la escuela, las indisciplinas y la problemática de los padres que no colaboran en la educación de sus hijos y su vínculo con la escuela se reduce a decir y exigir como deben ser las relaciones maestro-hijos desde sus miradas. No cooperan con la escuela, solo vienen a exigir. Esta opinión fue planteada durante el intercambio que se propició ante la disgresión e interrupción de la actividad metodológica por un acto de indisciplina que se dio durante el receso, -una riña entre estudiantes del grado 8vo- en torno a la cual se nuclearon los estudiantes del grado y suscitó la salida de los profesores para controlar la situación.
- ¿Cómo intervienen? Divagó. Muestra bajos niveles de recursos cognoscitivos sobre el tema el diferendo Cuba-E U en el período especial en relación a las leyes aplicadas.
- ¿Se mantienen atentos? Siempre.
- ¿Cuándo? Cuando interviene el tutor, algún compañero, y la persona invitada.
- Movimientos corporales que realizan: Tensión. Se muestra con determinada inquietud, y comunica sobre lo que se debate con movimientos y gesticulaciones reiteradas.

- Conducta visual: Dirigida hacia al tutor, se fija hacia la mesa de trabajo u otra parte.
- Principales preocupaciones. No hizo planteamientos sobre contenidos u otras temáticas profesionales de interés durante el desarrollo de la PM, solo la opinión que se obtiene en el intercambio entre los colegas cuando se interrumpió la actividad por una indisciplina.

Sobre las pautas del proceso cognoscitivo-metodológico .En torno a las indicaciones que se dan, intercambios de ideas. Los mecanismos de la interacción del proceso metodológico positivos a la actividad de aprendizaje de los estudiantes fueron la explicación y las aclaraciones de contenidos.

Explicación de lo que sucede en el lugar, desde la percepción del investigador

- Aspectos positivos: Se explican los contenidos por los profesores licenciados con apoyo de la tutora, se palpa un clima de ayuda y cooperación entre ellos, así como una organización del trabajo y deseo de hacer. El estudiante se mantiene receptivo y toma notas de lo que se debate.

Curso: 2011-2012.

Episodio. Sesión de trabajo metodológico. Especialidad de Ciencias: Matemática-Física y Educación Laboral.

Lugar. Escuela Enrique García. Lunes, 19 de marzo de 2012

Participantes. Tutor, profesores licenciados, contingentitas y estudiantes de 5to año de la carrera de PGI. Total 2 de 2 a asistir, y 1 estudiante de 4to año de la carrera Matemática – Física.

Tema: orden del día de la reunión: Análisis de las regularidades de las visitas a clases: la aplicación de los niveles de ayuda en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, el trabajo independiente orientación y control y la aplicación de los tipos y formas de evaluación, el momento ortográfico, actividad metodológica: la clase de ejercitación y la clase abierta: el dibujo a mano alzada.

Ambiente físico: Local amplio, con una pizarra, iluminación y muebles adecuados, con mucho ruido e interferencias de los estudiantes.

Sobre los tipos de acciones que desarrollan: Se toma notas, se contesta, se atiende a la explicación.

Sobre las formas de realizar las acciones: Oral, escrita.

*Sobre los tipos de estrategias:* Estrategias cognitivas simples: de repetición y elaboración a un nivel primario de los contenidos del trabajo. Estrategias sociales de ajuste a las normas del trabajo metodológico, desde un esfuerzo por dar respuestas a las expectativas de comportamiento mutuos con respecto al rol.

De tres estudiantes, uno mantiene una postura pasiva en el intercambio de conocimientos con los compañeros del colectivo, otro estaba implicado en determinada tarea y tercero se mantuvo implicado en la actividad con el resto de los profesores licenciados, quienes apoyaron al tutor en el desarrollo de los contenidos de la sesión metodológica enriqueciéndolo con nuevos contenidos.

Calidad de los procesos de disposición, selección y elección de las estrategias para la respuesta-solución-satisfacción de la ECM en las sesiones del trabajo metodológico.

El estudiante que se mantuvo implicado en la actividad participó en varias ocasiones, aunque los contenidos aportados fueron elementales y escuetos sobre las temáticas relativas a los aspectos tratados, aunque correctas. Se puede inferir de su actitud significatividad y compromiso con la actividad, así como determinada responsabilidad en la tarea. Los otros dos estudiantes, si bien estaban atendiendo, no asumieron una postura de participación compartida del conocimiento que se construía.

¿Cuántas veces intervienen? (Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca.

Casi siempre, uno. Se mantuvo activo durante el desarrollo de la actividad, apoyando el tratamiento de las temáticas que hacía el tutor, desde sus niveles cognoscitivos, procedimentales y valorativos.

Nunca. Dos estudiantes (Ello contrasta con la muy buena opinión que se da del estudiante de 5to

¿Formas de participación? (Pasivas, formales, simples, críticas, comprometidas)

- Críticas y comprometidas, el estudiante activo aportó determinadas ideas principalmente en lo referido a la aplicación de los niveles de ayuda en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, el trabajo independiente orientación y control, planteando ideas como: "los ejercicios deben estar por niveles de desempeño" y la evaluación debe tenerlos en cuenta en relación con "sus formas". Mostró determinados niveles de desarrollo cognoscitivo sobre algunos aspectos debatidos. Los dos estudiantes restantes.

- Pasivas y formales dos estudiantes, que si bien se mantuvieron atentos no exteriorizaron en ningún momento una postura de implicación en los momentos de diálogo.

- Temas en el que intervienen: Un estudiante intervino sobre los puntos de la agenda de trabajo ya planteadas, también participa en el momento ortográfico y en la problemática política ideológica en torno a la interpretación de una frase de Fidel.

- ¿Cómo intervienen? Con tendencia a la concreción.

- Se mantienen atentos: Siempre dos, el otro parece estar implicado en otra actividad por momentos.

- ¿Cuándo? Cuando interviene el tutor, algún compañero, y la persona invitada.

- Movimientos corporales que realizan: Tensión: un estudiante muestra determinada inquietud, y comunica sobre lo que se debate con movimientos y gesticulaciones, el resto uno a veces copia y el otro atiende.

- Conducta visual: Dirigida hacia al tutor, se fija hacia la mesa de trabajo u otra parte.

- Principales preocupaciones: No manifestaron preocupaciones durante el desarrollo de la actividad.

Sobre las pautas del proceso cognoscitivo-metodológico.

La exigencia a cumplir con lo normado, la solidaridad en el hacer, respeto a la autoridad del tutor.

Los mecanismos de interacción del proceso metodológico positivos a la actividad de aprendizaje de los estudiantes, fueron: el diálogo, el intercambio de ideas, la exposición de contenidos. Aunque, todo ello a un nivel elemental.

Explicación de lo que sucede en el lugar, desde la percepción del investigador.

- Aspectos positivos: El tutor direccionó la actividad de acuerdo con la agenda de trabajo, se explican los contenidos en lo fundamental, pudo haber mayor profundidad en todos los aspectos abordados y orientación a los

estudiantes en formación, con independencia del sistema de trabajo establecido el cual se apoya en los profesores colaboradores por áreas del conocimiento. En particular pienso que ello está relacionado con la juventud del tutor y los años de experiencia en esta tarea. No obstante, hubo implicación de los profesores licenciados y contingentistas, aunque considero también que pudo ser más profunda. Se palpa un clima de ayuda y cooperación entre ellos, más relacionado con la intencionalidad de quedar bien ante la presencia de la investigadora porque, se asoció su presencia al control de la actividad; se evidenció, además, una organización del trabajo y deseo de hacer. Los estudiantes se mantienen receptivos y toman notas de lo que se debate.

Curso: 2011-2012.

Episodio. Sesiones de trabajo metodológico. Especialidad de Humanidades

Lugar. Escuela Enrique García. Jueves 22 de marzo de 2012.

Participantes. El tutor, los profesores licenciados, contingentistas y estudiantes de 5to año de la carrera de PGI. Total 2 de 3 a asistir.

Tema: orden del día de la reunión: Sesión ortográfica, actividad metodológica: la estructura de la clase, dosificación de contenidos, y planificación de clases.

Ambiente físico: Local amplio, con una pizarra, iluminación y muebles adecuados, con mucho ruido e interferencias de los estudiantes

Sobre las formas de la acción que desarrollan: Se toma notas, se contesta, se utiliza la pizarra.

Sobre las formas de realizar la actividad: Oral, escrita

Sobre los tipos de estrategias: Estrategias cognitivas: de análisis, exposición, repetición y elaboración a un nivel primario de los contenidos del trabajo. Estrategias sociales de comportamiento de ajuste y aceptación de las normas y propuestas de trabajo, el no cuestionamiento de lo establecido, no hubo planteamiento de iniciativas.

De dos estudiantes, una mantiene una postura algo pasiva en el intercambio de conocimientos con los compañeros del colectivo, se limitó a dar respuestas cortas y sencillas en ocasiones a preguntas directas. La otra estudiante se mantuvo más activa participando continuamente, se constata en ella mayor dominio del contenido sobre la estructura de la clase y como trabajar cada momento. La sesión de trabajo fue desarrollada por la tutora basada en el método expositivo y ello se combinó con ejercicios de preguntas y respuestas, fijación, asociación e identificación. El contenido de la clase metodológica se trató de forma elemental. Los profesores licenciados y contratistas apoyaron al tutor en el desarrollo de los contenidos de la sesión metodológica enriqueciéndolo con nuevos contenidos.

Calidad de los procesos de disposición, selección y elección de las estrategias para la respuesta-solución-satisfacción de las expectativas de comportamiento mutuos en las sesiones del trabajo metodológico.

La estudiante que se mantuvo implicada en la actividad participó en varias ocasiones, aunque los contenidos aportados fueron elementales y escuetos sobre las temáticas relacionadas con la clase metodológica. Se puede inferir de su actitud, determinada significatividad y compromiso con la actividad, así como determinada

responsabilidad en la tarea. La otra estudiante, si bien estaba atendiendo, no asumió una postura de participación compartida del conocimiento que se compartía.

¿Cuántas veces intervienen? Casi siempre, uno. Se mantuvo activo durante el desarrollo de la actividad, apoyando el tratamiento de las temáticas que hacía el tutor, desde sus niveles cognoscitivos, procedimentales y valorativos. Ya veces un estudiante.

¿Formas de participación? (Pasivas, formales, simples, críticas, comprometidas, implicatoria)

Implicatoria y comprometida: la estudiante que se mantuvo activa aportó determinadas ideas principalmente en lo referido a la estructura de la clase, la importancia de las efemérides estudiadas, tales como: la Protesta de Baraguá y el 8 de marzo, las actividades en pizarra.

Pasivas y formales Una estudiante, que si bien se mantuvo atenta, no siempre exteriorizó una postura implicatoria, se mostró insegura, temerosa.

- Temas en el que intervienen: Sobre la estructura de la clase, el momento ortográfico con el vocabulario técnico de la asignatura y las reglas ortográficas, sobre las efemérides del mes de marzo.
- ¿Cómo intervienen? Con tendencia a la concreción, pero de cuestiones simples.
- Se mantienen atentos: Siempre.
- ¿Cuándo? Cuando interviene el tutor, algún compañero.
- Movimientos corporales que realizan. Tensión: Una estudiante muestra determinada inquietud, y comunica con inseguridad y temor. A veces copia y en otras parece estar distante. Conducta visual: Dirigida hacia al tutor, se fija hacia la mesa de trabajo u otra parte, en un caso a veces muestra distancia.
- Principales preocupaciones: No manifestaron preocupaciones durante el desarrollo de la actividad.

Sobre las pautas de interacción en el proceso cognoscitivo-metodológico.

La exigencia a cumplir con lo normado, la solidaridad en el hacer, respeto a la autoridad del tutor.

Los mecanismos de interacción del proceso metodológico positivos a la actividad de aprendizaje de los estudiantes, fueron: el intercambio de ideas, la exposición de contenidos, anécdotas y nuevos datos, pero todo ello con tendencia a un nivel elemental.

Explicación de lo que sucede en el lugar, desde la percepción del investigador.

- Aspectos positivos: El tutor direccionó la actividad de acuerdo con la agenda de trabajo, se explican los contenidos en lo fundamental, pudo haber mayor profundidad en todos los aspectos abordados y en la orientación a los estudiantes en formación, a pesar del sistema de trabajo establecido, el cual se apoya en los colaboradores por áreas del conocimiento. En particular pienso que ello está relacionado con la juventud del tutor y los años de experiencia en esta tarea. No obstante hubo implicación de los profesores licenciados y contingentistas, aunque considero también que pudo ser más profunda. Se palpa un clima de ayuda y cooperación entre ellos, así como una organización del trabajo y deseos de hacer bien, pero pienso que ello estuvo relacionado con la necesidad de

ofrecer una buena imagen del trabajo, se asocia mi presencia a la inspección de la actividad. Los estudiantes se mantienen receptivos y toman notas de lo que se debate.

Curso: 2011-2012.

Episodio. Sesiones de trabajo metodológico. Especialidad de Matemática-Física y E. Laboral e Informática.

Lugar. Escuela. José Miguel Aguilera Maceira. Lunes, 26 de marzo de 2012.

Participantes .Estudiantes de 4to año: 2 de la carrera M-F, y 2 de la carrera de EL-I. 1 estudiante de 5to año de M-F.

Tema. Orden del día: Momento ortográfico, Orientaciones Generales, actividad metodológica ¿cómo realizar las hojas de trabajo?, cumplimiento del programa, dosificación y tratamiento metodológico de los contenidos.

Sobre las formas de la acción que desarrollan: Se toma notas, se contesta, se utiliza la pizarra.

Sobre las formas de realizar la actividad: Oral, escrita en pizarra y libretas de notas.

Sobre los tipos de estrategias: Estrategias cognitivas: de exposición, repetición y elaboración a un nivel primario de los contenidos del trabajo. Estrategias sociales de comportamiento de ajuste y aceptación de las normas y propuestas de trabajo, el no cuestionamiento de lo establecido, no hubo planteamientos nuevos e iniciativas.

De dos estudiantes de matemática uno mantiene una postura más implicatoria, participa desde sus fortalezas, la otra mantiene una postura algo pasiva en el intercambio de conocimientos con los compañeros del colectivo, se limitó a dar respuestas cortas y sencillas. De los dos estudiantes de educación laboral, uno se mantiene activo, da sus opiniones y muestra determinado dominio del contenido e interés en lo que se debate. El otro se mantiene pasivo, no participa solo en la pregunta directa sobre ortografía. El estudiante de 5to se incorporó tarde pues estaba con un estudiante para el médico, ello provocó la censura de la tutora por no haberlo comunicado antes, pues él debía estar en la PM, el estudiante mostró desacuerdo con el llamado de atención y dijo: "no se sabe como quedar bien". Este hecho quedó en suspenso y a la subjetividad de cada cual, pues se trató como si se dudara de lo dicho como si se buscaran pretextos para no estar. La sesión de trabajo fue desarrollada bajo la guía de la tutora, quien se apoya en el método expositivo y lo combinó con el trabajo independiente en el momento ortográfico y el intercambio de criterios. El contenido de la clase metodológica se trató de forma elemental. Los profesores licenciados apoyaron la actividad con sus precisiones sobre determinadas cuestiones, principalmente relacionadas con las orientaciones de la metodóloga en lo relativo a la dosificación de contenidos y su ubicación semanal.

Calidad de los procesos de disposición, selección y elección de las estrategias para la respuesta-solución-satisfacción de la ECM en las sesiones del trabajo metodológico.

Los estudiantes implicados mostraron interés por las tareas y determinado nivel de compromiso en su realización, así como responsabilidad con su labor. Se mostraron a gusto y compartidores Los estudiantes menos implicados comunicaron menos o casi no expresaron el nivel de satisfacción por las tareas, más bien se apreciaba una actitud de cumplir con lo establecido. No siempre mostraron una actitud de atención y seguimiento de lo que se hacía.

¿Cuántas veces intervienen? (Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca.

Casi siempre, Dos se mantienen activos durante el desarrollo de la actividad, apoyando el tratamiento de las temáticas que hacía el tutor, desde sus niveles cognoscitivos, procedimentales y valorativos.

A veces. Un estudiante.

Nunca. Un estudiante de 4to y el de 5to.

¿Formas de participación? (Pasivas, formales, simples, críticas, comprometidas, implicatoria)

- Implicatoria y comprometida: Los estudiantes que se mantuvieron activos, aportaron determinadas ideas sobre los temas bien en lo relativo a la dosificación, sobre la hoja de trabajo y las orientaciones de la metodóloga.
- Pasivas y formales Tres estudiantes los que si bien mostraron determinada atención, no siempre se implicaron en los intercambios.
- Temas en el que intervienen: Sobre orientaciones en relación a la dosificación del contenido, el momento ortográfico con el vocabulario técnico de la asignatura y las reglas ortográficas.
- ¿Cómo intervienen? Con tendencia a la concreción en unos casos, imprecisos en otros.
- Se mantienen atentos: Siempre, los que están implicados.
- ¿Cuándo? Cuando interviene el tutor, algún compañero.
- Movimientos corporales que realizan: tensión una estudiante muestra determinada angustia en su rostro, otra pasividad y distancia, otros mostraron interés por las temáticas. A veces se copia.
- Conducta visual: dirigida hacia al tutor, se fija hacia la mesa de trabajo u otra parte, en un caso a veces muestra distancia.
- Principales preocupaciones: la despreocupación de los estudiantes por el aprendizaje. Por ej: *"Estamos en un momento, Ud. sabe, ellos no copian, lo regañamos y detrás viene el padre a buscar al profesor sin que él tenga la razón. Los estudiantes vienen mal vestidos, mal peinados, han presenciado actos violentos y delitos complicados. Yo trato de estar bien preparado de motivarlos, a veces me he ido de la clase e incorporado otros temas relacionados con la historia de la matemática, eso lo he visto en los profesores del pedagógico y me ha gustado y me ha dado resultado."* Otros problemas: los problemas de disciplina, de educación y la relación con los padres. Ej: *"ellos vienen exigiendo ¿y esto , porqué? y no se preocupan"*

Sobre las pautas del proceso cognoscitivo\_metodológico\_

La exigencia a cumplir con lo normado, la solidaridad en el hacer, respeto a la autoridad del tutor y del metodólogo. La explicación de lo que se debe hacer y cómo se debe hacer .Estos se entregan dosificados. Los mecanismos de interacción del proceso metodológico positivos a la actividad de aprendizaje de los estudiantes, estuvieron dados en: el intercambio de ideas, la exposición de contenidos, se hacen algunas propuestas, la imitación del modelo aportado.

Explicación de lo que sucede en el lugar, desde la percepción del investigador.

Aspectos positivos: El tutor direccionó la actividad de acuerdo con la agenda de trabajo, se explican los contenidos en lo fundamental, pudo haber mayor profundidad en todos los aspectos abordados y orientación a los estudiantes

en formación. Las actividades se centran en las dificultades del estudiantado de la secundaria y desde ellas se efectúa la preparación del estudiantado de la universidad. Estas pueden ser mejor ajustadas y flexibilizadas de acuerdo con las características de los grupos. En particular pienso que ello está relacionado con la juventud del tutor y los años de experiencia en esta tarea. No obstante hubo implicación de los profesores licenciados, aunque, considero que debió aprovecharse mejor más de acuerdo con las experiencias de estos, en función de favorecer el intercambio de contenidos. Se palpa un clima de implicación en las tareas.

*Anexo 8. Observación Participante. En Situaciones de Trabajo de Investigación. Pre defensas y defensas de trabajos de diploma.*

Se describirán las unidades de observación en torno al modo de actuación profesional pedagógico de los estudiantes en formación inicial en las situaciones educativas de trabajo *de investigación* en lo relativo a:

- ❖ Las acciones entendidas como estrategias o posturas desarrolladas por los estudiantes en el espacio - tiempo del trabajo de investigación. Principales problemas y avances.
- ❖ Calidad de los procesos interactivos: formas de participación en el proceso de investigación, las formas de intercambiar los contenidos sobre la metodología de la investigación, las relaciones pedagógicas de saber y poder entre los estudiantes en formación, los colegas y las estructuras, calidad de los procesos de significación.
- ❖ Las pautas, concepciones, otras del proceso de investigación percibidas por el investigador.

TRABAJO DE CAMPO. Resumen de las observaciones. Durante cuatro sesiones de trabajo.

Curso: 2011-2012.

Episodios: Pre defensas y defensas de trabajos de diplomas. Total trece estudiantes de 5to año

Lugares: Pre defensas realizadas en las escuelas S/b Enrique García y "José A Maceira" los días 8 de mayo de 2012 y defensa realizada en la escuela "Juan M Márquez", 29 de mayo de 2012. Sesión mañana y parte de la tarde.

Participantes: Profesores de la UCP "Enrique J Varona" en calidad de miembros del tribunal y de tutores de la investigación y/o de la práctica pedagógica, el director de la escuela, los directivos de la Villa, profesores de la secundaria básica en calidad de oponentes y tutores, contingentistas del colectivo de trabajo, profesores jubilados, padres, estudiantes de la secundaria básica y estudiantes en formación de 5to año.

Unos participaron en calidad de espectadores y otros como miembros del tribunal, oponentes y tutores.

Tema: Pre defensas y defensas de los trabajos de diploma. Requisitos formales de este tipo de actividades. Presentación del tribunal, metodología para el acto: lectura del acta de caracterización del estudiante, ajuste al tiempo, coherencia en la exposición, presentación y usos de los medios, dominio del tema de la investigación, calidad de las respuestas a los oponentes. Los trabajos de investigación presentados versaron sobre temáticas, tales como: conjunto de actividades para el desarrollo de la agricultura urbana, o para contribuir al desarrollo del

valor responsabilidad en los alumnos de 8vo grado, así como actividades para el desarrollo de la localización mediante el trabajo con el mapa en alumnos de 8vo grado, en torno a la motivación hacia la resolución de sistemas de ecuaciones lineales (...) y el taller pioneril como vía para la orientación profesional pedagógica, entre otros.

Ambiente físico: Los locales asignados para la actividad de pre defensa, en una escuela, fue muy pequeño lo cual contrastó con la cantidad de personas que asistieron a la actividad, este estuvo sometido a la interferencia del ruido de los momentos del receso de la escuela y del trasiego habitual del personal, cuestión que se resolvió para la defensa. El resto de los locales en un caso, la dirección del centro y en otro un aula del grado 8vo, fueron adecuados y se ambientaron con los recursos y el empeño de los estudiantes en formación, el apoyo del personal de la escuela y en particular con el de los tutores, padres y estudiantes de la secundaria básica. Se contó con los medios necesarios para el acto de defensa.

Sobre los tipos de acciones que desarrollan los estudiantes: Las acciones desarrolladas por los estudiantes en este tipo de actividad en sus dos momentos fueron, la exposición y defensa de los criterios como momentos del proceso de la presentación de la investigación. Al respecto se debe destacar que, si se toman como referencias las dificultades planteadas por el tribunal y los oponentes en las pre defensas efectuadas, se puede afirmar que los estudiantes aprendieron en corto tiempo a reproducir el ritual metodológico de la defensa del trabajo de diploma bajo la ayuda directa de profesores, tutores, padres – profesionales licenciados en educación hoy jubilados, de los compañeros del colectivo de la asignatura, así como con la colaboración de los propios compañeros del año.

Sobre las formas de realizar las acciones: Las formas que manifestaron las acciones de investigación fueron *exposición del material* a defender con auxilio de la computación y de otros medios elaborados por ellos como resultado del trabajo, en este caso se hace referencia a: láminas, manual, líneas del tiempo, otros, así como *la defensa de los criterios sobre lo investigado desde las respuestas a las oponencias y otras preguntas* del tribunal.

Sobre los tipos de estrategias que se observan durante el desarrollo de las acciones de la actividad científica.

Las acciones de exposición del material científico investigado vistas de forma sistémica y contextualizadas en el tiempo que medió entre las pre defensas y las defensas, si bien, se ajustaron a los requisitos metodológicos establecidos desde el punto de vista formal difieren en lo cualitativo, porque hubo estudiantes que expusieron y defendieron las oponencias muy pegados al material escrito que llevaron como apoyo, en estos casos, se percibió un aprendizaje con tendencia a lo memorístico, pues durante la exposición y defensa hubo pausas recurrentes para consultar el material de apoyo, cuestión que fue percibida, en buena medida, como el olvido momentáneo de ideas por falta de dominio y seguridad en el desarrollo de este tipo de actividad, se constató, además, se apreció una tendencia a la reproducción de un esquema de exposición y defensa de carácter formal caracterizado por la repetición de las mismas frases que se usan como conectores de las fases del proceso investigativo – cuestión que, vista de forma individual no tiene la misma lectura que cuando se manifiesta de forma grupal -, así como una recurrencia a las mismas temáticas de investigación y con el mismo objetivo para diferentes escuelas y grupos, por ejemplo: proponer un conjunto de actividades para el trabajo con el valor responsabilidad, o para la escritura

correcta de palabras con los grafemas S, C, Z, o para el desarrollo de la motivación, otras, además, de una tendencia a la lectura total o parcial de las fichas de exposición y respuestas a las oponencias, aunque en menor número de estudiantes, por ejemplo en la secundaria "Enrique García" esto se evidenció en dos casos, en "José A Maceira" en un caso y en "Juan M Márquez" en dos.

En el otro caso, se constató todo lo contrario, los estudiantes expusieron y defendieron el trabajo con una coherencia conceptual – metodológica reveladora de la apropiación activa del contenido de la metodología de la investigación y del tema investigado, se mostró originalidad, asunción de puntos de vista fundamentados, niveles de creatividad desde la propuesta del tema al estudiar cuestiones, como por ejemplos: la localización mediante el trabajo con el mapa en la asignatura de "Encuentro con la historia de mi Patria" potenciando así, con este, la motivación para el dominio de conocimientos y valores desde el trabajo interdisciplinario entre la Historia y la Geografía, el trabajo en torno al manual de ejercicios para el aprendizaje de la Biología dos, entre otros.

Otras estrategias observadas: Los estudiantes se identificaron con el auditorio desde estrategias afectivas desde frases, tales como: "mi tutor (...) ha sido como un padre" gracias a mi tutora, que me acogió en horas de la noche en su casa cuando yo estaba perdido en qué hacer", "le agradezco a los padres de mis alumnos por el apoyo que me han dado", "los profe de la universidad que nos atienden se han ocupado", "X nos tiró tremendo cabo con la informática", hubo detalles como la entrega una rosa a los compañeros que habían estado más ligado con el proceso de su investigación, se mostró agradecimiento a una mamá - profesora jubilada- que acompañó a un estudiante durante dicho proceso y se invitó en algunos casos a parte del grupo de clases a que estuviera en el acto de defensa acompañando y apoyando a su "profe".

Sobre la calidad de los procesos de disposición, selección y elección de las estrategias para la respuesta-solución-satisfacción de las expectativas institucionales de UCP Enrique J Varona en relación con los resultados del trabajo de investigación.

Los estudiantes desarrollaron estrategias de colaboración, implicatorias y comprometidas con los diferentes sujetos y estructuras responsabilizadas con esta actividad, - entre los propios estudiantes del año, compañeros recién graduados, tutores de la escuela, así como con tutores y profesores de la universidad. Se constató como tendencia la necesidad de la ayuda directa para la realización exitosa de esta actividad, para los compañeros con responsabilidad directa significó un arduo trabajo, además, en tiempo record.

- Movimientos corporales realizados durante el acto científico.: Tensión y ansiedades (expresiones tensas del rostro, rigidez en la exposición principalmente al inicio, sudoraciones, gestos robóticos, hablar rápido, otros)
- Conducta visual: Dirigida hacia el tutor, o personas que les resultaban familiares.
- Principales preocupaciones: En el dominio del contenido de la metodología de la investigación educativa que se debía mostrar para ser bien evaluado en este tipo de actividad, que implicaba la culminación de estudios, en la coherencia y claridad de la exposición, en el uso del idioma – muchos al ser de provincias orientales tienen

dificultades en la expresión de la lengua materna -, en la didáctica del power point, en la defensa de las preguntas del tribunal, en el control del tiempo, entre otras.

Sobre las pautas del proceso de investigación observadas.

- Alto tutelaje al estudiante por diferentes sujetos y estructuras por falta de dominio de las habilidades de la metodología de la investigación educativa.
- Reproducción de modelos sobre la actividad científico estudiantil de acuerdo con la concepción que se tiene de dicha actividad por las personas implicadas de forma directa en el proceso de la formación inicial del estudiante en esta etapa de la carrera.
- Niveles de dependencia significativamente altos del estudiantado del 5to año de sus profesores , tutores y otros sujetos identificados por ello con potenciales de ayuda, en cuanto a la determinación del tema a investigar, cómo desarrollar la investigación, conceptos y procederes para ello, la redacción del informe, otros.

Todo lo cual, pone una alerta sobre los procesos de participación e intercambio de los contenidos, no solo de la asignatura de Metodología de la investigación educativa que reciben los estudiantes en determinados momentos de la carrera, sino del enfoque investigativo que fundamenta el proceso de formación inicial y su aplicabilidad durante las prácticas pedagógicas en relación con los problemas profesionales.

Las principales dificultades giraron en torno a:

- El dominio de la concepción y del diseño teórico metodológico, por ejemplo en cuestiones relativas a: la problematización de las contradicciones que conducen al problema, coherencia entre el problema y el objetivo – se planteaban planos diferentes -, la determinación del título, de los métodos, coherencia terminológica, en la relación población y muestra, en la determinación de los indicadores, otros.
- Lectura de fichas de contenidos durante la exposición.
- Dificultades con la tutoría en cuanto a la existencia de estudiantes que no contaron a tiempo con el tutor.
- En el orden de la exposición de los resultados en este tipo de actividad.
- En el ajuste al tiempo, principalmente por defecto en tanto se exponía en muy pocos minutos.
- En la profundización del contenido de la temática. Se constató cierto esquematismo en el uso de los fundamentos que aportan las Ciencias de la Educación.
- En la didáctica del power point.
- Expresión oral de los resultados dificultades en las habilidades lingüísticas.
- Falta de comprensión y apoyo oportuno, en tiempo y forma, en las escuelas sobre el tiempo para el desarrollo de tareas de Metodología de la investigación, cuestión que tendió a mejorar en los momentos finales.
- Falta de conciencia en el estudiantado sobre la responsabilidad que les atañe en esta actividad, no siempre se ocuparon y preocuparon con el tiempo necesario y alegan diversidad de causas.
- En la notación bibliográfica.
- Problemas ortográficos y en algunos casos de dicción. Entre otros.

El resultado principal de dicha actividad está en el hecho de que todos los estudiantes aprobaron el acto de defensa de su trabajo de diploma y en un número significativo se obtuvo la calificación de 5 puntos. Los profesores y tutores implicados en esta ardua tarea sintieron satisfacción, porque el esfuerzo entregado obtuvo frutos; para los estudiantes evaluados fue un gran aprendizaje, dado no tanto, por el dominio en sí de la Metodología de la investigación, sino, porque tuvieron que esforzarse, implicarse de alguna manera, asumir la responsabilidad, aunque compartida, vencer temores, abrirse a compartir, a pesar de alguna formalidad en ocasiones, con los otros sujetos, crecerse ante las dificultades diversas. Y todo ello, apunta hacia un crecimiento en lo humano y profesional en el sentido educativo. Como tendencia se palpó un clima afectivo de comprensión y fue significativo en esta dirección el conocimiento que se mostró de cada estudiante por la coordinadora y demás profesores y tutores, tanto de la universidad como de la escuela y ello es muestra de un seguimiento en el trabajo. Hubo determinados momentos en que el tribunal mostró en público los desacuerdos de criterios con respecto a problemáticas de investigación, así como, en el dominio de contenidos que conciernen a las Ciencias de la Educación, en este caso llamó mucha la atención de la investigadora, la controversia en torno al concepto de formación – “ellos no forman, ellos educan”, la concepción de la educación “¿en o de valores? Y no formación de valores”, cuestiones didácticas en relación a la determinación y formulación de objetivos, el contenido de conceptos como responsabilidad, la concepción sobre “el aprendizaje humano y no el aprendizaje”.

*Entre las opiniones registradas en diferentes momentos sobre dicha actividad y que conciernen a muchas de las ideas planteadas se pueden citar a modo de ejemplos:*

Profesores miembros del tribunal y tutores de la universidad.

“Llegaron con muchas insuficiencias, el trabajo ha sido cerrado con los profesores que los atienden de forma directa... de septiembre a hoy son otros, (...) no podían hablar han ganado soltura” (...)

“En la escuela han sido bien recibidos, han tenido el apoyo de la directora, ha habido afectividad”

“No hay porqué ponerse tan nerviosos... todos somos de una misma familia”

“¿Ustedes recuerdan la timidez, inseguridad, e imprecisiones? En el taller se le hicieron un grupo de recomendaciones”...

“Tener un profesor de Metodología de la investigación de la facultad de Ciencias de la Educación les ha permitido prepararse mejor...venían con problemas en Metodología de la investigación... de disciplina..., educativos”

*Personal de la escuela:*

Directora.

“Son muy buenos se han integrado. Se les ha dado espacio para que se preparen”.

Jefe de grado de humanidades.

“Son muy responsables y preocupados”

Tutora de la escuela.

“Esto es un parto prematuro” [Opinión escuchada durante el receso compartiendo con algunos compañeros]

Estudiantes.

"No me sentí mal, porque está mi profesor de la asignatura aquí"

"Yo, si pensé que no iba a salir bien, porque no tenía nada..., he tenido bastante ayuda y se lo agradezco no solo a ustedes [se refiere a los profesores y tutores de la universidad], sino también a ellos" [ el personal de la escuela]

"No sabíamos si al final podíamos graduarnos o no..., veníamos con el diseño desde tercer año y se nos dijo vamos a perfeccionarlo, estamos satisfechos"

"Se ha sido incondicional con nosotros, el profe X ha trabajado mucho sin ser mi tutor, agradezco la disposición de ayuda"

"Agradezco a la tutora x, y a los profes y a la *mamá Mercedita* y *otros padres* que me apoyaron"

*Mamá profesora jubilada*

"Me sentí muy orgullosa y satisfecha de poderle brindar mi apoyo para que pudiera enriquecer su trabajo, a través de mi experiencia de 52 años... estudiantes como Tomás gratifican a la profesión hoy deprimida"...

(Anexo: 9) Resultados de la triangulación. Conclusión del estudio de caso.

Esta se emplea en la modalidad de "triangulación en el análisis", atendiendo a sus posibilidades para cerrar el estudio de caso, de acuerdo con el trabajo de campo desarrollado en sus dos etapas durante el período correspondientes a los cursos: 2010-2011 en los meses de marzo a mayo y el curso 2011-2012 durante los meses que median entre mayo y junio.

Es conveniente plantear que durante el desarrollo de la primera etapa efectuada en el curso 2010-2011 entre los meses de marzo a mayo se negoció la entrada al trabajo de campo en las diferentes escuelas del municipio Marianao, así como en la sede municipal correspondiente a este. En esta etapa fue preciso identificar a los informantes claves que debían facilitar el acceso a la información, en tanto, el personal de estas escuelas en su mayoría, no conocía a la investigadora.

Por otro lado, se inició el proceso de recogida de información de forma intensiva con la aplicación de los instrumentos previstos, asimismo se hicieron precisiones principalmente en el "Inventario de problemas de Enseñanza" el que fue asumido en sus posibilidades de ser utilizado como analogía de los Problemas Profesionales aunque, el contenido de los ítems, en un buen número, fue modificado y se añadieron otros de acuerdo con la caracterización que pretende el estudio de caso y a la necesidad de su contextualización a la realidad de las secundarias básicas del país y en particular del municipio Marianao. Con el desarrollo de la segunda etapa se debía completar el proceso de profundización de la recogida y procesamiento de la información iniciado en la primera, así como la realización de la observación participante en las situaciones educativas de trabajo metodológico y de investigación y dar continuidad a las entrevistas. Este trabajo requirió de una determinada permanencia en las escuelas, por ello se decidió

concentrar el trabajo de campo en las escuelas: Juan M Márquez y José A Maceira pertenecientes al Consejo popular Cocosolo–Zamora y Enrique García perteneciente al Consejo popular Pocito-Palmar y acotar el número de sujetos del caso.

Conviene añadir que el trabajo de campo, no solo fue arduo, sino además difícil, porque la investigadora tuvo que simultanear tareas de docencia, de dirección de colectivo de asignatura entre otras; por otro lado, las problemáticas del trabajo de las secundarias básicas no siempre hicieron factible la permanencia.

La modalidad de triangulación a utilizar para el cierre del estudio de caso se justifica en el criterio siguiente: la utilidad de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo grupo de datos para propósitos de contrastación e integración de la información disponible para construir una visión global de la valoración, que favorezca concluir la caracterización de la dimensión de la cotidianidad escolar del MAPP.

La comparación, que este proceder demanda, se apoyó, a su vez, en la conjugación de la triangulación según fuentes e instrumentos, estos sirvieron de base a la construcción de consensos fundamentados aprovechando el diálogo y la intersubjetividad que permeó la búsqueda metodológica de la investigación.

En el caso de la triangulación de fuentes de sujetos, tales como: estudiantes de la carrera PGI en tránsito, los tutores, metodólogos y profesores que han formado parte del grupo de estudio, los datos obtenidos en las encuestas permitieron obtener una visión acerca de, cómo cada uno de los sujetos participantes en el estudio se representa el modo de actuación profesional pedagógico, atendiendo a sus formas de pensar, hacer, sentir, estar y comunicar la profesión de acuerdo con la mediación del contexto escolar en sus efectos sobre la acción pedagógica.

De esta forma, mediante el contraste de las opiniones y la comparación de los criterios entre los diversos sujetos, no solo se constataron los matices de las posiciones que divergen, sino además, se palparon los aspectos coincidentes, todo lo cual permitió hacer agrupaciones de la acción pedagógica en la cotidianidad escolar para develar tendencias de comportamientos.

De acuerdo con los resultados de los diversos instrumentos aplicados a los estudiantes, se pudieron constatar como *tendencias*: una direccionada hacia *la creencia* de que resulta fácil la resolución de los problemas de la profesión en cualquiera de sus aristas: de didáctica de la clase, en lo relativo a su impartición, preparación, el uso de diferentes procederes metodológicos, el uso del libro de texto, entre otros. Este criterio se reitera de forma general en otros problemas registrados en los ítems de los

instrumentos, tales como: el manejo pedagógico de las dinámicas grupales, la autorregulación profesional en los diferentes contextos de actuación, entre otros.

A esta realidad se le suma una *percepción* – constatada- *hacia la incompreensión de los ambientes contruidos simbólicamente* en contextos escolares de práctica pedagógica, en tanto, si bien, los estudiantes están sometidos a diversas influencias que ellos creen conocer y controlar, en realidad al tomar en consideración los problemas que presentan en sus prácticas, se evidencia que no les resulta fácil el saber situarse en las diferentes situaciones, dar respuestas a las demandas de los grupos de estudiantes y colectivos pedagógicos, entre otras razones, porque no saben identificar las variables contextuales y menos aún efectuar procesos reflexivos sistemáticos de la relación empiria-saber.

Esta realidad está incidiendo de forma negativa en la identificación con la profesión en las diversas situaciones educativas. Se apreció así, que a muchos estudiantes les cuesta trabajo comprender y fundamentar con criterio pedagógico cuál es la posición que deben ocupar en el sistema de las relaciones pedagógicas y en las situaciones de interacción socio profesionales; cuestión esta que, está incidiendo en las formas de intercambiar los contenidos y las formas de participar en los procesos, en tanto, las estrategias cognoscitivas, procedimentales, actitudinales y afectivas que desarrollan para insertarse en estos espacios, enfatizan hacia una postura de complacencia.

Esta cuestión, no solo afecta la imagen social del estudiante en formación y por correlato de la profesión, sino que, cuestiona la calidad de los aprendizajes y el uso pedagógico de estos para producir el cambio del estudiantado de unos niveles de desarrollo a otros.

Estos datos se complementaron con los significados, sentidos, inquietudes, tensiones y otros contenidos de sus prácticas pedagógicas, en sus efectos mediadores negativos durante las trayectorias de sus prácticas pedagógicas. Se pudo evidenciar así, que todo ello ha incidido en una forma de configurar la acción pedagógica, la que en unos casos manifiesta una postura de complacencia, caracterizada por un nivel profesional reproductivo cuyos rasgos están dados en que, conservan, malogran o deforman las prácticas profesionales vigentes, en tanto, no exigen del cambio cognoscitivo, procedimental, actitudinal y afectivo del estudiante en formación en la direccionalidad de los procesos cuyo contenido de aprendizaje profesional es el desempeño de funciones y tareas.

Esta tendencia se corrobora por medio del contraste de opiniones que al respecto tienen tutores metodólogos y profesores, los que de forma clara y abierta, tanto, en las encuestas como en las entrevistas, asociaron esta modalidad de la acción pedagógica del estudiante, no solo con la carencia de

recursos de todo tipo, sino con una actitud irresponsable, de falta de compromiso, muy dependiente de las ayudas, en ocasiones simuladora, hasta la relajación de un actuar sin modelos.

La comparación de esta posición con la del estudiante, el que cree no tener problemas y que la profesión es fácil, permitió captar la congruencia de argumentos desde posiciones, si bien contradictorias, porque están ligadas a lo que piensan, hacen, sienten y comunican los sujetos, tienen valía, en la medida que, permitieron acotar un patrón de comportamiento necesario para la caracterización de la dimensión que se estudia: tipos de formas de la acción pedagógica.

De forma concomitante se evidenció *otra tendencia* orientada hacia una creencia más atinada con la realidad compleja de la profesión y su actividad, que se puso de manifiesto en la identificación de grandes y considerables problemas de la profesión, el desarrollo de estrategias para la resolución no violentas de problemas, afrontar problemas de disciplina, dar respuestas profesionales a las expectativas, encauzar situaciones imprevistas, el desarrollo de sus prácticas basadas en rutinas de ensayo-error, la organización y estructuración didáctica de la clase de acuerdo con las orientaciones, conocer a qué nivel presentar los contenidos, saber en cuáles hacer mayor énfasis, evaluar el aprendizajes, elaborar sus temarios, entre otros. Aspectos estos reveladores de niveles de las experiencias adquiridas y vivenciadas.

Se evidenció asimismo, la asunción de una posición implicatoria en las relaciones pedagógicas e intercambios y procesos de participación socio profesionales en las diferentes situaciones educativas, desarrollando estrategias cognoscitivas de indagación, de propuestas de iniciativas, de aportar soluciones, de indagación de cuestiones, de impartición de clases con procederes más implicatorios del grupo, la preocupación por dar respuestas y satisfacer demandas y problemas más en correspondencia con un saber ubicarse en contextos escolares de práctica pedagógica, en un nivel bastante adecuado, ante las demandas contextuales.

Estos datos se correlacionaron con los significados y sentidos elaborados sobre las prácticas pedagógicas, atendiendo a los procesos disposicionales, actitudinales, toma de decisiones y con los niveles de tensiones personales y profesionales. Se pudo evidenciar así, que todo ello ha incidido en una forma de configurar la acción pedagógica de tipo *propiciatoria*, la que revela una postura activa caracterizada por un nivel profesional con tendencia a lo productivo.

Esta tendencia se corrobora por medio del contraste de opiniones de tutores, metodólogos y profesores los que de forma clara y abierta, tanto en encuestas como en entrevistas, asociaron esta modalidad de la acción pedagógica del estudiante, no solo con determinado dominio de los recursos de todo tipo, sino

además, con una actitud responsable, de compromiso y con niveles de independencia de las ayudas como rasgos más connotados. Los cuales evidencian la asunción de valores profesionales y determinada identificación afectiva con la profesión. Estos datos se compararon con los aportados por el estudiante y se constató la congruencia entre ellos.

Por otro lado, se contrastaron los resultados obtenidos, a través del cruzamiento del procesamiento cuantitativo de los instrumentos, en este caso se hace referencia a las encuestas aplicadas al grupo de estudio, con el resultado del procesamiento cualitativo; todo ello con la intención de obtener un patrón característico de la realidad que se diagnóstica: las formas de la acción pedagógica y la conformación de los comportamientos estratégicos.

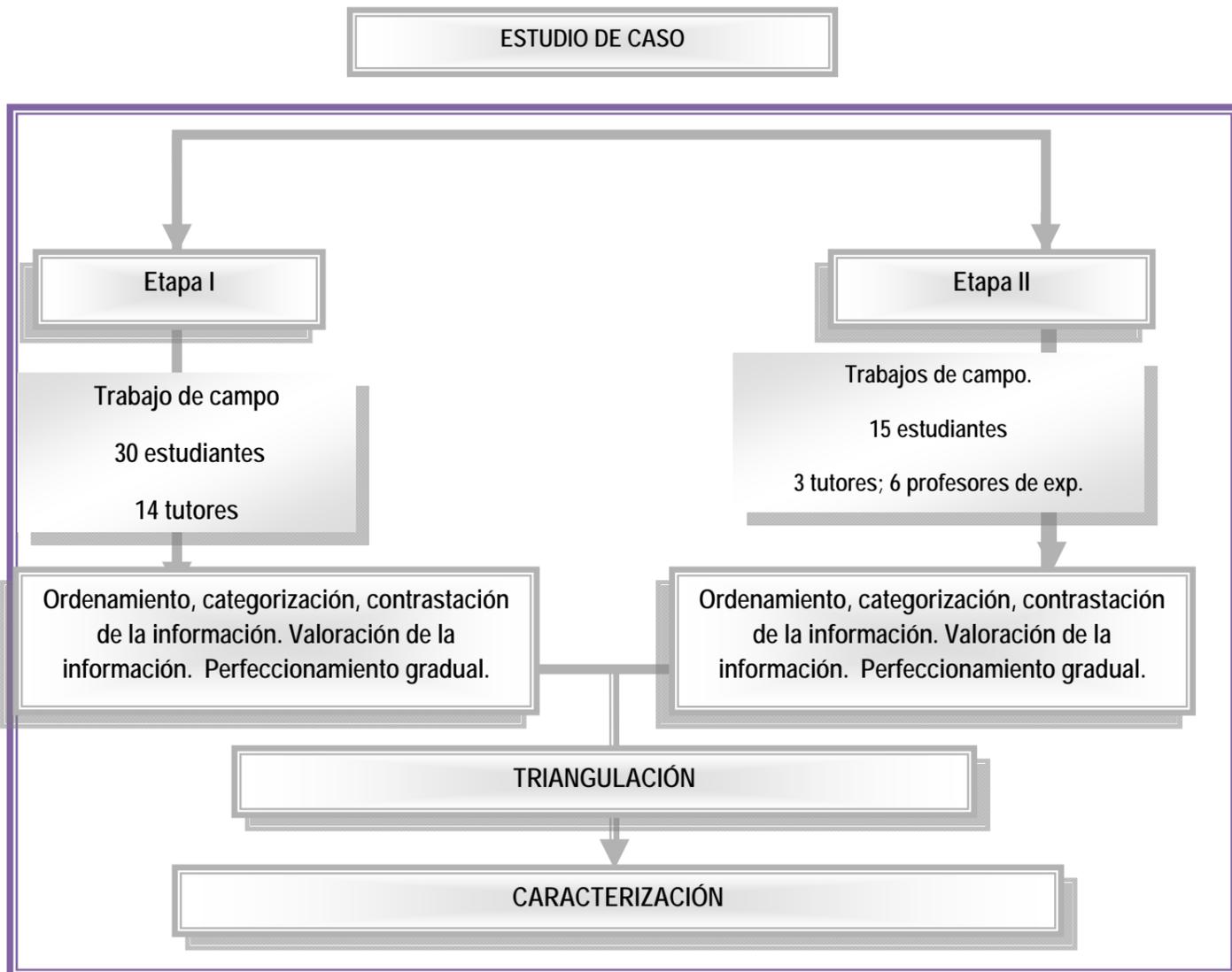
En este caso es muy significativo como los datos muestran como evidencia un ocultamiento de la situación profesional real que manifiesta el MAPP en la cotidianidad escolar, en tanto, en un número significativo según frecuencia porcentual, los estudiantes no consideran tener problemas, cuando más *algunos*, durante la trayectoria de sus prácticas pedagógicas, además no aluden a dificultades en situaciones interactivas y relacionales de tipo conflictivas y otras, cuestión que, apunta hacia el desconocimiento del saber situarse en contextos de práctica pedagógica, entre otros. Cuando estos datos se comparan con el procesamiento cualitativo en su diversidad de instrumentos, se evidencia que se ocultan esencias de la realidad pedagógica de estos estudiantes en formación de su MAPP.

Queda evidente así, en alguna medida la dialéctica entre la manifestación y el ocultamiento de la realidad profesional, según las formas de pensar, hacer, sentir, estar y comunicar la profesión.

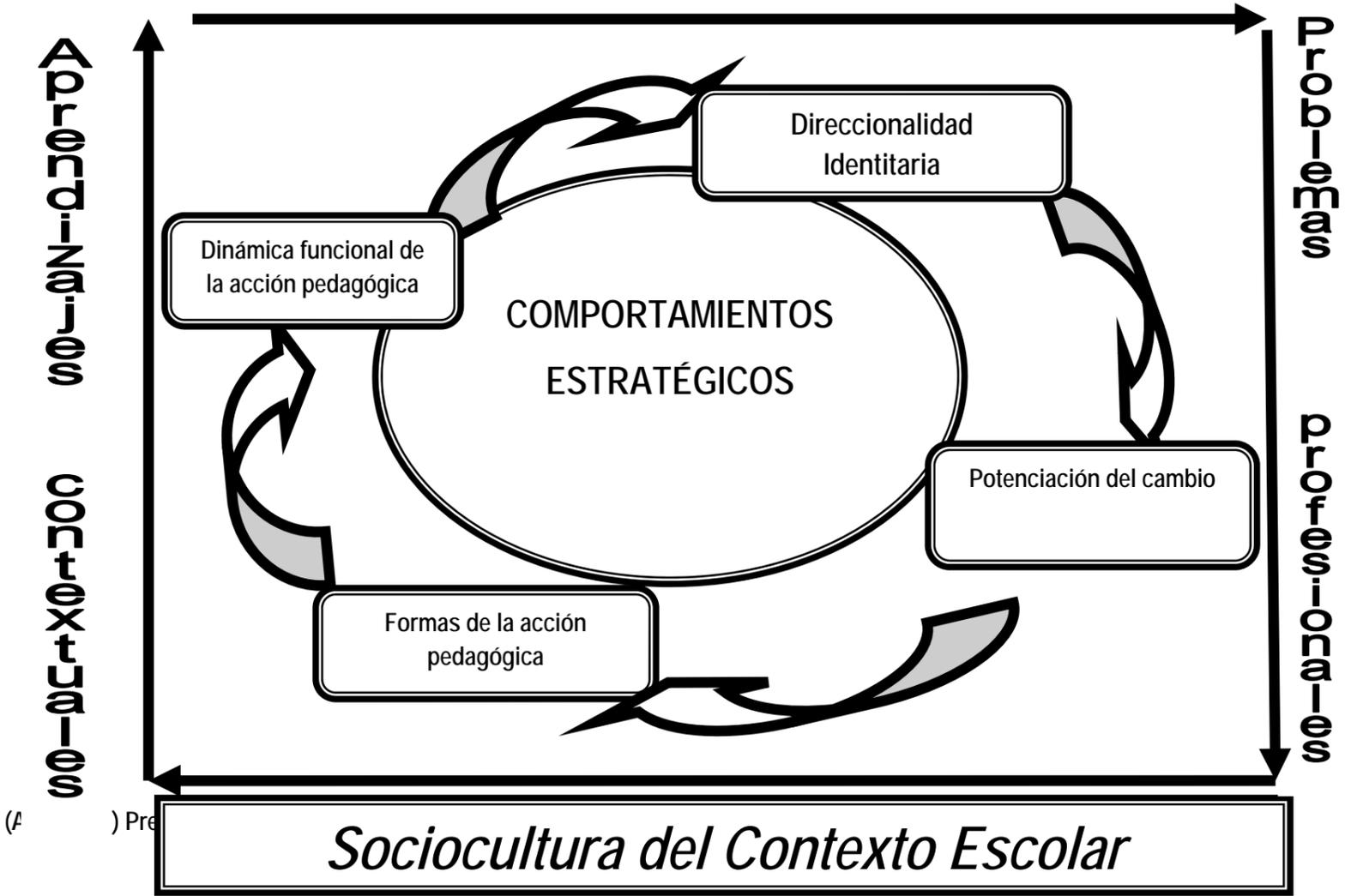
Sustentados en estos criterios se realizó la caracterización de la DCE del MAPP en contextos escolares de PP, constatándose empíricamente la manifestación de *dos formas de la acción pedagógica: adaptativas y propiciatorias* como expresión del comportamiento estratégico que realiza el estudiantado en su trayectoria formativa en concomitancia con los *ambientes de práctica pedagógicos* y los *patrones socioculturales que permean los procesos relacionales e interactivos de la acción pedagógica*. Todo lo cual, a su vez es revelador, en un nivel adecuado, de los niveles de formación y desarrollo y de enseñanza-aprendizaje del MAPP en la etapa inicial.

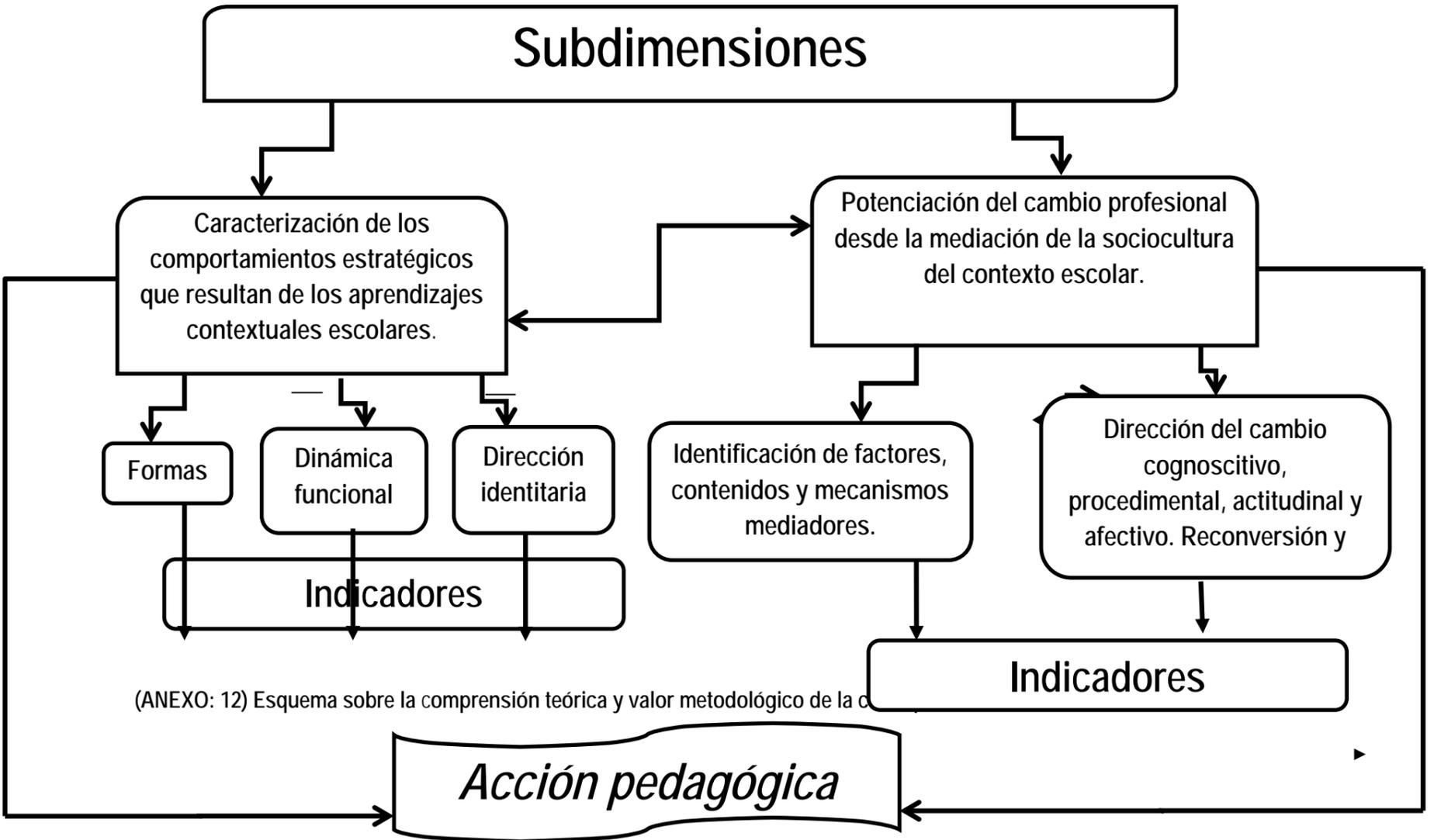
De esta forma se constata el criterio sobre *los comportamientos estratégicos* – modo de actuación profesional pedagógico in situ-, desde el criterio de formas adaptativas y propiciatorias de la acción pedagógica contextualizada en la cotidianidad escolar en la naturalidad de los factores y procesos implicados.

*Ver representación gráfica. Anexo 9 continuación.*



(ANEXO: 10) Comprensión dinámica de la DCE del MAPP





# COMPRENSIÓN TEÓRICA DEL MAPP

El interés constructivo por dicha dimensión se justifica si fundamenta la DCE del MAPP como constructo explicativo del valor epistemológico de la cotidianidad escolar en la formación inicial del profesor.

Sistema de ideas

La cotidianidad escolar como contexto sociocultural regulatorio del modo de actuación profesional pedagógico.

El aprendizaje contextual del MAPP: social y experiencial. La configuración de comportamientos estratégicos.

## Principios.

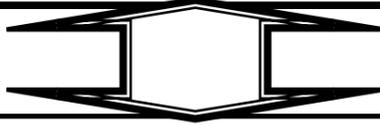
- Contextualización sociocultural de la acción pedagógica
- La historicidad de la trayectoria formativa del MAPP.
- El vínculo teoría-práctica
- Carácter activo del sujeto. Reflexividad.

La reconstrucción de la cultura experiencial desde el trabajo pedagógico tutorial en situaciones problemáticas educativas contextualizadas

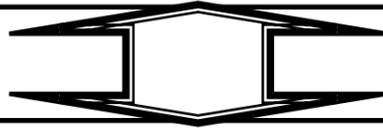
Recuperar la lógica contextual de la cotidianidad escolar, desde el diálogo de saberes: científico y cotidiano.

LÓGICA centrada en el objeto de trabajo en su singularidad contextual y desde una visión horizontal. REVELADORA DE: la producción - reproducción-creación del MAPP en su situacionalidad, a tenor con la relación práctica-subjetividad y la mediación asociada.

Lógica del meso nivel profesional reveladora de una dinámica relacional compleja, centrada en el proceso de carácter holístico, interdisciplinar y transdisciplinar, de estructura abierta y contingente por su ligazón al contexto. Le impone retos cognoscitivos, culturales y políticos al macro nivel profesional.



CARACTERÍSTICAS. la mediación, regulación y orientación del MAPP de acuerdo con la manifestación y el ocultamiento de la realidad, las correlaciones entre prácticas y subjetividades, lo social y cultural, la reproducción y la producción, lo previsto y lo imprevisto, el azar, la contingencia, lo rutinario y lo consciente e inconsciente planificado, lo consciente - lo inconsciente y lo tácito



#### IMPERATIVO PEDAGÓGICO.

- Como puede ser aprovechado pedagógicamente para la formación-desarrollo del MAPP
- Relación teoría-práctica desde los *marcos interpretativos* del estudiante, y de la sociocultura escolar, lo que supone *una postura de vigilancia sistemática sobre los sentidos construidos*, y las formas que se concretan, desde lo contextual escolar.

VALOR METODOLÓGICO DE LA DCE DEL MAPP EN LA FORMACIÓN INICIAL

La institución formadora debe observar la DEC del MAPP como expresión de un proceso dinámico: interno-externo, objetivo-subjetivo, macro-meso-micro y viceversa, que ilustra metafóricamente cómo la actuación se reorganiza, se reconstruye, se reconfigura, concretando "estrategias de acción" y/o comportamientos estratégicos, como resultado de su implicación en el tejido de relaciones contextualizadas en situaciones educativas concretas.



METODOLOGÍAS FORMATIVAS-DESARROLLADORAS DEL MAPP DESDE LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA.

Metodologías cualitativas: propuestas de métodos e instrumentos

Procederes metodológicos: reconstrucción de la cultura experiencial desde el diálogo de saberes. Nuevos

contenidos: conocimientos, habilidades, valores y cualidades

## (Anexo: 13) Diseño de los instrumentos

### Instrumento: 1

#### INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA (IPE)

*Objetivo:* Constatar niveles de dominio de los problemas profesionales acorde con la experiencia adquirida, a partir de la percepción que sobre estos tienen los estudiantes en contextos escolares de práctica pedagógica.

#### *Compañero estudiante:*

El Inventario de Problemas de Enseñanza forma parte de un estudio de tesis doctoral, que se propone profundizar en la comprensión del modo de actuación profesional pedagógico durante el proceso de formación inicial. El mismo contiene 71 ítems que refieren aspectos de la práctica profesional pedagógica en contextos escolares.

Le pedimos que *LEA DETENIDAMENTE* cada una de estas situaciones y responda, *SEGÚN SU EXPERIENCIA PERSONAL*, en qué medida cada una de las situaciones *HA REPRESENTADO O NO UN PROBLEMA* durante la trayectoria de su formación profesional.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

1. No representa ni ha representado *NINGÚN PROBLEMA*. (N P)
2. Representa o ha representado *ALGÚN PROBLEMA*. (A P)
3. Representa o ha representado un *CONSIDERABLE PROBLEMA*. (C P)
4. Representa o ha representado un *GRAN PROBLEMA*. (G P)
5. Este problema *NO ES RELEVANTE* para el nivel educativo en que desarrollo mi práctica. (N R)

Escriba su opinión marcando una X en la respuesta que haya seleccionado.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Año:	Edad:	Sexo:	Carrera:	Provincia:				
				(1) NP	(2) AP	(3) CP	(4) GP	(5) NL
ORGANIZATIVO	Mantener el ritmo adecuado entre la planificación de las clases (cronograma) y el tiempo de la impartición.							
	Estructurar las clases siguiendo las normas didácticas y pedagógicas							
	Organizar actividades de clases basadas en el trabajo en equipos, dramatizaciones, indagaciones temáticas, problematizaciones.							
	Organizar el trabajo de la clase (tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje) de acuerdo con los objetivos del programa.							
	Preparar las clases de acuerdo con lo que el grupo espera de ti es decir sus expectativas.							
	Organizar el trabajo de la clase de acuerdo a lo que Ud. considera más adecuado hacer.							
	Organizar el trabajo de las clases atendiendo a factores, tales como: abuso de fuerza, autosuficiencia, posición económica, desventaja social, religiosidad, niveles culturales dispares y sus influjos en el trabajo que realizas.							
METODOLÓGICO	Introducir nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (por ej.: debate, planteamiento de problemas, juegos didácticos, otros.)							
	Conocer a qué nivel presentar los contenidos							
	Motivar a los alumnos en las tareas escolares							
	Explicar los contenidos de clases a estudiantes y grupos.							
	Saber en cuáles contenidos hacer mayor énfasis.							
	Centrar el proceso de enseñanza- aprendizaje, en el uso de video-clase.							
	Implementar iniciativas en clases para responder a las inquietudes cognoscitivas del grupo.							
	Encontrar tiempo para preparar materiales para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.							
	Decidir cuánto contenido enseñar y cuáles evaluar.							
	Programar una lección para un día.							
	Preparar clases para un tiempo más							

	prolongado(quincena, mes, semestre)					
	Elaborar exámenes y sus claves.					
	Saber usar el libro de texto, como complemento de la clase.					
	Calificar exámenes.					
CONTENIDO	Cometer errores ortográficos cuando escribes en la pizarra.					
	Mantener el programa de las asignaturas al día, en su/s grupo/s.					
	No tener suficiente dominio de las asignaturas que enseñas.					
	Estar presionado por el tiempo en el que se deben impartir los contenidos.					
	El trabajo pedagógico con las problemáticas grupales.					
DOMINIO PROCESO	Evaluar el nivel de aprendizaje de estudiantes y/o grupos.					
	Correlacionar las necesidades e intereses de su grupo, con los objetivos formativos.					
	Saber aprovechar el conocimiento de estudiantes y grupos en el desarrollo de la/s clase/s.					
	Manejar adecuadamente las interrupciones continuas durante la impartición de las clases.					
	Implicar a los estudiantes con dificultades de contenidos y de conducta en el proceso de enseñanza- aprendizaje.					
	Desarrollar su práctica basada en las rutinas profesionales, el proceder de ensayo-error, la observación e imitación de modelos positivos de compañeros experimentados.					
	Desarrollar su práctica basada en la forma de hacer la profesión de otros compañeros: tutores, amigos de profesión, experiencias aportadas por los padres, otros.					
RELACIONES- CON PADRES. LOS	Manejar adecuadamente las formas en que los estudiantes plantean sus conocimientos.					
	Desarrollar su práctica basada en la observación e imitación de modelos positivos de compañeros experimentados.					
	Tratar los problemas (cognitivos, actitudinales, familiares, otros) de los estudiantes y grupales de forma diferenciada e individualizada.					

Saber manejar adecuadamente los desacuerdos grupales y encauzar los intereses divergentes.					
Dar respuestas profesionales a las expectativas, necesidades cognoscitivas y educativas del grupo.					
Afrontar profesionalmente conflictos de valores en clases y en otras actividades de la escuela como: reuniones de padres, con los compañeros y directivos.					
Encauzar situaciones imprevistas, tensiones y contradicciones en situaciones de clases y educativas.					
Desarrollar estrategias de resolución no violenta de los conflictos en situaciones educativas diversas.					
Saber si agradas a los estudiantes y grupos.					
Establecer contacto personal con los estudiantes en clases y en otras actividades educativas.					
Tener que ser más estricto con los estudiantes de lo que le gustaría.					
Encontrar rechazo en los estudiantes cuando le exiges las normas de comportamientos y hábitos de estudios.					
No tener tiempo libre para dedicárselo a los estudiantes.					
Afrontar los problemas de disciplina de los estudiantes y grupos.					
Desacuerdos en las relaciones con los padres,( presiones, manipulación, soborno y falta de credibilidad en su gestión)					
No tener suficiente información sobre los estudiantes y su ambiente familiar					
Contar con el apoyo de los padres.					
Encontrar resistencias, dudas, subestimación, falta de confianza y de apoyo e indiferencia en los padres, ante el trabajo que realizas.					
Saber identificar y canalizar las expectativas, intereses, valores y las formas de pensar que manifiestan los padres sobre tu trabajo profesional en las reuniones y otras actividades.					
Recibir apoyo de los padres sobre contenidos de enseñanza, métodos para mejorar su labor, orientación para resolver problemas					

RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS	Contar con la cooperación de los compañeros para mejorar su trabajo.					
	Tener la comprensión de los tutores ante las insuficiencias y carencias profesionales. .					
	Tener la oportunidad/tiempo para intercambiar situaciones diversas con los compañeros de la escuela.					
	Sentirse poco integrado a la escuela y rechazado por sus concepciones y métodos de trabajo.					
	Desacuerdos con los compañeros de trabajo y directivos de la escuela, por las concepciones y formas de trabajar.					
	Tener poco conocimiento de las normas, rutinas, tradiciones, concepciones y valores sobre la profesión, que se circulan en la escuela de práctica.					
	Despertar dudas, resistencias en los jefes de grados, tutores y director, cuando intentas desarrollar las actividades de forma diferente a lo establecido.					
	Desacuerdo en las relaciones con el director del centro( por estilos de trabajo, sobre exigencia, ejemplaridad, incompatibilidad de caracteres, abuso del poder					
	Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela(clases más numerosas, grupos más difíciles, mayor carga docente)					
SITUACIONES DE AYUDA	Encontrar el apoyo del personal de la escuela( jefes de grados, tutores del área del conocimiento, metodólogos, director u otros) cuando los resultados de su labor no son los esperados)					
	Análisis de tu actividad práctica con los tutores a partir de los datos recopilados en las diferentes situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, para mejorar tus desempeños.					
	Contar con la ayuda del tutor de la universidad en la solución de los problemas docentes - metodológicos.					
	Realizar procesos de reflexión sobre los procesos de organización, selección e impartición de los contenidos y su aprovechamiento por el grupo con los tutores.					

	Realizar procesos de reflexión sobre los procesos de organización, selección e impartición de los contenidos de enseñanza y los problemas de aprendizajes del grupo con los tutores.					
	El tratamiento de las problemáticas de tu práctica en la escuela con los profesores en las clases en la universidad pedagógica.					
METACOGNITIVO	Recopilar datos para hacer descripciones y análisis de las situaciones, sucesos, procesos que ocurren durante las tareas de la práctica en la escuela.					
	Efectuar análisis e interpretación de los hechos cotidianos de la práctica para trazar estrategias de mejoramiento del accionar pedagógico.					
	Autorregularse de forma positiva en medio de estrategias y tácticas grupales conflictivas y perturbadoras					

Instrumento: 2

*Inventario de Ambiente de Práctica Pedagógica. (IAPP)*

*Objetivo.* Constatar patrones relacionales e interactivos y la subjetividad producida en ambientes construidos simbólicamente en sus condicionamientos a la formación del MAPP.

Este cuestionario busca recoger sus opiniones acerca del ambiente que caracteriza el desarrollo de su práctica profesional para constatar sus percepciones sobre el ambiente real en que Ud. se desenvuelve.

Cada declaración contiene cuatro posibles respuestas

(C A) Si está Completamente DE Acuerdo en que la frase describe el ambiente real.

(A) Si está DE ACUERDO en que la frase describe el ambiente real.

(D) Si está en desacuerdo en que la frase describe el ambiente real.

(CD) Si está completamente en desacuerdo en que la frase describe el ambiente real.

Escriba en la hoja de respuesta MARCANDO CON UNA X en la casilla correspondiente, la respuesta que considera representa su percepción del ambiente de práctica.

MUCHAS GRACIAS POR TÚ COLABORACIÓN.

DECLARACIONES:

1. Cuando se toman decisiones que consideras importantes en las diferentes instancias de dirección de tu escuela (colectivo de grado, claustro, consejo de dirección, otros.)

----- Manifiestas tu opinión personalmente

- Manifiestas tu opinión a través de otros (Jefes de grados, otros)
- No manifiestas tu opinión aunque crees que se te tendría en cuenta si lo hicieras.
- No manifiestas tu opinión porque sabes que no se te tendría en cuenta.
- No te sientes involucrado en las decisiones.

Otras. Por favor indica cuáles-----

## 2. En las actividades de trabajo metodológico.

- Tu papel se reduce a tomar notas y a preguntar dudas.
- Se tiene en cuenta tu opinión para hacer modificaciones en el trabajo.
- Participas regularmente planteando inquietudes e iniciativas metodológicas.
- Se te brindan métodos para hacer asequible el proceso de enseñanza- aprendizaje, de la escuela.
- Se centran en las explicaciones del tutor.
- Se planifican y desarrollan de acuerdo a los objetivos de aprendizaje de los estudiantes de la secundaria.
- Se fijan normas de trabajo metodológico para que cumplas de forma estricta.
- Se planifican de acuerdo a las necesidades profesionales del estudiante practicante.
- Se desarrollan en torno a posiciones autoritarias.
- Se retoman los conocimientos y experiencia aprendida en tu labor cotidiana en la escuela.
- Son interesantes, dinámicas y novedosas.
- Te preparan en problemáticas educativas (ej: resolver conflictos de valores, tensiones, manejar desacuerdos grupales, otros).
- Se te da un papel protagónico en su desarrollo.
- Se te trata de manera irrespetuosa.
- Se desarrollan teniendo en cuenta tus expectativas.
- Se desarrollan correlacionando los objetivos de la secundaria básica y tus necesidades de aprendizaje profesional.
- Se da un tratamiento diferenciado al estudiante practicante.
- Se desarrollan en torno a tareas designadas por el metodólogo y/o tutor.
- Las exigencias de las actividades metodológicas te crean tensión, ansiedad y /o temores.
- Se centran en los contenidos de las asignaturas a enseñar.

Otras por favor señala cuáles-----

## 3. Las situaciones de conflicto en que has estado implicado durante el desarrollo de tu práctica han sido:

- Agresiones físicas profesor- estudiante.
  - Agresiones verbales de los padres: insultar, amenazar, etc.
  - Descrédito profesional.
  - No tener en cuenta tu opinión por parte de los directivos (de la escuela, del municipio, de los compañeros).
  - Chantaje y/o soborno.
  - Gritos y malos modos entre directivos y/o compañeros.
  - Falta de orden y de disciplina en la escuela.
  - Otras, por favor señala cuáles-----
4. El tratamiento de los conflictos por los superiores suele ser:
- Dialogar y llegar a acuerdos entre las partes en conflicto.
  - Castigar o sancionar.
  - Tratar el conflicto entre todos. Tutor, jefe de grado, director, tutor de la universidad, padres.
  - No darle importancia y dejarlo pasar
  - Otras por favor indica cuáles.-----

Instrumento: 3

*Instrumento: Entrevista a estudiantes. (E E)*

*Objetivo:* Valorar fragmentos de la trayectoria formativa del modo de actuación profesional pedagógico del estudiantado como expresión de su historia personal, profesional e institucional contextualizada.

*Compañero estudiante:* La siguiente entrevista forma parte de un estudio de tesis doctoral, que se propone profundizar en la comprensión del modo de actuación profesional pedagógico, durante el proceso de formación inicial. Por ello, recabamos de su cooperación y le solicitamos que emita sus criterios sobre diferentes temáticas relacionadas con la trayectoria de su práctica pedagógica en el contexto escolar.

Le estaremos muy agradecidos por su sincera colaboración.

Año:

Edad:

Carrera:

Provincia:

Sexo:

**CUESTIONARIO**

1. ¿Podrías *describir* brevemente qué ha significado para ti la trayectoria de la práctica pedagógica en la escuela, durante la formación inicial?

*Te recomendamos tener en cuenta tus impresiones, sentimientos, cómo has aprendido, de quiénes, de qué formas, procederes aplicados, iniciativas, cuáles factores han incidido en tu trabajo positivo y/ o negativos, cuáles conceptos has aprendido, cuáles formas de hacer la profesión, hábitos, otros; así como los cambios experimentados durante este período.*

2. ¿Podrías decir, cuáles han sido las preocupaciones más importantes que has tenido en relación con tus tareas durante este período de tiempo?

3-¿Qué consecuencias han tenido en tu modo de actuación profesional pedagógico como estudiante en práctica pedagógica, la representación y criterios de alumnos, grupos escolar colectivo de padres, sobre el rol que desarrollas cotidianamente en la escuela?

4. ¿Qué impresión tienes de las relaciones profesionales establecidas con tutores, jefes de grados, directores y metodólogos, durante tu práctica pedagógica en la escuela? ¿Podrías comentar como han favorecido o desfavorecido tu modo de actuación profesional pedagógico profesional? ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes?

5. ¿Podrías comentar algún aspecto de interés referido a tus relaciones con los estudiantes, grupo escolar o el grupo de padres? ¿Cómo las percibes?, ¿Cómo han influido en tu labor?

6.-Podrías hacer referencia al vocabulario, códigos que pautan los intercambios educativos con estudiantes, padres, tutores, y compañeros de trabajo. Cuáles conceptos y modos de comunicar has tenido que aprender en el contexto escolar de tu práctica pedagógica. (En situaciones de clase, tutoría, trabajo metodológico, reuniones de padres y otros)

7. ¿Cómo han incidido en tu labor las influencias recibidas en diferentes escuelas, donde has realizado la práctica pedagógica? Podrías referirte a las normas, obligaciones, reglamentos, rituales, costumbres, códigos, otros.

¿En qué medida has podido modificar las situaciones donde has estado implicado?

8. ¿Qué aspectos de tu actividad durante la práctica pedagógica consideras o encuentras más problemático, según la experiencia acumulada en estos años?

9. ¿Cómo valoras la formación pedagógica y didáctica que has recibido en tu universidad? ¿En qué medida te ha ayudado la preparación teórica recibida en la Universidad Pedagógica?

10. ¿Cómo defines el papel desarrollado como estudiante en el ejercicio de la práctica pedagógica en la escuela?

11. ¿Podrías resumir en pocas palabras que ha significado para ti el período de práctica pedagógica en la escuela?

Instrumento: 4

*Entrevista a tutores y metodólogos. (ETM)*

*Objetivo:* Revelar el conocimientos de los tutores y metodólogos sobre la formación del MAPP como exponentes de la cultura institucional escolar.

*Compañero tutor:*

La siguiente entrevista forma parte de un estudio de tesis doctoral, que se propone profundizar en la comprensión del modo de actuación profesional pedagógico, durante el proceso de *formación inicial*. Por ello, recabamos de su cooperación y le solicitamos que emita sus criterios sobre diferentes temáticas relacionadas con la trayectoria de la práctica pedagógica del estudiantado de la UCP EJV que Ud. tutorea.

Le estaremos muy agradecidos por su sincera colaboración.

Es usted licenciado en educación : \_\_\_\_\_  
Graduado de PGI: \_\_\_\_\_  
Otras: \_\_\_\_\_  
Grado académico: \_\_\_\_\_  
Grado científico: \_\_\_\_\_  
Tutor del área del conocimiento: \_\_\_\_\_  
Años de experiencia en educación: \_\_\_\_\_  
Centro de trabajo: \_\_\_\_\_  
Sexo: F\_\_\_ M\_\_

*CUESTIONARIO*

1. ¿Podría *describir* brevemente aspectos significativos de la trayectoria de la práctica pedagógica del estudiante en la formación inicial?

Le recomendamos tener en cuenta tus impresiones, sentimientos acerca de cómo han aprendido, de quiénes, de qué formas, procederes aplicados, iniciativas, cuáles factores han incidido en su trabajo positivo y/ o negativos, cuáles conceptos han aprendido, cuáles formas de hacer la profesión, hábitos, otros; así como los cambios experimentados durante este período.

2. ¿-Podría *decir*, cuáles han sido las preocupaciones más importantes que has tenido en relación con el modo de actuación profesional pedagógico de los estudiantes durante este período de tiempo?

- 3-¿Cuál es la representación y criterios de alumnos, grupos escolar, colectivo de padres y colegas de trabajo sobre el modo de actuación profesional pedagógico de estos estudiantes en la escuela?
- 4-¿Qué *impresión* tienes de las relaciones profesionales que establecen estos estudiantes con tutores, jefes de grados, directores y metodólogos, durante su práctica pedagógica? ¿Podrías comentar como han favorecido o desfavorecido el modo de actuación profesional pedagógico de estos?
5. ¿Qué aspectos de su actividad práctica pedagógica consideras o encuentras más *problemático*, según la experiencia acumulada en estos años?
6. ¿Cómo *valora* la formación pedagógica y didáctica que han recibido en la universidad?
7. ¿Cómo *define* el rol de estos estudiantes en el ejercicio de la práctica pedagógica en la escuela?
8. ¿Podría *resumir* en pocas palabras que ha significado para ti compartir con los estudiantes en el período de práctica pedagógica en la escuela?

Instrumento: 5

Inventario de Problemas de Enseñanza a tutores y metodólogos (IPE)

*Objetivo:* Constatar los problemas profesionales que manifiestan los estudiantes en formación, según el conocimiento de tutores y metodólogos.

*Compañero tutor:*

El Inventario de Problemas de Enseñanza forma parte de un estudio de tesis doctoral, que se propone profundizar en la comprensión del modo de actuación profesional pedagógico durante el proceso de formación inicial. El mismo contiene 60 declaraciones que refieren aspectos de la práctica profesional pedagógica del estudiante en formación.

Le pedimos que *LEA DETENIDAMENTE* cada una de estas situaciones y responda, *SEGÚN SU EXPERIENCIA PROFESIONAL*, en qué medida cada una de las situaciones *HA REPRESENTADO O NO UN PROBLEMA* para el estudiante en formación durante la trayectoria de sus prácticas pedagógicas.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

1. No representa ni ha representado *NINGÚN PROBLEMA*. (N P)
2. Representa o ha representado *ALGÚN PROBLEMA*. (A P)
3. Representa o ha representado un *CONSIDERABLE PROBLEMA*. (C P)
4. Representa o ha representado un *GRAN PROBLEMA*. (G P)
5. Este problema *NO ES RELEVANTE* para el nivel educativo en que desarrollo mi práctica. (N R)

Escriba su opinión marcando una X en la respuesta que haya seleccionado.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Nota: se trata del mismo instrumento pero con objetivos distintos.

Instrumento: 6

*Observación Participante. En Situaciones Educativas de Trabajo Metodológico.*

*Objetivo:* Obtener información directa acerca del MAPP en situaciones formativas de trabajo metodológico.

Se describirán las unidades de observación en torno al modo de actuación profesional pedagógico de los estudiantes en formación inicial en las situaciones educativas de trabajo metodológico en lo relativo a:

- ❖ Las acciones que desarrolla el estudiante en el espacio de trabajo metodológico: tipos, formas y estrategias de aprendizaje que desarrolla.
- ❖ Calidad y frecuencia de los procesos interactivos: formas de participación en los procesos de aprendizaje y educación, las formas de intercambiar los contenidos sobre la profesión, las relaciones pedagógicas de saber y poder entre los estudiantes en formación, los colegas y las estructuras, calidad de los procesos de significación.

Las pautas del proceso cognoscitivo-metodológico percibidas por el investigador.

*Instrumento: 7*

*Observación Participante en Situaciones de Trabajo de Investigación. Predefensas y defensas del trabajo de diploma.*

*Objetivo:* Obtener información directa sobre el MAPP en situaciones de trabajo de investigación.

Se describirán las unidades de observación en torno al modo de actuación profesional pedagógico de los estudiantes en formación inicial en las situaciones educativas de trabajo *de investigación* en lo relativo a:

- ❖ Las acciones, estrategias y posturas que desarrolla el estudiante en el espacio de trabajo de investigación. Principales problemas y avances.
- ❖ Calidad de los procesos interactivos: formas de participación en el procesos de investigación, las formas de intercambiar los contenidos sobre la profesión, las relaciones pedagógicas de saber y poder entre los estudiantes en formación, los colegas y las estructuras, calidad de los procesos de significación.
- ❖ Las pautas del proceso de investigación percibidas por el investigador.

*Instrumento: 8*

*Análisis documental*

*Objetivo:* Revelar el tratamiento que se hace en documentos normativos de la formación inicial sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del MAPP.

*Fuentes.*

Modelos del profesional de la carrera PGI en tránsito.

La concepción de la disciplina principal integradora del plan de Estudio D.

*Criterios del análisis.*

1. Los fundamentos desde los cuales se justifica la dimensión de la cotidianidad escolar del MAPP.
2. Contenidos relativos a la DCE del MAPP.
3. Enfoques desde los cuales se comprende la DCE del MAPP.

*Instrumento: 9*

Cuestionario de auto evaluación de los Expertos.

*Objetivo:* Determinar los expertos que valorarán la propuesta de concepción teórica sobre la DCE del MAPP en la formación inicial.

Al aplicar el método de criterio de expertos en la investigación que realizamos, resulta de gran valor que Ud. se autoevalúe en cuanto al nivel de conocimientos que posee sobre el tema: El modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial y la dimensión cotidiana escolar.

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_

Categoría Docente (Marque con una X):

Instructor\_\_\_\_ Asistente\_\_\_\_ Auxiliar\_\_\_\_ Titular\_\_\_\_

Categoría Académica o Científica (Marque con una X):

Máster\_\_\_\_ Doctor\_\_\_\_

Años de experiencia en la Educación Superior Pedagógica: \_\_\_\_

1. Marque con una cruz (x), en la casilla que corresponda el grado de conocimientos que usted posee sobre el tema: El modo de actuación profesional pedagógico en el proceso de formación inicial y la dimensión cotidiana escolar. Efectúe su valoración en una escala ascendente del 1 al 10. El conocimiento sobre el tema referido crece de 0 a 10.(1 2 3 4 5 6 7 8 9 10)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mis conocimientos sobre el modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial.										
Mis conocimientos sobre la dimensión cotidiana escolar del modo de actuación profesional pedagógico durante la formación inicial.										

Para el conocimiento:	Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
		A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Sobre el modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial.	Análisis teóricos realizados			
	Estudio de trabajos de autores nacionales			
	Estudio de trabajos de autores extranjeros.			
	Su experiencia. Su intuición sobre el tema			
		A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Sobre la dimensión cotidiana escolar del modo de actuación profesional pedagógico durante la formación inicial.	Análisis teóricos realizados			
	Estudio de trabajos de autores nacionales			
	Estudio de trabajos de autores extranjeros.			
	Su experiencia.			

2. Valore el grado de influencia que cada una de las fuentes siguientes ha tenido en sus conocimientos y criterios sobre el modo de actuación profesional pedagógico en el proceso de formación inicial y la dimensión cotidiana escolar.

Instrumento: 10

Cuestionario a los Expertos.

Compañero (a):

Objetivo. Constatar la valoración que se realiza sobre la concepción de la DCE del MAPP en la formación inicial de profesores.

1. A continuación se le pide sustente su valoración sobre la base de evaluar cada elemento constitutivo de la concepción, considerando los criterios de Hernández Sampieri (1997), asumidos. Debe asignar una de las categorías que se expresan en la tabla.

Para ello debe tener en cuenta la escala siguiente:

MA Muy adecuado

BA Bastante adecuado

A Adecuado

PA Poco adecuado

NA Nada adecuado

*Gracias por su colaboración y la posibilidad de compartir experiencias.*

Criterio1.La capacidad de describir, explicar y predecir el proceso estudiado. (Definir, caracterizar, para incrementar el conocimiento del fenómeno)

	MA	BA	A	PA	NA
Definición conceptual de la DCE del MAPP.					
Estructuración del sistema de ideas y de su cuerpo conceptual.					
Principios reguladores de la DCE del MAPP como proceso pedagógico.					
La lógica de la DCE del MAPP como proceso pedagógico del micro nivel profesional.					
Rasgos distintivos del proceso de la DCE del MAPP.					
Posibilita hacer inferencias sobre la posibilidad de ocurrencia del proceso de la DCE del MAPP dadas ciertas condiciones.					
Explica por qué, cuándo y cómo ocurre el proceso relativo a la DCE del MAPP.					

Criterio 2. Consistencia lógica.

	MA	BA	A	PA	NA
Interrelación entre sus componentes estructurales: función, sistema de ideas, cuerpo conceptual, principios, características y lógica					
Sistematización y organización del conocimiento sobre el proceso pedagógico aludido.					
Coherencia en sus proposiciones, como constructo teórico.					
Apoyo empírico de las proposiciones teóricas.					

Criterio3.- Fructificación (heurística)

	MA	BA	A	PA	NA
Capacidad para generar nuevas interrogantes de acuerdo con su función					
Capacidad para caracterizar el proceso formativo profesional desde la DCE del MAPP					
Capacidad para direccionar el proceso de formación-desarrollo profesional inicial					

A) Si desea emitir algún criterio en relación con la propuesta de concepción teórica presentada puede hacerlo a continuación. Anexo. 14. Determinación del nivel de competencia para la selección de los expertos

Anexo: 14.

Especialista	Coficiente de conocim (K <sub>c</sub> )	Coficiente de argumentación (K <sub>a</sub> )	Coficiente de Compet (K)	Nivel de Competencia	Experto
E1	0,8	0,8	0,8	Medio	X
E2	0,9	0,9	0,9	Alto	X
E3	0,9	1,0	0,95	Alto	X
E4	0,8	0,9	0,85	Alto	X
E5	0,9	0,9	0,9	Alto	X
E6	0,8	0,9	0,85	Alto	X
E7	0,9	1,0	0,95	Alto	X
E8	0,8	0,9	0,85	Alto	X
E9	0,7	0,8	0,75	Medio	X
E10	0,9	0,9	0,9	Alto	X
E11	0,5	0,8	0,65	Medio	x
E12	1,0	0,8	0,9	Alto	X
E13	0,6	0,8	0,7	Medio	x
Grupo			10,95/13=0,84	Alto	Todos

	C1	C2	C3	C4	C5	Total
1	8	4	1	0	0	13
2	10	2	1	0	0	13
3	7	5	1	0	0	13
4	5	7	1	0	0	13
5	5	7	1	0	0	13
6	7	5	1	0	0	13
7	6	7	0	0	0	13
8	5	7	1	0	0	13
9	10	3	0	0	0	13
10	8	4	0	0	0	12
11	6	6	1	0	0	13
12	8	5	0	0	0	13
13	6	6	1	0	0	13

1	8	12	13	13	13
---	---	----	----	----	----

2	10	12	13	13	13
3	7	12	13	13	13
4	5	12	13	13	13
5	5	12	13	13	13
6	7	12	13	13	13
7	6	13	13	13	13
8	5	12	13	13	13
9	10	13	13	13	13
10	8	12	12	12	12
11	6	12	13	13	13
12	8	13	13	13	13
13	6	12	13	13	13

1	0,61538462	0,92307692	1	1	1
2	0,76923077	0,92307692	1	1	1
3	0,53846154	0,92307692	1	1	1
4	0,38461538	0,92307692	1	1	1
5	0,38461538	0,92307692	1	1	1
6	0,53846154	0,92307692	1	1	1
7	0,46153846	1	1	1	1
8	0,38461538	0,92307692	1	1	1
9	0,76923077	1	1	1	1
10	0,66666667	1	1	1	1
11	0,46153846	0,92307692	1	1	1
12	0,61538462	1	1	1	1
13	0,46153846	0,92307692	1	1	1

1	0,2933812 3	1,42607687	3,49	3,49	8,699458 1	2,17486 453	- 0,343355 12
2	0,7363159 2	1,42607687	3,49	3,49	9,142392 79	2,28559 82	- 0,454088 8
3	0,0965586 2	1,42607687	3,49	3,49	8,502635 49	2,12565 887	- 0,294149 47
4	- 0,2933812 3	1,42607687	3,49	3,49	8,112695 64	2,02817 391	- 0,196664 51
5	- 0,2933812 3	1,42607687	3,49	3,49	8,112695 64	2,02817 391	- 0,196664 51
6	0,0965586 2	1,42607687	3,49	3,49	8,502635 49	2,12565 887	- 0,294149

							47
	-						-
7	0,0965586 2	3,49	3,49	3,49	10,37344 14	2,59336 035	0,761850 94
	-						-
8	0,2933812 3	1,42607687	3,49	3,49	8,112695 64	2,02817 391	0,196664 51
	-						-
9	0,7363159 2	3,49	3,49	3,49	11,20631 59	2,80157 898	0,970069 58
	-						-
10	0,4307273	3,49	3,49	3,49	10,90072 73	2,72518 182	0,893672 42
	-						-
11	0,0965586 2	1,42607687	3,49	3,49	8,309518 26	2,07737 956	0,245870 16
	-						-
12	0,2933812 3	3,49	3,49	3,49	10,76338 12	2,69084 531	2,690845 31
	-						-
13	0,0965586 2	1,42607687	3,49	3,49	8,309518 26	2,07737 956	2,077379 56
SUMA	1,5134192 9	26,7946919	45,37	45,37	119,0481 11		
PROMEDIO	0,1081013 8	1,91390656	3,24071 429	3,24071429	8,503436 51		
N	1,8315094						
PUNTOS DE CORTE							
	Muy adecuado	Bastante adecuado	adecuado	Poco adecuado	No adecuado		
	0,1081013 8	1,91390656	3,24071 429	3,24071429			

Indicadores	N-P	CATEGORÍA
1	-0,34335512	Muy adecuado
2	-0,4540888	Muy adecuado
3	-0,29414947	Muy adecuado
4	-0,19666451	Muy adecuado
5	-0,19666451	Muy adecuado
6	-0,29414947	Muy adecuado
7	-0,76185094	Muy adecuado
8	-0,19666451	Muy adecuado
9	-0,97006958	Muy adecuado

10	-0,89367242	Muy adecuado
11	-0,24587016	Muy adecuado
12	-2,69084531	Muy adecuado
13	-2,07737956	Muy adecuado