USO DE LAS TIC´S PARA LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Ing. Javier Alexi Jiménez Peralta
Instituto Superior Tecnológico de Formación
javier.jimenez@formacion.edu.ec

Lcdo. Josué Bonilla Tenesaca
Instituto Superior Tecnológico de Formación
joshua.bonilla@formacion.edu.ec

Dr. Rafael Félix Bell Rodríguez
Instituto Superior Tecnológico de Formación
rafael.bell@formacion.edu.ec

Palabras claves: Tic´s, enseñanza-aprendizaje, ciberespacio.
Keywords: ICT, teaching-learning, cyberspace

Recepción: 4 de febrero 2016
Aceptación: 5 de marzo de 2016

RESUMEN

En una sociedad compleja, inmersa en un proceso caracterizado por cambios vertiginosos, se hace cada vez más necesario que las instituciones educativas acometan las transformaciones requeridas a fin de responder de manera acertada a las crecientes exigencias que se presentan en todos los ámbitos de la vida y para ello una de las estrategias fundamentales radica en la renovación de sus enfoques y propuestas metodológicas.

En momentos en los que se agudiza la contradicción entre viejos y nuevos paradigmas, dentro de los cuales se incluye la aplicación de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en los contextos educativos, se están creando las condiciones para promover una nueva relación entre el docente y el estudiantado, en la que la tecnología se ha de convertir en un catalizador para fomentar el aprendizaje autónomo en su educación integral y favorecer una mejor respuesta a la diversidad presente en las aulas.

ABSTRACT

In a complex society, immersed in a process characterized by vertiginous changes, it becomes increasingly necessary for educational institutions to undertake the necessary transformations in order to respond in a correct way to the growing demands that arise in all areas of life and for this, one of the fundamental strategies lies in the renewal of its approaches and methodological proposals.

At a time when the contradiction between old and new paradigms, including the application of Information and Communication Technologies in educational contexts, is being developed, the conditions are being created to promote a new relationship between the Teachers and students, in which technology must become a catalyst to promote autonomous learning in its integral education and favor a better response to the diversity present in the classroom.

INTRODUCCIÓN

El incesante desarrollo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones constituye uno de los principales rasgos distintivos de la actual etapa del desarrollo de la humanidad. Estas tecnologías, como apunta Zambrano (2001):

> Se están convirtiendo en la base material de la sociedad de la información, la sociedad en el nuevo milenio. Sociedad en la que se están transfigurando las antiguas maneras de hacer, conocer, pensar, organizar, vivir y sentir las cosas y están dando origen a una nueva economía, a una nueva política, a una nueva sociedad, a una nueva cultura" (p.178).

Evidentemente una transformación de tal magnitud genera la necesidad de cambios en todos los ámbitos de la vida, dentro de los cuales la educación ocupa un privilegiado lugar. Por consiguiente, en la actualidad se promueve la aplicación de diversas estrategias con el fin de procurar las necesarias e inaplazables innovaciones de los modelos educativos en repuesta a los desafíos que las TIC representan.

Lo antes señalado refuerza aún más su connotación cuando se asume, no solo en el discurso, sino en la propia realidad educativa, el reto de garantizar una respuesta de calidad a toda la diversidad del estudiantado, un noble proceso en el cumplimiento de cuyos objetivos el aporte de las TIC está llamado a jugar un papel cada vez más importante.

No hay que obviar que por sus características y posibilidades educativas las TIC, como precisa Gallardo (2010) son un recurso de comunicación que hoy en día los estudiantes en cualquier nivel educativo utilizan como medio de aprendizaje dentro de su formación personal e inclusión en el desarrollo profesional, que favorece a quién lo recibe sin importar su condición física, social, cultural o económica.

En este contexto y como ocurre cada vez que se pretende impulsar una auténtica transformación en la educación, el centro de gravedad se coloca en la preparación, el compromiso y el abnegado trabajo de los docentes, en cuyas manos recae la responsabilidad de concebir y propiciar el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente participativo, flexible e inclusivo, en el que se aprovechen al máximo las posibilidades de las TIC para el logro de los altos propósitos de la educación en el siglo XXI.

Así, es posible afirmar que el aprovechamiento de las posibilidades de las TIC en el aula se encuentra estrechamente relacionado con la actitud que tenga el docente hacia las mismas, con su creatividad y en especial con su nivel de formación tecnológica y pedagógica, que constituye una importante premisa para revelar que, como ha señalado Martín-Laborda (2005) en contraposición a lo que en ocasiones se piensa, con la introducción de las TIC el papel del profesorado se redimensiona y se torna verdaderamente indispensable. Derivado de lo hasta aquí expuesto, el objetivo del presente artículo consiste en reflexionar acerca del desafío que representa y las potencialidades que encierra el uso de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión educativa y el decisivo papel que el profesorado está llamado a jugar en esa dirección.

DESARROLLO

El profesorado ante las TIC´S

De acuerdo con Ahumada (2013) la sociedad se encuentra ante una nueva cultura de la globalización y manejo de las TIC, en nuevos entornos virtuales de aprendizaje (EVA), en los que se generan contenidos modulares y surgen modelos educativos que rompen con el enfoque unidireccional de la educación tradicional, en la que por lo general el énfasis se coloca en la trasmisión de saberes por parte del profesor o mediante el acceso al libro de texto. Hoy se hace una apuesta definitiva por la aplicación de propuestas más innovadoras, dinámicas y flexibles, en las que los estudiantes puedan tener a su disposición amplios volúmenes de información alojados en diferentes soportes de las TIC, lo que facilita que en cualquier momento puedan ser compartidos entre todos (Cabero, 1996) .

Ante esta realidad, a los sistemas educativos les corresponde implementar estrategias que conduzcan de manera efectiva al abandono de los métodos tradicionales de enseñanza y garanticen la aplicación de metodologías que logren un verdadero carácter activo y protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje, unido a una real transformación del rol del docente pues, como refiere González Mariño (2008) "las nuevas tecnologías están diseñando nuevos espacios de enseñanza, nuevas normas, nuevos modelos que precisan de nuevos profesores que deberán ir ocupando este nuevo espacio" (p. 4).

Al respecto conviene ser plenamente conscientes de que en la sociedad actual es creciente el número de niños cuya interacción con las TIC se produce cada vez en edades más tempranas, colocando a la familia y a la escuela ante desafíos nunca antes vistos que demandan una atención para la cual, por lo general, ni padres ni educadores cuentan con la preparación requerida.

En consonancia con ello, Martín-Laborda (2005) subraya lo siguiente:

> Los educadores deben preparar a los alumnos para vivir en la Sociedad de la Información, en la Sociedad del Conocimiento. Para ello, deben potenciar desde muy pronto las habilidades necesarias para que los alumnos aprovechen al máximo las posibilidades de las TIC (p.6).

Sin embargo, el avance en esta dirección está muy condicionado por la propia preparación de los docentes, muchos de los cuales fueron formados en una etapa en la que el desarrollo de las TIC era incipiente y por tanto, no era objeto de atención priorizada en la formación del profesorado.

La realidad dicta la necesidad de superar esta situación y para ello resulta imprescindible incorporar en la formación del profesorado el desarrollo de la competencia digital orientada a la enseñanza y no solo considerar el desarrollo de determinadas capacidades como usuarios de las funcionalidades de las TIC. Se debe comprender que la competencia digital ha de ser parte esencial de la formación inicial y permanente de todos los docentes (Trigueros, Sánchez y Vera, 2012).

En esa dirección y en su orientación hacia el logro de la real y efectiva integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje queda un largo camino por recorrer y para poder transitarlo con mayor éxito será necesario derribar disímiles obstáculos y barreras de primer y segundo orden, de acuerdo con la propuesta de Ertmer (1999; 2002) y de Pelgrum (2001) citados por Boza, tirado, Guzmán-Franco (2010).

Entre las barreras de primer orden, que hacen referencia a obstáculos externos al profesor, los citados autores destacan el acceso a la tecnología, la disponibilidad de tiempo, la existencia de apoyos y materiales para la formación y la orientación de la actividad educativa basada en las TIC.

Por su parte, las barreras de segundo orden consideran los aspectos internos, intrínsecos del profesorado y dentro de ellos Brickner (1995) citado por Boza, Tirado y Guzmán-Franco (2010) distingue las creencias, los enfoques, las actitudes y ciertos niveles de resistencia de los docentes ante los cambios que el uso de las TIC presupone.

Conviene resaltar el hecho de que no por ser catalogadas como de segundo orden, estas barreras resultan de menor importancia. Todo lo contrario. Con frecuencia este tipo de barrera, en particular la que se asocia con las creencias del profesorado, se convierte en el principal punto de fricción a la hora de asumir y aplicar las innovaciones requeridas para potenciar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, se requiere intensificar los esfuerzos tanto en la formación como en la elevación del nivel de conciencia del profesorado en relación con las potencialidades de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje y brindar argumentos, constatar y desarrollar experiencias que permitan una transformación de las creencias que limitan el óptimo aprovechamiento de las TIC en el aula.

De este modo los docentes estarán en mejores condiciones para implementar la tecnología en la educación y podrán brindar herramientas a los estudiantes para la adquisición de conocimientos que se plasmarán en resultados inmediatos, en la transferencia de información, en la confirmación de la recepción de esta información y en la utilización de medios audiovisuales que generan ambientes prácticos y más dinámicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC y el desafío de la inclusión educativa

Desde la proclamación en 1994 de la Declaración de Salamanca se han acometido loables esfuerzos en el mundo a fin de garantizar una respuesta educativa de calidad para toda la diversidad del alumnado, incluidos aquellos en los que se manifiestan ciertas necesidades educativas que demandan una atención con mayor nivel de especificidad e intensidad (Vigotsky, 1989).

A pesar de los esfuerzos desplegados, la situación sigue siendo preocupante y hoy se abren nuevas brechas, como la denominada brecha digital, que es un modo de manifestación de la desigualdad que reclama la atención requerida a fin de evitar la generación de factores que conduzcan a la exclusión en cualquiera de sus diversas formas.

A su vez, en estas reflexiones merecen ser esbozadas otras dos aristas de gran connotación, relacionadas con el contraste entre las amplias posibilidades de las TIC y el análisis de las realidades que se generan a partir de la falta o del limitado acceso al uso de las mismas. Por una parte, el aprovechamiento de las potencialidades educativas de las TIC representa un desafío, una oportunidad y una herramienta que bien aprovechada se convierte en un poderoso recurso para la inclusión. Contrariamente, cuando no se garantiza el acceso a las funcionalidades de las TIC se crean obstáculos y amenazas que de no ser superadas, provocarán nuevas barreras para la inclusión educativa y social.

Desde esa misma perspectiva Monclús y Saban (2006) reflexiona lo siguiente:

> A lo largo de estos últimos años el potencial educativo y cultural de las TIC se ha ido visibilizando, y se han ampliado las posibilidades de comunicación oral o escrita, ya sea de forma presencial o a distancia, incluyendo asimismo a las personas que presentan dificultades o necesidades especiales. Aunque, por otro lado, también han advertido de los importantes riesgos a evitar como son la desigualdad y la exclusión, también denominada "división digital", es decir, la aparición de ciertos grupos en clara desventaja en cuanto al acceso y competencia en el uso de las TIC en contextos educativos (p.1).

Al hilo de lo señalado resulta inobjetable la necesidad de desarrollar la voluntad política y de lograr su concreción en acciones prácticas que permitan una real universalización del uso de las TIC, unida a la adopción de medidas más efectivas para la superación de cualquier tipo de desigualdad como condición imprescindible para el logro de la inclusión.

Ello se convertirá en la principal garantía para una verdadera democratización de las TIC y para propiciar el aprovechamiento de sus posibilidades por la diversidad de todo el estudiantado, en el que se encuentran inmersos los estudiantes con capacidades especiales para quienes estas tecnologías encierran, de acuerdo con Zappalá (2011), las siguientes potencialidades:

- Representan un apoyo para la superación de ciertas dificultades específicas y para el logro de una mejor calidad de vida.
- Promueven el desarrollo cognitivo y posibilitan el logro de los objetivos curriculares y educativos.
- Facilitan el acceso a nuevas experiencias en particular para quienes se enfrentan a barreras que obstaculizan su inclusión social.

De esta manera, como apunta Pereyra (2013):

> Las TIC como instrumentos de mediación socio- tecnológica, se transforman paulatina y simultáneamente en medios, estrategias y recursos de mediación pedagógica, que abordados desde una perspectiva constructivista- interaccionista representa la construcción y adquisición de nuevos sentidos y recursos, lo que una vez más, sitúa a las TIC no como elementos/objetos meramente físicos sino socio- pedagógicos (herramientas cognitivo- educacionales funcionales operativas), habiéndose instituido en este sentido como verdaderas "prótesis" educativas (p.38).

Los análisis realizados refuerzan la comprensión acerca de la importancia del uso de las TIC en la educación y su capacidad para contribuir al cumplimiento de los objetivos de la inclusión educativa, lo que permite identificarlas como un aliado imprescindible de este humano y estratégico proceso.

CONCLUSIÓN

Los análisis y reflexiones realizadas permiten un nuevo acercamiento a los desafíos que representa y las potencialidades que encierra el uso de las TIC para el proceso de enseñanza aprendizaje y refuerzan el reconocimiento del decisivo papel que el profesorado está llamado a jugar en esa dirección.

En ese empeño se hace necesario concientizar sobre todo a las entidades públicas y privadas para avanzar en el mejoramiento de su infraestructura tecnológica, apoyar la capacitación constante a los docentes, no solo en tecnología, si no en la aplicación de estas herramientas en el proceso enseñanza- aprendizaje en respuesta a las necesidades de la diversidad del estudiantado.

Al respecto no existen dudas acerca de las amplias capacidades que las TIC poseen para contribuir al cumplimiento de los propósitos de la inclusión educativa, pues ofrecen la posibilidad para la ampliación y el enriquecimiento de las oportunidades para el aprendizaje siempre como parte de estrategias pedagógicas orientadas a la participación activa y al éxito de todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, M. (2013). El uso de las TIC en la Educación. M. 1. Barcelona: Material para el Diplomado. Innovación para la orientación de procesos de aprendizaje en ambientes virtuales.

Boza, A., Tirado, R. & Guzmán-Franco, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. RELIEVE, 16 (1), 1-24. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.htm

Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 1,12-23. Recuperado de http://especializacion.una.edu.ve/iniciacion/paginas/cabero.pdf

De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa, (20).

Gallardo, C. (2010). Educación y tecnologías de información y comunicación. Perfiles Educativos, 172-178.

Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. Madrid: Fundación AUNA.

Martínez, E. (2015). La Tecnología en las aulas. Dirección URL: www.uhu.es.

Monclús, A., & Saban, C. (2006). La inclusión, la desigualdad y la brecha digital, como problemas y retos para las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Revista Iberoamericana de Educación, 60 (2), 1-10.

Pereyra, J. M. (2013). Tecnología, educación y accesibilidad: nociones didácticas, pedagógicas y técnicas sobre nuevos espacios de aprendizaje. In I Congreso Iberoamericano de Investigadores Noveles (aparece en actas): Salto.

Piñeiro, C. (2001). La enseñanza en perspectiva histórica: didáctica y tecnología educativa. Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Universidad de A. Coruña.

Trigueros, F. J.; Sánchez, R. y Vera, M. I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las tic´s: realidad y retos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (1), 101-112. Recuperado de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399123.pdf

Vigotsky, L. S. (1989). Fundamentos de Defectología. Obras completas, Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA MEDIACIÓN EN CONFLICTOS

MSc. Yamila del Carmen Camacho Sojo
Universidad de Oriente
yamila.camacho@uo.edu.cu

Palabras claves: Estrategia, mediación, conflictos.
Keywords: Strategy, mediation, conflicts

Recepción: 8 de marzo 2016
Aceptación: 26 de marzo de 2016

RESUMEN

El presente trabajo ofrece fundamentos teóricos y prácticos sobre la utilidad de estrategias para la apropiación del método de mediación en conflictos escolares desde la formación permanente del maestro primario, como una vía imprescindible para actualizar los recursos humanos en educación y elevar el desempaño en la labor educativa del mismo. Se emplearon métodos como la entrevista, encuesta, el análisis documental, entre otros y se obtienen resultados favorables para la comprensión y aplicación del método de mediación educativa en la escuela primaria. Por lo que consideramos de gran significación práctica su aplicación en el contexto cubano.

ABSTRACT

The present work offers theoretical and practical basics about the utility of strategies for the appropriation of the mediation method in school conflicts from the primary teacher's permanent formation, like an indispensable road to upgrade the human resources in education and to elevate the desempaño in the educational work of the same one. Methods like the interview were used, you interview, the documental analysis, among other and favorable results are obtained for the understanding and application of the method of educational mediation in the primary school. For what we consider of practical great significance your application in the Cuban context.

INTRODUCCIÓN

Constituye una prioridad del sistema de educación cubano, el perfeccionamiento de la formación permanente de los profesionales de la educación, que se concreta en los fines y objetivos de cada nivel educativo, de manera que se logre una acción transformadora y consciente en la formación integral en la personalidad de los escolares, en tanto implica comprender que la formación del maestro se extiende a lo largo de su vida profesional respondiendo a las necesidades personales, prioridades y reclamos sociales que estimulan la adquisición, actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a su labor profesional, a partir de concebir la escuela como el escenario esencial que orienta y guía la formación de la personalidad de los escolares.

En el ámbito internacional las concepciones de J. A. Comenius, L. Klingberg, (1954, 1962, 1972); A. S. Makarenko, (1956); M. Danilov, (1963, 1969); constituyeron una valiosa contribución al estudio del proceso de formación de la personalidad reconociendo el papel educativo de la enseñanza; la unidad de la educación, la enseñanza y la formación como procesos que se intercondicionan y apoyan entre sí, unido a la habilidad de ver en cada educando fuerzas positivas.

A nivel nacional se han realizado numerosas investigaciones científicas que ofrecen fundamentos teóricos y metodológicos sobre la superación, capacitación o formación continua y permanente del profesional de la educación, autores como O. Castro (1997), Valcárcel, N (1998); Pérez La O. (1990), R. Forneiro (1996), articulan aspectos relacionados con la superación de los profesionales. Se destaca la doctora J Añorga desde (1986,1994, 1995,1998 y 2001), que ha sido la que más ha sistematizado lo referente a la educación de avanzada dirigida a fundamentar los procesos de superación y/o capacitación de los recursos humanos profesionales y de la comunidad como el objeto de estudio, principios generales y regularidades que permiten conformar el subsistema educativo de la Educación Avanzada, aportó el sistema de principios que norman el proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos, conceptos, métodos, formas y tecnologías que utiliza la Educación Avanzada, para el mejoramiento de los recursos laborales y humanos.

González, D (2001), propone un proyecto de superación para maestros primarios sobre Educación Avanzada relacionado con la formulación de problemas matemáticos, Pérez, A. M. (2002); Ugalde, L. (2003); Santisteban, M. L. y C. Gato (2003) manejan en sus estudios alternativas para diseñar la formación permanente de maestros en temas específicos propios de necesidades de especialización; de igual manera V. Arencibia y G. Hernández (2003) investigaron sobre la formación continua del profesional de la educación; M. C. Roja (2009) sobre la auto superación de profesores a tiempo parcial de la Educación Primaria. R. Venet (2009) desarrolló una investigación sobre la formación permanente del profesional de la educación en atención a la diversidad, a partir de un estudio general en el nivel primario, todo lo contribuye a elevar la preparación del profesional de la educación.

Sin embargo ha sido insuficientemente abordado y poco sistematizado las particularidades esenciales para la apropiación del método de mediación educativa en los conflictos escolares, desde la formación

permanente del maestro primario, donde en la revisión de documento y diagnóstico inicial de esta investigación(encuestas y entrevista a maestros) se reconoce que en la escuela primaria emergen dificultades en las relaciones interpersonales entre los escolares, devenidas en conflictos, por la limitación de los maestros para incorporar estilos de relaciones que favorezcan los procesos de aproximación interpersonal, como resultado de la apropiación de patrones o estereotipos poco efectivos que prevalecen en los diversos contextos sociales en los que se involucran los escolares y que trasciende hacia sus propios procesos de desarrollo personal y social.

Las referidas dificultades se manifiestan en no acatamiento de normas, incumplimiento de los deberes escolares, riñas, comportamientos inadecuados dentro y fuera del centro, falta de respeto, agresividad, malas relaciones de convivencia, etc. En este sentido, es importante significar la necesidad de que el proceso formativo como proceso pedagógico que se asocia a la apropiación de saberes, conductas y actuaciones en un contexto sociocultural determinado, sea enfocado con una nueva visión educativa, que implica brindar especial atención a la mediación en conflictos ,a la prevención educativa.

En consecuencia el tema conflicto ha sido objeto de investigación de psicólogos, pedagogos y otros profesionales de la educación en general de diferentes países que han brindado aportes teóricos y prácticos, a partir de sus realidades educativas, se destacan trabajos de Deutsch, M (1969);Schnuck y Schnuck, (1983); Ovejero (1989); Marina y Xavier Gimero, Soria (1993); Álvarez Fernández, Manuel (1993); Moore, ch (1994);Cortina, Adela (1997); Fuñes Lapponi y Saint Mezard, Damián (2001); Martínez- Otero (2001), Beltrán (2002);Remo Entelman (2002); Picard Chery, I (2002); Tomás Folch, José, Antonio (2007),entre otros. Cervantes Loredo María Teresa (2002); estrategia educativa para la solución de conflictos interpersonales en las organizaciones políticas de Nuevo León México, entre otros.

Todos estos autores de una manera u otra han dirigido sus análisis al incremento de los conflictos escolares por la presencia de la violencia escolar; por la inexistencia de mecanismos alternativos para la resolución de conflictos escolares; el desafío de sensibilizaciones de los agentes socializadores y la necesidad de comunicarse a través del diálogo; por la transgresión a las normas institucionales, por el aumento de expedientes disciplinarios y sanciones por conductas violentas, vandálicas o disruptivas, insultos, amenazas, rechazo, marginación, entre otras.

Las investigaciones recientes en Cuba, destacan los trabajos de Fuentes Ávila, Mara (2000) y Pérez Yera, Armando y Ortiz Torres, Emilio (2001); que utilizan la técnica del entrenamiento socio psicológico para la mediación de situaciones de conflictos entre un grupo de adolescentes de ciudad de la Habana. (2005) Yuliet Cruz Martínez, Belkis Cabrera de los Santos Finalé y Daybel Pañellas Álvarez, que implementaron un programa de mediación con niños de edad escolar en una escuela primaria de ciudad de la Habana con logros positivos. Parada Ulloa, Adaris (2007)

El método de situación de conflicto para la formación de actitudes ambientales en estudiantes de Secundaria Básica de Santiago de Cuba. Otros trabajos sobre mediación en el aprendizaje y en el uso

de las TIC, así como la mediación educativa interdisciplinar para la elaboración de proyectos de vida profesional de los estudiantes de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba de Mayet Wilson, Mirta (2012). Sin embargo no se recoge resultado alguno de investigaciones que tracen estrategias o modelos educativos que permita desde la formación permanente del profesional de la educación primaria diseñar acciones para apropiarse del método de la mediación educativa en la prevención de conflictos escolares.

En tal sentido se realizó el análisis del Plan D de la carrera Educación Primaria, para identificar el tratamiento al método de mediación educativa y los fundamentos de la teoría de conflictos, valorando que en las asignaturas del plan de estudio se trabajan los métodos educativos para la formación en valores y el desarrollo de la personalidad de los educandos, sin embargo no incluye en su análisis el tratamiento del método de la mediación educativa en conflictos escolares.

Además se realizó el análisis de los planes de superación de los maestros primarios del último quinquenio, comprobando que ha estado dirigido a contribuir desde la formación permanente a elevar el desempeño del maestro en el tratamiento metodológico de los contenidos fundamentales de las asignaturas priorizados, a enriquecer el trabajo de las adecuaciones curriculares, las líneas que se declaran benefician el tratamiento a la didáctica de la escuela primaria, al idioma ingles e español, a la dirección científica, al maestro tutor y la labor educativa desde los proyectos educativos, a enriquecer el trabajo con los valores , evidenciándose un desequilibrio en la planificación, control y ejecución de los planes de superación desde el nivel provincial, municipal y de centro, en tanto se prioriza los contenidos de las asignaturas priorizadas y no se prioriza la atención a cómo se manifiestan los conflictos escolares, cómo se analizan o resuelven, a determinar la eficacia en los métodos educativos y a cómo realizar trabajo preventivo para mejorar la convivencia escolar y los ambientes educativos.

La situación resulta de mayor complejidad al reconocer que no obstante los esfuerzos desarrollados y los cambios que han sido introducidos en el accionar de la escuela primaria, en el diagnóstico factico realizado en la práctica educativa se han constatado insuficiencias en la dirección del proceso educativo, evidenciadas en:

- Limitados recursos psicológicos para determinar las manifestaciones, causas y factores que condicionan la ocurrencia de conflictos escolares.
- Existencia de inadecuados estilos de comunicación que afectan las relaciones interpersonales, la organización escolar y la convivencia en el contexto educativo.
- Limitado vínculo en la relación escuela, familia y comunidad para el desarrollo de acciones educativas.
- Las variantes de superación del maestro primario está centralizada en la preparación metodológica de cada ciclo, o nivel y ninguna otra forma.
- El contenido de la formación permanente está dirigida esencialmente al tratamiento metodológico de los contenidos fundamentales de las asignaturas priorizadas y no distingue la preparación para el desarrollo de la labor educativa.

- Insuficiente dominio y utilización de métodos educativos para el tratamiento a los conflictos escolares.

Por lo que reflexionamos en los resultados parciales de la investigación referida a la elaboración de una estrategia pedagógica de superación para la formación permanente del maestro primario para la mediación educativa en conflictos escolares.

DESARROLLO

La formación permanente del maestro primario, en medio del perfeccionamiento del modelo de escuela primaria actual en el país exige cambios en la formación inicial y posgraduada, la necesidad de potenciar la formación permanente del docente, hacia la atención diferenciada a los problemas de la formación de los escolares y a las contradicciones sociales que se presentan en el proceso educativo en general. En consecuencia con esta premisa, la formación permanente del maestro primario obliga a la búsqueda de una nueva visión en el proceso de renovación y actualización de los métodos educativos, procedimientos, medios o alternativa que se utilizan para el desarrollo de la personalidad de los escolares y elevar así el desempeño profesional pedagógico de los maestros, en cumplimiento con los objetivos planteados en los lineamientos aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC) con relación a la esfera educacional.

El concepto formación está implícito, en el pensamiento educativo martiano, en su aspiración de formar: "Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer las escuelas que ahora no hacen eso"[1]. Al mismo tiempo proclamó que la educación debería propiciar la formación de un hombre nuevo: libre, integral, multifacético crítico, con cualidades morales elevadas, con opiniones propias.

En el campo de la pedagogía se han considerado los aportes de diferentes autores acerca de la categoría formación (G. Ferry, 1997; Bernard Honore, Lothelier, citados por Moreno, 2003; Vaillant, 2001 y otros). En general, en sus definiciones se valora la formación como un proceso, una función o una capacidad evolutiva, como una actividad que tiene como máxima pretensión el desarrollo de las potencialidades del individuo.

Se destaca en la formación la participación activa de los individuos, a partir de la interacción con otros y la posición reflexiva y autor reflexiva que asumen. Los análisis de diversos autores también permiten valorar la relación de la formación con los procesos de desarrollo y educación. La formación implica desarrollo y se logra a través de la educación.

La Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI (Informe Delors 1990) destaca el rol de los educadores, señalando que: "Los educadores para el próximo milenio necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto a los estudiantes, de suerte que en realidad devienen en coaprendices. El educador, a la vez que forma, se está formando, y a la vez que

1 Martí, J. 1985:86.

enseña aprende" (Tünnerman, 2003; p 11).

La UNESCO (1974) define formación permanente como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios, avances de la tecnología y de las ciencias.

La educación permanente es considerada por el Ministerio de Educación Superior, una prioridad importante a partir de valorarse la necesidad de la continua superación de los profesionales de la educación, según el Reglamento de Educación de Postgrado (2014), como una de las direcciones principales de la Educación Superior en Cuba, y el nivel más alto de este subsistema, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios, en correspondencia con el desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología, como contenidos fundamentales de la cultura general integral requeridos para la actuación competente de estos profesionales.

De esta forma se concuerda con el reglamento que la Educación de Postgrado, se estructura en formación académica y en superación profesional. La formación académica tiene como objetivo la educación posgraduada con una alta competencia profesional investigativa e innovadora. La superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como su acervo cultural.

En Cuba se identifican diferentes momentos históricos, en el desarrollo de la formación permanente del maestro primario, que se han desarrollado en las condiciones económicas, políticas y sociales en la que se ha perfeccionado el sistema educativo cubano, en correspondencias con las transformaciones desarrolladas en cada nivel de educación.

Tendencia de la formación permanente del maestro primario en Cuba.

Desde el triunfo de la Revolución se comienzan a dar pasos para instaurar y consolidar un sistema educativo que pueda enfrentar el reto de una educación masiva, de calidad y de participación social que involucra a las diferentes agencias sociales, todo lo que incide en el fortalecimiento de la escuela y en la formación del maestros, hubo un predominio de la actividad académica en la formación que impregnó la concepción pedagógica, que no favorecía la formación socio educativa del maestro, lo que limita el desempeño de sus roles profesionales en la solución de los problemas escolares como un aspecto fundamental de la época y no se habla de método, ni de conflictos escolares, se prioriza la formación académica del maestro.

La proyección en la formación permanente parte de problemáticas de carácter nacional, no se tenían en cuenta las necesidades de otros niveles organizativos de la sociedad (regiones, provincias), ni las dimensiones metodológicas e investigativa, por lo que los directivos no daban solución a los problemas técnicos y/o pedagógicos dada la aplicación de los elementos teórico- prácticos del trabajo metodológico

y la investigación.

El proceso de formación permanente de los maestros solo abarca el uso de cursos emergentes como forma organizativa fundamental, cuestión que limita la capacidad para la adopción de estrategias amplias que perfeccionen la planificación, organización, ejecución y control.

El nivel de dirección fue centralizado desde el Ministerio de Educación, la mayoría de las acciones ejecutadas por el Instituto de Perfeccionamiento Educacional y derivadas hasta las escuelas, dirigidas a garantizar la formación pedagógica elemental básica para responder al derecho de todos los cubanos sin distinción de raza, color, sexo, clase, lugar donde vivían, a la educación.

La proyección de actividades de superación, dirigidas por los Institutos de Perfeccionamiento Educacional para atender las dificultades de los docentes, según su nivel de desarrollo, carece de verdaderos procesos, que integrados, permitiera configurar una dirección científica acorde a las necesidades del territorio y de los docentes.

A partir de 1975 hasta 1999 se produce el perfeccionamiento del personal docente de la educación. En esta etapa se revela que la formación permanente de los maestros primarios transita de una concepción espontánea, poco organizada y en ocasiones improvisada, a una concepción estructurada teniendo en cuenta las necesidades más generales, sin embargo quedan muchas demandas específicas que deben ser atendidas y resueltas sistemáticamente.

Las vías y acciones para la formación permanente de los maestros evolucionaron desde la centralización hacia la descentralización de la superación que permite responder mejor a las necesidades específicas de estos y a la solución de problemas concretos de las escuelas.

Las características de la formación permanente del maestro primario parten del reconocimiento del auto preparación, autodidactismo espontáneo, en las primeras décadas del proceso revolucionario y evolucionan hacia un esquema irregular signado por políticas que alternan de la centralización a la descentralización dirigidas a necesidades generales y ocasionalmente a aspectos específicos de su desempeño profesional.

A partir de 1999 hasta la fecha se puede afirmar que la formación permanente en el orden técnico, pedagógico, científico y metodológico obedece de forma concreta a la concentración, fundamentalmente, en las micro universidades creadas en los municipios de cada provincia, combinada con formas complementarias tales como: la implementación de Seminarios Nacionales y actividades dirigidas por los Institutos Superiores Pedagógicos.

La dirección contempla el predominio del método de trabajo independiente y del investigativo y mayor acercamiento a los contextos de actuación de los maestros.

La búsqueda de alternativas en la dirección de la superación profesional continua que permitan la atención permanente al desarrollo de las competencias requeridas para la profesión, aunque a pesar de

los intentos realizados no se ha logrado totalmente el tratamiento de las necesidades formativas y de formación permanente que presentan los docentes, en especial de aquellos que se forman o ya han sido formados como profesores adjuntos.

La aprobación de la Resolución Ministerial 132/ 2004, Reglamento de la Educación de Postgrado que establece una nueva visión del proceso de dirección de la superación profesional y deroga la R/M 6/96. Dentro de los cambios que se introducen, se encuentran la aprobación de la auto superación, la conferencia especializada, el taller y el debate científico como formas organizativas y la definición de los créditos que aportan los diferentes cursos de superación.

El empleo de modalidades fundamentales en la formación permanente tales como: Cursos cortos y el Diplomado, utilizadas como alternativas para otorgar titulaciones, con este fin se implementa un plan curricular único durante un período de tiempo prolongado, sin evidenciarse cambios significativos en la concepción curricular.

El estudio histórico permitió identificar que si bien los cambios responden a las transformaciones educacionales , no siempre la preparación de los maestros resulta suficiente para elevar la calidad de la educación, a lo que contribuyen insuficiencias en su formación, esto se evidencia con mayor notoriedad al aplicarse el modelo de universalización de la Educación Superior Pedagógica donde aparecen nuevos conceptos entre los que resultan significativos: tutor, docente en formación, micro universidad, profesor a tiempo parcial. Estos cambios requieren de elevadas exigencias a la labor del maestro, así como de su constante formación y autoformación**.**

Concepción de la estrategia de formación permanente del maestro primario para la mediación en conflictos.

Partimos de considerar que las estrategias, son concluidas como resultados científicos en la investigación educativa, desde una diversidad de interpretaciones, la palabra estrategia aparece con una frecuencia no des estimable en los estudios asociados al campo de la educación, donde se considera un resultado de significación práctica, ya que la misma tiene como propósito esencial la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado. **(...) (**De Armas Ramírez Nerely, Josefa Lorences González y José Manuel Perdomo Vázquez. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara. Cuba 2008, pág. 36)

"La estrategia establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana (…)"(A F, Fátima y otros, 1999: p. 26 y 27).

"(…) las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas (…)" que dimanan de un proyecto social y/o educativo dado.

Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas). (G H, Alicia M. /y/ otros, 1998: p. 39-40)

"Entendemos por estrategia cierto ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en el cual cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el fin a alcanzar.

Es una regularidad y así se puede constatar que las estrategias permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema, a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado. En el ámbito pedagógico tiene entre sus direcciones fundamentales:

- Es una forma de expresar la dirección de un proceso en la educación, que parte de objetivos, necesidades, intereses, proyectos, conocimientos y comportamiento de los sujetos.
- Responde a un referente contextualizado, que consta de dos momentos imprescindibles: teórico e interventiva, donde los recursos humanos representan el núcleo del desarrollo.
- Muestra la consistencia, la firmeza, estabilidad, coherencia, resistencia, solidez, duración del comportamiento esperado, al señalar las direcciones específicas en la eficiencia de los resultados en la educación.
- Está compuesta por elementos prácticos (acciones), para que exista una adecuada conexión entre pensamiento-acción y de esta manera poder transformar eficientemente las realidades educativas.
- El diagnóstico constituye su punto de partida, en tanto, revela tener en cuenta las potencialidades de los sujetos y procesos objeto del cambio.

La estrategia para la apropiación del método de mediación en conflictos escolares desde la formación permanente del maestro primario permite definir qué hacer para que los maestros primarios se apropien del método de mediación educativa en conflictos escolares, para lograr calidad en la labor educativa de la escuela primaria cubana.

Entre los rasgos que distinguen la estrategia se encuentran:

Carácter procesal y sistémico: dada que está estructurada en etapas y acciones, entre las cuales se establecen estrechas relaciones para conformar un todo dinámico, que evoluciona constantemente.

Enfoque interdisciplinar: establecido por el vínculo entre conocimientos, modos de actuación, valores, desde el punto de vista teórico – práctico y considerando el desempeño profesional pedagógico del maestro primario.

Flexibilidad: parte de considerar las características de los maestros a que va dirigida, de ahí la posibilidad de contextualizarse según las nuevas condiciones que favorezcan la aspiración de elevar el desempeño profesional pedagógico del maestro primario.

Carácter transformador: proporciona transformaciones en el desempeño de la labor educativa del maestro primario**.**

Participativa, por que compromete en el proceso asumir una posición responsable en el desarrollo de las actividades, bien planificadas de manera que la participación sea de forma directa, permite crear, innovar, introducir nuevas propuestas y soluciones a los problemas que se van presentando, con precisión en las actividades que se proponen con coherencia.

Es **humanista** al considerar al maestro como centro de la atención en la transformación de su desempeño.

En ella se evidencia una postura **reflexiva,** a partir de la dinámica entre su esencia pedagógica y su aplicación.

Mantiene una visión **perspectiva** orientada hacia el futuro.

Adquiere una concepción **contextualizada** al responder a las necesidades y características de la realidad del maestro primario.

Además permite introducir **las premisas para utilizar el método de mediación educativa por el maestro**, con un enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.

Una estructuración a partir de etapas relacionadas con las acciones de diagnóstico, planificación, aplicación y evaluación. El hecho de responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado de un objeto concreto ubicado en el espacio y en el tiempo que se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos psicológicos y métodos educativos.

Tiene un carácter dialéctico que le viene dado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el proceso de formación permanente del maestro primario (estado real ha estado deseado), por las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y por la articulación entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas), entre otras.

Su carácter de aporte eminentemente práctico debido a sus persistentes grados de utilidad. Ello no niega la existencia de aportes teóricos dentro de su conformación.

Exigencias metodológicas:

- Considerar la superación como el espacio importante de formación permanente para el desarrollo profesional pedagógico del maestro primario.
- Implica la relación interdisciplinar con los fundamentos teóricos necesarios para comprender la labor del maestro y la calidad en su desempeño profesional.

Fundamentos teóricos de la estrategia.

Esta estrategia se sustenta teóricamente en enfoque psicológico: De los psicólogos Dr. C. González Rey Fernando, Dr. C. Del Pino Jorge Luís, quienes sustentan la necesidad del conocimiento de la personalidad, en la formación multilateral de la misma como objetivo fundamental de nuestra sociedad y es el principio esencial de la educación, por lo que se debe tener en cuenta sus motivos e intereses, aspiraciones, desarrollo psíquico, físico, entre otros.

Esencialmente se adscribe al enfoque histórico cultural, de L. S. Vigostky, y su pensamiento psicológico, donde se destaca el papel de las relaciones interpersonales en la actividad humana, el significado de las vivencias para el desarrollo del sujeto y el principio que la enseñanza conduce al desarrollo, lo antecede y lo guía. Donde lo persono lógico se manifiesta por el respeto y formación de la personalidad.

Enfoque sociológico: Es asumido para el estudio de la influencia de la herencia biológica y del medio externo en el desarrollo psíquico e intelectual del escolar, y la existencia de diferentes etapas en su desarrollo evolutivo. El hombre es un ser social, cuyos aprendizajes, en su totalidad, de una manera u otra, están mediados por la influencia que sobre él ejerce el entorno en que se desenvuelve, por lo tanto sus éxitos o fracasos no dependen exclusivamente del aspecto individual, sino son resultado de las múltiples y diversas interacciones que establece con sus semejantes, lo biológico es solamente un aspecto. El ser vive en sociedad y tiene relaciones directa con el medio que lo rodea, estableciendo un enfrentamiento entre el medio natural y social a partir de la cooperación y comunicación, cuando esto ocurre la educación es fundamental.

Enfoque pedagógico: En la respuesta educativa personalizada a los maestros primarios para trazar las estrategias más adecuadas, que le permitan introducir oportunamente las premisas necesarias para lograr mediar en conflictos y lo conduzcan al éxito educativo, de acuerdo con las capacidades y necesidades de cada uno de ellos.

Enfoque persono lógico: Atendiendo a que es necesario tener en cuenta la interacción de los escolares entre sí y con el sistema de relaciones sociales en que se desarrollan, sus diferencias individuales, los motivos , necesidades , vivencias afectivas, el nivel de socialización para su transformación y progreso sistemático para transitar a etapas superiores.

Enfoque psicológico: atendiendo al conocimiento de las características psicológicas que se presenta en la edad escolar para propiciar un adecuado tratamiento a las manifestaciones propias de este periodo, comprenderlas y detectar cualquier dificultad que se pueda presentar.

Al asumir los postulados de la Escuela - Histórico- Cultural y el enfoque persono lógico como los referentes teóricos de esta investigación, tienen en cuenta los puntos de vista acerca del papel que la cultura y la historia personal desempeñan en la socialización de los individuos. De lo anterior se deduce que las dinámicas y cambiantes relaciones entre las personas, las cuales tienen diferentes formas y grados de manifestación, desde las más favorecedoras, hasta las que colocan al individuo en situación

de desventaja, determinan su inserción en la cultura, con mayor o menor grado de ajuste y calidad en las respuestas que aporta a las demandas de su entorno.

El aprendizaje específicamente humano, está subordinado, en gran medida, a la Ley Genética Fundamental del Desarrollo, por lo tanto tiene un primer plano ubicado en el mundo de los interacciones humanas, como una función interpsíquica, que obliga a tener en cuenta como se produce la interiorización, en relación con la riqueza de las experiencias sociales que se trasmiten al individuo, por lo tanto no es único responsable de los saberes socialmente determinados.

Ley dinámica del desarrollo o situación social del desarrollo: Cada momento del desarrollo se caracteriza por una peculiar combinación de factores internos y externos, que condiciona las vivencias que tienen el sujeto en ese período y los nuevos logros o desarrollos psicológicos de la etapa. Se establece pues una compleja y particular dialéctica que incluye lo biológico, las adquisiciones ya formadas y toda la gama de influencias significativas en un momento histórico concreto de la sociedad y la vida de cada sujeto.

De lo anterior se deduce que el nivel de relación individual está mediado por las características del ambiente en que tiene lugar y de lo favorecedor que resulte el mismo para la interiorización de los distintos aprendizajes, a sí mismo explica como una dificultad no puede ser vista solamente a partir de la identificación de los déficit individuales, al contrario, exige se tomen en cuenta todos los elementos que se implican en el proceso.

Las posibilidades de aprendizaje de modos de comportamiento no se determinan únicamente, a partir de lo que un sujeto en un momento determinado haga o de lo que es capaz de resolver, sino que contempla lo que puede llegar a ser si la respuesta a sus demandas es ajustada.

La comprensión del papel de la cultura en el desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores resulta esencial para entender las razones que permitan afirmar que las dificultades en el área de la socialización, no pueden interpretarse únicamente poniendo la mirada en la situación particular del escolar, en el aspecto del desarrollo biológico y que necesariamente tiene que involucrarse el medio social en el que tiene lugar el desarrollo.

Etapas de la Estrategia.

I. – Fase de Diagnóstico.

Objetivo: Diagnosticar la preparación de los maestros primarios sobre los conocimientos básicos de tres elementos fundamentales: **los conflictos escolares**, (el conocimiento de condiciones, causas, manifestaciones y factores que lo provocan), así como lo resuelven, como realizan la intervención educativa, qué **método** utilizan en su desempeño profesional educativo y qué **vías** utiliza para su formación permanente en esta área de su desempeño. (Ver anexos 1,2 y 3) y mediante la observación a clases, la entrevista y encuesta a los maestros.

Se analizó las características profesionales de los maestros en las dimensiones de: años de experiencias, categorías académicas y científicas y tiempo de trabajo en el ciclo, por lo que se determinó (a la muestra seleccionada) sus principales necesidades de preparación localizadas en: lo teórico metodológico e investigativo.

II. Fase de Planificación

Objetivo: Determinar los temas a desarrollar en función de las necesidades de formación de los maestros en correspondencia con el diagnóstico desarrollado.

En cada aspecto de preparación se trazarán objetivos específicos, contenidos a desarrollar y las formas de actividad. El beneficiario directo es el maestro primario, el cual tendrá la oportunidad de ir elevando su preparación profesional pedagógica. El beneficiario indirecto será, en lo esencial, el escolar. No obstante, también contribuye a estimular las buenas actitudes y comportamientos de los agentes socializadores de la comunidad (familia, instituciones culturales y educacionales).

Preparación coherente y lógica de los talleres en función de tres elementos fundamentales: los conflictos escolares, (el conocimiento de condiciones, causas, manifestaciones y factores que lo provocan), así como lo resuelven, como realizan la intervención educativa, qué **método** utilizan en su desempeño profesional educativo y qué **vías** utiliza para su formación permanente en esta área de su desempeño.

Acciones a desarrollar:

Elaborar diagnóstico según indicadores. (Conocimiento de las manifestaciones de los conflictos escolares, causas, factores que lo determinan, métodos para resolver conflictos escolares y vía de superación que recibe en el centro)

Aplicar diagnóstico. Procesar diagnóstico. Determinar las dificultades y potencialidades. Instrumentar o establecer los niveles de socialización con los directivos de la unidad docente seleccionada. Preparar a los maestros primarios sobre la definición de conflictos escolares, sus causas, condiciones, factores y manifestaciones en el contexto educativo para ello se socializaron los procedimientos a utilizar para el estudio general sobre conflictos y mediación desde el entrenamiento psicopedagógico, como una vía de formación permanente y sensibilizó al claustro hacia el conocimiento de los componentes psicológicos, pedagógicos y sociológicos de la naturaleza de los conflictos escolares y las premisas, condiciones y factores necesarios para apropiarse del método de mediación en conflictos escolares.

II. Fase de Planificación:

Se realiza con el **objetivo** de determinar los temas a desarrollar en función de las necesidades de formación de los maestros en correspondencia con el diagnóstico desarrollado.

Preparación coherente y lógica de los talleres en función de tres elementos fundamentales antes mencionados.

Acciones a desarrollar:

Seleccionar las formas y tipos del trabajo metodológico. Las formas son:

- Docente- metodológica que tiene como tipos: preparación de la carrera, de las disciplinas, de las asignaturas, reunión metodológica,_clase metodológica, clase abierta, de comprobación y **taller metodológico.**

- Científico- metodológica tiene entre sus tipos: trabajo científico- metodológico del maestro y de los colectivos metodológicos, seminarios científico- metodológicos y conferencias científico-metodológicas.

- Seleccionar la forma, tiempo de duración y espacio dentro del sistema de trabajo de la entidad docente

- Organizar un postgrado en forma de entrenamiento. Coordinar con la DME, DPE y la dirección de postgrado de la UCP Frank País García. Coordinar con los implicados la matrícula.

III. Fase de Ejecución:

Se realiza con el **objetivo** de propiciar la introducción de actividades metodológicas en las que se manifiesten las relaciones entre las manifestaciones, causas y factores en que se manifiestan los conflictos escolares y las premisas y condiciones necesarias para apropiarse del método de mediación educativa como una vía de formación permanente del maestro primario para elevar su desempeño profesional.

Impartir los talleres en las actividades metodológicas que realiza la escuela previa coordinación con el centro.

Se realiza la preparación a los maestros desde la preparación metodológica en la propia escuela con un tiempo de duración de un semestre, por 2 horas mensuales, a través de las modalidades del trabajo metodológico seleccionadas: auto preparación como forma individual del trabajo metodológico, talleres y seminarios como formas colectivas de este. En su conjunto tienen un carácter dialéctico, humanista e integrador y su propósito fundamental es lograr que el maestro primario se apropie del método de mediación educativa en conflictos escolares.

La auto preparación posibilita desarrollar y profundizar en los conocimientos referentes a la temática abordada en relación con el desempaño profesional pedagógico del maestro. Los seminarios científico metodológicos permiten resolver tareas dirigidas al desarrollo de hábitos y habilidades, profundizar en determinadas materias y apropiarse o sistematizar una metodología científica de estudio.

Los talleres metodológicos permiten promover discusiones y análisis colectivos sobre manifestaciones, causas y factores que originan los conflictos y sobre las premisas, condiciones y factores necesarios para apropiarse del método de mediación en conflictos escolares, a partir de la implementación del entrenamiento socio pedagógico (ver anexo

La preparación metodológica permite fortalecer el desarrollo de la creatividad, elevar el nivel de preparación y desempeño profesional y se dirige, en este caso, a la aprehensión del método de mediación y a su incorporación en el proceso pedagógico.

IV- Fase de evaluación y control.

Se realiza con el **objetivo** de comprobar el desempeño profesional pedagógico de los maestros al resolver conflictos escolares en la escuela.

Esta etapa permite controlar y evaluar la pertinencia y efectividad de la estrategia aplicada como retroalimentación de las fases iníciales de la misma.

Esta estrategia se llevó a cabo en la escuela primaria Nguyen Van Troi, ubicada en el reparto sueño, de la provincia de Santiago de Cuba, de régimen sami interno, se trabajó con una muestra de 20 maestros, de ellos 14 maestros del segundo ciclo (5to y 6to grado) y 6 especialistas.

Para el diagnóstico inicial se realizaron encuestas, entrevistas a maestros, directivos y especialistas, así como la revisión de documentos. Se estimó como indicador para el diagnóstico inicial, los tipos y contenidos de la superación del territorio o del centro. Para determinar los conocimientos básicos de tres elementos fundamentales: **los conflictos escolares**, (el conocimiento de condiciones, causas, manifestaciones y factores que lo provocan), así como lo resuelven, como realizan la intervención educativa, qué **método** utilizan en su desempeño profesional educativo y qué **vías** utiliza para su formación permanente en esta área de su desempeño.

Las orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las acciones de la estrategia para la apropiación del método de mediación en conflictos escolares desde la formación permanente del maestro primario, parten desde el enfoque dialéctico materialista e histórico de nuestra concepción pedagógica, lo que permitió darle tratamiento a determinados contenidos que favorecieron enriquecer los puntos de vistas teórico metodológicos y mayor cientificidad en el análisis de los mismos.

Se propone realizar un entrenamiento socio pedagógico con la muestra seleccionada resultado del diagnóstico, con el objetivo de que los maestros se apropien del método a través del control y evaluación de las acciones previstas en la estrategia en sus tres etapas.

A los efectos prácticos de la presente investigación **l**a estrategia se implementó de forma parcial, al abarcar solamente a la muestra seleccionada intencionalmente y a partir de los propios resultados obtenidos en el diagnóstico inicial. Se desarrolló a través del trabajo metodológico, reflejándose en el cumplimiento de las acciones propuestas en cuanto a las modalidades del auto preparación, talleres y seminarios. Las mismas contribuyeron a profundizar en las dimensiones teórico metodológico e investigativa referentes al conocimiento de los conflictos y los fundamentos teóricos prácticos del método de mediación en conflictos y propiciaron niveles cualitativamente superiores en el comportamiento y actuación del maestro primario.

Resultados

Los resultados concretos obtenidos se reflejan de la siguiente forma, según los indicadores empleados se aprecia una evolución cuantitativa en cuanto al conocimiento del método mediación educativa en conflictos ascendente a 20 maestros que manifiestan estar mejores preparados y capacitados para enfrentar los retos y desafíos que se presentan en la práctica pedagógica y social al poseer un método coherente y profundo para identificar y resolver conflictos.

Se obtiene un aumento en catorce maestros con relación al dominio de las condiciones, factores y manifestaciones del conflicto, permitiéndoles actuar con conocimiento de causa en el sentido de identificar los indicadores de estabilidad, frecuencia e intensidad con que se presentan situaciones de conflictos en los mismos escolares. En su conjunto aprendieron a ser mejores personas y a influir con mayor eficiencia y eficacia en los escolares, la familia y la comunidad.

Sin lugar a dudas, el aporte más importante de los resultados parciales obtenidos, es que los maestros objetos de transformación comprobaron que el trabajo metodológico es y tiene que convertirse en el contexto fundamental para su superación, preparación y formación permanente.

Sus valoraciones concluyen al expresar la necesidad de su aplicación generalizada en la escuela en los dos ciclos porque propicia mayores fortalezas en el desarrollo del sistema de trabajo preventivo educativo y se convierte en dinamizador del mismo.

La aplicabilidad de la propuesta desde el trabajo metodológico, denota su importancia como elemento esencial integrador en el desarrollo del proceso docente educativo y la necesidad de su incremento en todos los espacios del contexto educativo.

CONCLUSIÓN

- La elevación de la calidad de la educación, como consecuencia de los niveles de desarrollo alcanzados en nuestro país, ha demandado el perfeccionamiento continuo de la formación de maestros, de modo que sean capaces de enfrentar de manera creadora la solución permanente de los problemas que se le presentan en su desempeño profesional.

- La mediación es un método para resolver conflictos con un alto potencial educativo, que demanda ser utilizado por el maestro para mejorar las relaciones interpersonales en el grupo, favorecen el ambiente escolar y el aprendizaje de los mismos, así como la formación de valores ciudadanos y el desempeño profesional en la dirección del proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (2004). Didáctica: teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.

Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Añorga, J., Pérez, A. y Valcárcel, N. (1996). Las formas de la Educación Avanzada: hacia una propuesta integral (Material impreso). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"; La Habana: 42.

Beltrán, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. En BELTRÁN, J. y otros: *Psicología de la educación.* Eudema. Madrid.

Beltrán, J. (2002). Las claves psicológicas de la convivencia escolar. Ponencia. Seminario Convivencia en los centros escolares como factor de calidad, Madrid.

Castañedo, A. (1999), Mediación, alternativa para la resolución de conflictos, La Habana, Ediciones ONBC.

Cherly, A. (2002). Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.

Colectivo de autores. (2002). Reflexiones teórico prácticas desde las Ciencias de la Educación. La Habana.

Comenius, J. (1983). Didáctica Magna. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Cortina, A. (1997).Resolver conflictos hacer justicia, Cuaderno de Pedagogía Nº 257, España, Abril

Davidov, A. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, Moscú, Cuba.

Engativá y Kennedy (2007): Gestión del conflicto escolar. Ministerio Federal de corporación economía y desarrollo, Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.paho.org/CDMEDIA/FCHGTZ/INFORMACION%20DE%20LOS%20PAISES/COLOMBIA/sistematizaciones/Texto4/Gestion%20del%20conflicto%20escolar.pdfrevisado22/02/2012

Entelman, R. (2001). Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma. Barcelona: Gedisa

Fuentes, M. (2001). Mediación en la solución de conflictos: Publicación Acuario. Centro Félix Varela. La Habana P 21- 53

Hernández, de la Requera, José Antonio (2007). Conflicto, Comunicación y Liderazgo Escolar: Los vértices de un triángulo equilátero. Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado. Universidad de Granada. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113 COL3.pdfrevisado 22/02/2012

Hernández, P, María Ángeles (2000).Los conflictos en el aula. http// www.definición.org/comunidad/

aprendizaje02/2013

Ibarra, L. (s.f) .Educar en la Escuela, educar en la familia, ¿realidad o utopía? La Habana: Editorial Félix Varela.

Ibarra, L. (2007). Los Conflictos Escolares: Un problema de todos. Facultad de Psicología - Universidad de la Habana. Recuperado de: http://www.psicologiaonline.com/articulos/2007/conflictos_escolares.shtmlrevisado 8/04/2012

Jarres, X. (1994). ”El lugar del conflicto en la organización escolar”. En Revista Iberoamericana de Educación, Nº 15, p.54.

Kolb, D. M.819859, « To be a Mediator: Expressive Tactics in Mediation », Journal of Social Issues, 41 (2): 11- 27

López, J. (2000). Fundamentos de la Educación. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Ortega Rosario y del Rey Rosario (2003): Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación o diálogo. Edita: Cruz Roja Juventud. Departamento Central c/Rafael Villa, s/n El Plantio.28023 Madrid- p ,18

Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara. Ruiz Aguilera, Ariel. (2003) La Investigación Educativa. Material digital del IPLAC.

Rico, P. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2000.

Rodríguez del Castillo, M. (2002). “Estrategia metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana”. Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias

Vigotsky, L. (1987) Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Editorial Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE: UNA MIRADA AL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO DE FORMACIÓN

Ing. Alejandro Lema Cachinell
Instituto Superior Tecnológico de Formación
alejandrol@formacion.edu.ec

Ing. Zulay Delgado Saeteros
Instituto Superior Tecnológico de Formación
zulayd@formacion.edu.ec

Palabras claves : Evaluación, proceso de desempeño profesional
Keywords: Evaluation, process of professional performance

Recepción: 4 de enero de 2016
Aceptado: 13 de febrero de 2016

RESUMEN

La presente investigación reflexiona entorno al proceso de evaluación y las insuficiencias en ese proceso que limitan el desempeño profesional de los docentes en los institutos superiores tecnológicos en Ecuador. Se realiza un breve análisis del proceso de evaluación en el contexto de los institutos tecnológicos de Ecuador y del desempeño profesional del docente. Se propone de igual manera un diagnóstico de la situación actual del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial en relación con el proceso de evaluación del desempeño del docente.

ABSTRACT

This research reflects on the evaluation process and the shortcomings in this process that limit the professional performance of professors in the technological institutes in Ecuador. A brief analysis of the evaluation process is carried out in the context of the technological institutes of Ecuador and the professional performance of professors. It also proposes a diagnosis of the current situation of Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial in relation to the process of evaluation of the professor's performance.

INTRODUCCIÓN

La humanidad vive hoy más que una época de cambio y Ecuador no ha estado ajeno a estos procesos. Los últimos años han sido una etapa de profundas transformaciones en todos los campos, especialmente en la Educación Superior que, en la actualidad, tiene dentro de sus objetivos fundamentales dar solución a los problemas y demandas del entorno social, a través de la formación, capacitación y evaluación de los recursos humanos.

La propia sociedad, cada vez más, exige a la universidad certificar los niveles de calidad en el desarrollo de sus procesos sustantivos, y con ello surge, de modo bastante generalizado, la necesidad de las universidades de rendir cuentas a la sociedad de su quehacer. Por ello, la evaluación del desempeño adquiere cada vez mayor relevancia, pues no solo permite conocer la situación actual, lo que falta por hacer, la valoración de la calidad, eficiencia y efectividad de lo logrado, sino intencionar las metas, proyectos institucionales, profesionales y personales, para dominar, así como aplicar con mejor integralidad los nuevos conocimientos, habilidades y competencias requeridos para poder cumplir la misión social.

La evaluación ha de comprenderse como proceso y resultado que estimule la transformación de los profesionales, por medio de un sistema de relaciones e interrelaciones de carácter personal y profesional que garantice y evalúe con integralidad, objetividad, pertinencia y calidad los resultados que se van alcanzando, constituyéndose en un proceso estimulador de la excelencia profesional.

En estos momentos el sistema de Educación Superior de Ecuador es impactado con gran fuerza por los cambios que se producen en él y por aquellos que se derivan de las reglamentaciones existentes en el sector educacional, por ejemplo, el Plan Nacional de Desarrollo del Buen Vivir (2013-2017), la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), el Reglamento de Escalafón Docente (2013), por lo cual resulta necesario que el desempeño de los profesores sea eficiente y sea evaluado integralmente como política educativa del país.

El Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ITF), como parte de los institutos tecnológicos superiores en Ecuador, enfrenta la problemática de desarrollar el proceso de mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, partiendo de las condiciones y exigencias sociales que garantizan la calidad de dicho proceso, considerando su naturaleza social y la relación que se establece entre la tríada ciencia, tecnología y sociedad.

DESARROLLO

En el proceso de evaluación de un docente deben participar diferentes agencias o agentes que se relacionan con su desempeño, los cuales influyen de una manera u otra en su actuación profesional y en su evaluación, díganse los estudiantes, la familia, los compañeros de trabajo, los procesos de comunicación social, la institución. A su vez el buen desempeño profesional del docente es vital para el desarrollo social.

En este sentido, en el modelo educativo de Ecuador han existido algunas incoherencias en la evaluación del desempeño profesional del docente de los institutos superiores tecnológicos, ya que su base teórica-conceptual se sustenta, en gran medida, en el desarrollo de los contenidos teóricos de las diferentes ramas del conocimiento, de acuerdo con una lógica interna de las ciencias, en función de objetivos medibles y observables de tipo conductual, que responden a un paradigma evaluativo centrado en productos.

Lo anteriormente expuesto repercute de forma negativa en la integralidad de la evaluación de los docentes, pues prima el tecnicismo en el manejo de las taxonomías de los objetivos, indicadores y contenidos de la evaluación, donde a veces se desvaloriza la repercusión individual-social que genera este enfoque reduccionista. La evaluación debe ser vista como una cuestión ética más que una cuestión técnica, porque interactúan personas que elaboran juicios de valor sobre una situación determinada en la cual están involucradas otras personas.

La Ley de Educación Superior, expedida en el año 2010, es crucial en este proceso; a partir de su publicación se establece la obligatoriedad de evaluar las instituciones de educación superior, aunque no fue suficientemente explícita para que tuviera el impacto social deseado y se convirtiera en un documento de referencia para que la evaluación del desempeño profesional fuera más ética y humanista.

En correspondencia con lo expuesto, Ecuador estructura el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, donde se manifiesta que se debe potenciar el rol de docentes y otros profesionales como actores claves en la construcción del buen vivir en una sociedad cada vez más próspera y sustentable, mejorar la oferta de la formación de docentes y otros profesionales de la educación, en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural.

En tal sentido, la educación en los institutos tecnológicos desempeña un rol esencial para el desarrollo social, donde la calidad y pertinencia de los resultados profesionales de sus maestros y profesores son imprescindibles, lo cual demanda un conjunto de acciones intencionadas benefactoras a la sociedad, entre ellas la de formar estudiantes calificados y competentes, de manera que puedan enfrentar los retos laborales y profesionales en el dominio de la ciencia, la técnica y la tecnología que requiere la sociedad ecuatoriana.

Así, la evaluación constituye un eslabón esencial del proceso docente educativo, la que se interrelaciona dialécticamente con otros componentes, cuyas funciones instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control le dan una connotación particular a este proceso como un todo.

La evaluación, en su concepción más general, permite retroalimentar acerca del trabajo realizado y adoptar estrategias de intervención pedagógica individualizadas, en una institución, provincia y país. A partir de sus resultados se genera conciencia social, no sólo acerca de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, sino también acerca del desempeño profesional de los docentes y directivos y por consiguiente se generan políticas educativas nacionales.

Es consustancial atender la evaluación del desempeño profesional del docente como un proceso

esencial dentro de los institutos tecnológicos ecuatorianos, que permita valorar con profundidad los resultados obtenidos por el docente en el proceso docente educativo, en la calidad de sus innovaciones profesionales, las aportaciones y aplicabilidad de los resultados en la práctica educativa en la formación de la personalidad de alumnos, la calidad del aprendizaje, así como los impactos en los propios alumnos, en la institución, en la comunidad y socialmente.

Situación actual del ITF en relación con el proceso de evaluación del desempeño del docente

Desde 2011 hasta la actualidad, en el ITF se establece legalmente el proceso de evaluación del desempeño de sus docentes atendiendo a la ley de Educación Superior de Ecuador, la cual estipula que los profesores se someterán a una evaluación periódica integral, a partir de la cual se implementa un reglamento escalafonario y se efectúa el proceso de evaluación del desempeño de sus docentes, pero se carece de herramientas metodológicas con una base categorial, donde se enfatice en la integralidad y la ética que debe caracterizar la evaluación de los docentes .

La publicación del Reglamento del Escalafón Docente en el año 2013 constituye otro momento esencial de la investigación, debido a que con esta reglamentación se gana en claridad acerca del perfil que el docente debe cumplir para poder mantenerse y ser promovido en una misma institución.

A pesar de que este reglamento constituye una guía para evaluar a los docentes, todavía los acápites que se establecen para valorar su desempeño quedan enmarcados en aspectos normativos legales, que solo apuntan a elementos externos del quehacer profesional. Resulta positivo que se conciban las actividades y perfiles que deben realizar los docentes en sus funciones cotidianas, aunque procedimentalmente faltan argumentos de cómo actuar para lograr una pertinente evaluación.

El diagnóstico realizado tomó como población una muestra del profesorado, sus directivos y estudiantes a los que se les aplicó el muestreo no probabilístico, cuyo criterio de selección fue aleatorio simple, para conocer cuál es el estado de la evaluación del desempeño en la institución. La muestra se constituyó con 7 directivos de 12, que representa el 84, 4%. Se investigaron 20 docentes de 26, para un 85 % y 100 de 500 estudiantes de las distintas carreras del instituto, lo que representa el 20 %, durante el periodo académico febrero - julio 2015. Se aplicaron distintos instrumentos de investigación como: Guía de observación sobre la evaluación del desempeño del docente en el ITF, entrevistas a directivos y docentes, encuestas a estudiantes, análisis de documentos oficiales. En cuanto a los principales indicadores de la evaluación del desempeño se asumieron los siguientes:

1. Análisis de los procedimientos empleados para la evaluación del desempeño del docente.

2. Valoración del carácter integral y ético durante el proceso evaluativo del docente.

3. Participación de los docentes, de los directivos y los estudiantes en el proceso de evaluación de su desempeño

Los directivos demostraron, en un 55 %, desconocimiento de una concepción sólida sobre la forma de

llevar a cabo el proceso de evaluación del desempeño profesional del docente. El 70 %, por su parte, evidenció ciertos conocimientos acerca de algunos indicadores para valorar el desempeño. El 60 % pudo relacionar algunos procedimientos establecidos para llevar a cabo de manera ordenada esta evaluación, El 85 % reconoce que la evaluación docente se hace de manera festinada, carente de un basamento metodológico, lo cual no garantiza la integralidad y el carácter participativo de todos los que, de una manera u otra, tienen que ver con la evaluación de los profesores.

Con respecto a los docentes, el 80 % expresa que la evaluación del desempeño se hace priorizando la presentación de certificaciones que acrediten la consecución de títulos académicos obtenidos, por lo que faltan otras exigencias o indicadores que den cuenta de la integralidad de lo que realizan profesionalmente dentro de la institución.

El 82 % de los profesores plantea que no desempeñan un papel activo en su evaluación, incluso que no se considera la autoevaluación como un procedimiento importante para evaluar su actuación profesional. El 75 % relató situaciones donde se describe falta de ética y rigor en la evaluación hecha por algunos directivos. El 84% siente insatisfacción al plantear que muchas veces no se evalúa los resultados de su docencia, de sus investigaciones, ni tampoco se valora suficientemente la labor que realizan con sus estudiantes.

Un 45 % reconoce que los directivos valoran lo que aportan con su desempeño a la institución; sin embargo, no se pondera en el momento de evaluarlos. El 90 % de los profesores está en desacuerdo con algunos procedimientos y criterios que se utilizan para ser evaluados, por ejemplo, que los estudiantes determinen la evaluación de su desempeño durante el curso académico.

Se deja ver el temor de los docentes a que los resultados de la evaluación del desempeño puedan ser tomados de alguna manera como base de represalias, debido que este proceso puede ser direccionado por personas que carezcan de una formación pertinente, con escasos criterios éticos profesionales, de manera que puedan tergiversar los resultados y no visualizar la evaluación como lo que tiene que ser, un proceso para mejorar su desempeño como docentes.

Existe coincidencia en todos los investigados en cuanto a que la evaluación del desempeño del docente debe contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior y que es un proceso importante para la mejora institucional, aunque reconocen que aún carecen de una concepción de la evaluación profesoral objetiva, que resulte de la investigación científica. Reconocen que son los directivos los que determinan la proyección evaluativa de sus subordinados y los resultados que se alcanzan se basan en los criterios de los estudiantes.

El 95 % de los docentes y el 100% de los directivos opina que la evaluación del desempeño debe ser un compromiso de cada una de las personas que forman parte de la institución, con los resultados que esta debe alcanzar. Se reconoce la importancia que puede tener la autoevaluación del propio docente, como parte de un sistema de evaluación del desempeño. Se constata igualmente, la aceptación general de la

participación de los estudiantes en el proceso de evaluación del desempeño del docente, incluso, por los propios docentes, que reconocen la importancia de tal participación, pero insisten en que no sea lo que determine este proceso.

En cuanto a los estudiantes, se pudo constatar que el 80 % plantea que no se les orienta qué criterios deben tener en cuenta para evaluar justamente a sus docentes, por lo que les resulta difícil evaluarlos. En general, tienen la opinión de que a veces se les pide que evalúen a sus profesores precipitadamente, con poco margen de tiempo para meditar al respecto. El 100% le concedió gran importancia a la evaluación de sus profesores por los resultados de calidad de la docencia, su participación en la vinculación y lo que aporta a la comunidad estudiantil y a la sociedad.

Entre las limitaciones generales del diagnóstico se aprecia:

- Coincidencia entre los sujetos investigados en la necesidad de una participación más activa durante el proceso evaluativo de los docentes, apelando a elevar los niveles de justicia y ética pedagógica en su realización.

- Predominan los criterios valorativos de que la evaluación del desempeño profesional en la institución necesita de nuevos fundamentos y procedimientos que estimulen y comprometan a los evaluadores y docentes al cambio educativo.

En la realidad ecuatoriana, los lineamientos de la evaluación del desempeño del profesional aún no se han concebido en un sistema armónico, integral, justo, que permita crear una imagen constructiva de la evaluación, que favorezca al docente y su actuación profesional. Ello implica la necesidad de transitar de un enfoque burocrático a otro más profesional.

CONCLUSIÓN

El proceso de la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso complejo, multifactorial y sistémico, que requiere de aportaciones teórico – metodológicas que permitan llenar el vacío epistémico aun existente. El diagnóstico de la situación actual de la evaluación del desempeño profesional del docente en el ITF mostró carencias teórico- metodológicas que generan insatisfacciones en los sujetos involucrados en este proceso. Por lo tanto, es preciso el perfeccionamiento de este proceso evaluativo desde bases científicas en el contexto de los institutos técnicos tecnológicos en la realidad ecuatoriana, a través de nuevas herramientas teórico- metodológicas.

La puesta en marcha de un sistema de evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas en el país debería ser implementada cuando haya una general aceptación por parte de la comunidad educativa, fundamentalmente de los docentes. Sin duda, los sistemas de evaluación impuestos que predominan actualmente no logran alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

Se coincide en integrar la evaluación del sistema educativo y del desempeño profesional en Ecuador, destacando la necesidad de diseñar indicadores basados en un sistema de conceptos que le den justeza y coherencia, así como procedimientos que garanticen su adecuada ejecución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (1997). Calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. En Revista Interamericana de desarrollo educativo, No.1166, III, OEA.

Álvarez, R. M. (2000). La evaluación del sistema educativo cubano, una experiencia. Revista Educación, No.321.Madrid: España.

Argudín, Y. (2001). La evaluación educativa en la actualidad. Revista Didáctica No.38. Órgano de Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana.

Constitución de la República del Ecuador (2008)

CONEA (2003). El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Serie documentos técnicos: Hacia el desarrollo de la calidad de la educación Superior ecuatoriana. N°1. Nov. Quito. Ecuador.

CONEA (2003). Guía de Auto evaluación con fines de Acreditación. Serie documentos técnicos: Hacia el desarrollo de la calidad de la educación superior

CONESUP (2008). Reglamento de Evaluación del Docente en las Instituciones de Educación Superior. Quito. Ecuador.

Horruitiner, P. (2009). La universidad cubana modelo de formación. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.

Ley Orgánica de educación Superior del Ecuador (2010)

Plan Nacional de Desarrollo del buen Vivir (2013-2017)

Ruíz, J. (1995). La autoevaluación institucional de Educación Superior. En Revista Iberoamericana de Educación No. 8 mayo - agosto.

Sánchez, A. (2011). Estrategia de evaluación del desempeño del docente universitario ecuatoriano. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Camagüey. Cuba.

Tejedor F, J. y Montero, L. (1998). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. En Revista Española de Pedagogía No. 186, mayo – agosto.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. En Revista Iberoamericana de Educación No. 10, enero – abril.

Valdés, Héctor. (1997). Presente y futuro de la meta-evaluación en América Latina. En Revista Desafío Escolar, Año 1 volumen 3, noviembre – diciembre, México.

LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL PROFESIONAL DE LOS ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

Libia Thaureaux Vives
Universidad de Oriente
libiaj@uo.edu.cu

Liudka Guadarrama Álvarez
Universidad de Oriente
liud@uo.edu.cu

Palabras claves: Educación popular, comunidad y perfil del profesional.
Keywords: Popular education, community and professional profile

Recepción: 4 de enero de 2016
Aceptación: 16 de febrero de 2016

RESUMEN

La presente investigación centra su análisis en una breve aproximación epistemológica sobre la metodología de la Educación Popular para su implementación en la carrera de Estudios Socioculturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente, con vista a enriquecer la formación profesional de los estudiantes; los cuales han mostrado carencias de estas herramientas metodológicas para su desempeño profesional. En el estudio se trató de bosquejar un marco teórico referencial donde se han imbricado necesariamente los supuestos teóricos de la Educación Popular y de otras herramientas teóricas-metodologicas, a partir de la animación sociocultural y la promoción. Se consideró pertinente reflexionar sobre la importancia que se le confiere a esta metodología para la formación del profesional de este perfil, pues a través de esta se puede influir de una manera positiva y efectiva en el desarrollo local con el fin de fomentar una adecuada transformación de la comunidad.

ABSTRACT

This research paper focuses its analysis on a brief epistemological approach about the methodology of the Popular Education for the implementation in the Sociocultural Studies Major of the Humanity Faculty of the Universidad de Oriente, Cuba; in order to enrich the professional formation of the students, who have shown the lack of these methodological tools in their professional performance.

In the study, a referential theoretical framework has been attempted, where the theoretical aspects of the popular Education were stated as well as other methodological_ theoretical tools departing from the Sociocultural animation and promotion.

It is pertinent to reflect on the of importance of this methodology ,since it improves the formation of the professional in this field of study and through it an effective and positive influence on the local educational development is obtained to foster an adequate transformation of the community.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el trabajo comunitario ha sido analizado por múltiples científicos bajo diferentes perspectivas metodológicas de análisis, y por diferentes instituciones y organizaciones del Estado Cubano[2], de ahí que también para el egresado de estudios socioculturales, la comunidad constituya el escenario principal de trabajo; con el objetivo de llevar a cabo un desarrollo sostenido y sistemático en el entorno comunitario, en el que confluyen disímiles factores sociales, económicos, políticos, espirituales y culturales en aras de alcanzar la transformación social.

En torno a esto consideramos importante que el egresado de Estudios Socioculturales se apropie en su proceso formativo de los aspectos teóricos y metodológicos que ofrece la Educación Popular, al considerar que la misma promueve una pedagogía emancipadora, liberadora, transformadora del individuo a través del círculo hermenéutico práctica-teoría-práctica transformadora. Y esto podrá conllevar a que el trabajo sociocultural se pueda enriquecer al interior de las comunidades.

Resulta importante destacar que en los últimos años a nivel internacional se han realizado investigaciones dirigidas al estudio de esta problemática, en las cuales resultan válidos, los importantes aportes alcanzados por los investigadores desde diferentes ciencias, en este sentido podemos mencionar a Gloria Bragas (1998), Marcos Marchioni (2006), Cecilia Díaz (1995), Orlando Fals (1991), Carlos Núñez Hurtado (2006), Ezequiel Ander-Egg (2006), Paulo Freire (1987). Este último valora en sus obras de Pedagogía del oprimido, así como Pedagogía de la autonomía y Pedagogía de la esperanza, una educación problematizadora y contextualizada que responda a las necesidades culturales y sociales del ser humano; también plantea la educación formal y no formal como un proceso de enseñanza y aprendizaje, pero es ante todo un proceso de conocimiento, por tal razón la concientización cobra vital significación en su obra.

Sobre esta educación problematizadora cuyo punto de partida radica en los hombres y mujeres mismos, los cuales reflexionan, cuestionan sus vivencias y experiencias, respecto a esto Freire apunta:

"…como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento [de esta educación liberadora] parte de las relaciones hombre-mundo. […] su punto de partida está siempre […] en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran…". (Acanda, 2002:21)

En el libro Educación, ciencias sociales y cambio social, el investigador cubano Jorge Luis Acanda, considerado uno de los que más ha indagado en la temática de la educación popular, somete a critica la educación tradicional al afirmar que "la educación tradicional implica la imposición al educando de esquemas mentales, de estilos de pensamiento, de normas y valores por parte del educador. Al individuo se le enseñan respuestas. Pero no se le enseña a interrogarse" (Acanda, 2002: 21).

Por lo que resulta importante que los individuos a cada instante entren en un proceso de cuestionamiento de sus criterios, experiencias, someta a críticas sus posiciones sobre la vida personal, laboral y del entorno comunitario.

Los referentes de los teóricos Ezequiel Ander-Egg (2006) y Marcos Marchioni (2006), influyentes en la comprensión de este fenómeno, han abordado en sus análisis el desarrollo de la comunidad y desde sus aportes epistemológicos, han enfatizado en una educación contextualizada significando la organización y desarrollo de la comunidad, así como la participación social de los sujetos en todos los procesos que se establecen al interior de la comunidad.

Al profundizar en las investigaciones realizadas en el contexto cubano sobre los estudios de las

2 En el contexto cubano se pone gran énfasis en el proceso educativo comunitario, el que se considera un objetivo priorizado de las diferentes instituciones estatales, como son los órganos del Poder Popular, los Ministerios de Educación y Educación Superior, Salud Pública, Cultura, Deporte y las organizaciones políticas y de masas con vista a lograr la participación de los ciudadanos y lograr transformación de la sociedad.

comunidades, se pudo constatar que las mismas se nutren de un conjunto de contribuciones metodológicas integradas como metodologías participativas en la investigación social, las que toman como referencia la metodología cualitativa o estructural de la investigación acción participativa y de la Educación Popular, en la que se destaca como particularidad el protagonismo social de los sujetos, y su participación genuina en los diferentes procesos sociales, y también se suma en los análisis sobre esta temática, la contribución de organizaciones e instituciones que integran la comunidad y que suelen ser efectivas en la identificación y solución de los problemas existentes.

En el contexto cubano son numerosos los estudiosos que de una forma u otra han abordado lo concerniente al trabajo comunitario. En este sentido llaman la atención los estudios realizados por Héctor Arias (1995), Irina Barrios, Argelia Fernández, Beatriz Díaz y María del Carmen Zabala (2005), Nidia Díaz González (2005), Clara Suárez (2006), así como el Dr. Miguel Ángel Matute (2000). Estos autores han conformado equipos interdisciplinarios de los centros de estudios de las universidades de Villa Clara, Camagüey y en el caso de Santiago de Cuba, se cuenta con el CEDIC, el Centro de Estudios de Desarrollo Comunitario dirigido por las Doctoras Alicia Martínez Tena y Alisa Delgado Tornés, actualmente reconocido con el nombre CESCA. Todos estos investigadores reconocen, de una forma u otra, a la comunidad como espacio vital en la génesis y transformación de los procesos sociales, educativos, culturales, económicos, políticos, y que establecen posibles soluciones a las diferentes problemáticas que se suscitan al interior de la comunidad.

Retomando la perspectiva histórica, es importante destacar el proceso de descentralización ocurrido en América Latina. Fundamentalmente en materia de políticas sociales, se torna significativo a partir de la década del 70 que es cuando se promueven diferentes vías donde en el nivel local comienzan a protagonizarse más las acciones de autodesarrollo. (Urrutia Barroso, 2006: 265)

La comprensión epistemológica de Paulo Freire (1987), a través de sus obras: Pedagogía de la Pregunta, de la Esperanza, de la Autonomía y su gran aporte a la Metodología de la Educación Popular es de gran utilidad especialmente en el contexto cubano. Esta Pedagogía de la pregunta, es muy utilizada en la Lectura Popular de la Biblia[3], y en los espacios donde se implementa, pues se trabaja con la hermenéutica de la sospecha, para la interpretación de los textos bíblicos, pues los que participan de este proceso, entran en consonancia con el texto y lo contextualizan a la actualidad.

Teniendo en cuenta estas contribuciones de la Educación Popular consideramos importante que el egresado de Estudios Socioculturales se apropie en su proceso formativo de los aspectos teóricos y metodológicos que ofrece la Educación Popular, pues la misma promueve una pedagogía emancipadora, liberadora, transformadora del individuo a través del círculo hermenéutico práctica-teoría-práctica transformadora. Y esto podrá conllevar a que el trabajo sociocultural se pueda enriquecer al interior de las comunidades y que el profesional puede incidir directamente en la vida espiritual, en el rescate de los valores identitarios, en la toma de decisiones, así como en la gestión de procesos con el fin de transformar el entorno comunitario y tener un impacto positivo en la sociedad en general.

DESARROLLO

En una determinada comunidad, el rol fundamental de los actores sociales se ubica en fomentar su autoeducación y a la vez la educación del otro en la medida que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual propicie a los comunitarios ampliar cada vez más la dinámica interactiva de las realidades socio-culturales y que se promueva una lógica capaz de revelar la construcción de espacios

3 La lectura Popular de la Biblia surge también en la década de los setenta en América Latina, en las comunidades populares creyentes, y es actualmente un gran movimiento que abarca varios países. Tiene entre virtudes devolver la Biblia al pueblo. Tomado de Izzet Samá Revista Caminos, Pág. 4.

de reflexión, análisis y debates creativos en torno a las necesidades-problemas-soluciones[4].

El contexto educativo sociocultural no es sólo un punto de llegada o de partida para el desarrollo del proceso educativo comunitario, sino que posibilita influir en los comunitarios con un determinado grado de socialización en los complejos problemas que le son propios y en tal sentido sienta pautas específicas. Estos códigos socioculturales constituyen referentes para el proceso formativo que realizan los actores sociales, aportando modelos propios, transformados y reconsiderados por sí mismos.

En lo sociocultural se llega a conceder significados equivalentes a cuestiones que resultan muy diferentes entre sí; a su vez, se van trasmitiendo expectativas y frustraciones que emergen de las propias relaciones sociales elementales y primarias que establecen los actores sociales en el contexto social y en la vida cotidiana, que constituyen sus formas concretas de existencia y se manifiestan en un espacio, tiempo y con un ritmo dado en las relaciones que se establecen y que están en gran medida dirigidas a la solución de sus problemas fundamentales y en un ambiente colaborativo y de genuina participación social.

No puede existir un proceso de diversidad social comunitaria espontáneo sin la percepción y valor de sí y del otro en lo interactivo de los diferentes actores sociales y a su vez esta individualidad que distingue este proceso se refleja en la necesaria integración colaboración y coordinación comunitaria y su expresión en la toma de decisiones, por lo que no existe por sí solo, se da un movimiento que distingue lo particular de cada dimensión, se refleja en el proceso de desarrollo y educación de la comunidad como nivel que llega a alcanzar el individuo en un contexto, como consecuencia de la influencia y la acción de determinadas estrategias individuales y colectivas las cuales proporcionan a los miembros de una comunidad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y psico-social, apropiándose de los contenidos de la cultura de forma consciente, con un carácter histórico y con los elementos de la vida cotidiana, y desde ella, adquiere significado como medio de transformación de la realidad y de sí mismo.

De modo que, la diversidad social comunitaria e integración social comunitaria son procesos que desde la educación comunitaria, reflejan en su desarrollo la contradicción fundamental que encuentra su expresión en el proceso de socialización comunitaria.

La Educación Popular en el entorno comunitario.

Es en el entorno comunitario donde la Educación Popular emerge, pues en ese proceso de socialización comunitaria, al que se adscriben los comunitarios, constituye una expresión de las relaciones dialécticas entre las dimensiones diversidad social comunitaria e integración social comunitaria. La socialización trasciende a la integración y respeta lo diverso, la identidad y particularidades de los actores sociales, evidencia nexos interdisciplinarios que promueven procesos de desarrollo en la comunidad y desde ella y en constante precisión con respecto a los puntos de contacto a través de la comunicación. Lo anterior distingue la sustentabilidad educativa comunitaria. Refiriéndose a lo interdisciplinario Ander- Egg planteó "un estado mental que requiere de cada persona una actitud, a la vez, de humildad, de apertura, de curiosidad, una voluntad de diálogo y finalmente, una capacidad para la asimilación y la síntesis" (Ander –Egg,1993:45).

4 En estos espacios de reflexión y diálogo ocurre un interesante intercambio de saberes, un proceso de aprendizaje y desaprendizaje. De modo que el investigador o el promotor cultural puede compartir los motivos e intereses de los comunitarios, así como garantizar la participación en el diseño, organización y ejecución de los diferentes programas y acciones. Y luego determinar la significación que para ellos tienen cada aspecto del objeto que estudian y transforman y personalizar nuevas cualidades. Véase Aida Gómez en su Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias pedagógicas Modelo Pedagógico para el proceso de Educación Comunitaria. Pág. 63.

La interdisciplinariedad es válida y pertinente para el análisis de los fenómenos que acontecen al interior de las comunidades, debe situarse y estar presente en el accionar de la comunidad, desde el punto de llegada hasta penetrar en la esencia del saber social. La lógica fragmentada es sustituida por una comprensión integradora y múltiple de los procesos sociales, centrada en los nexos y en las nuevas formas en que se relacionan y se articulan los sujetos con los procesos.

En este proceso se da el tránsito de lo singular a lo general, desde las acciones de autoeducación individual de los actores sociales, hasta las estrategias que a nivel de los Comité de Defensa de la Revolución (CDR) se fomentan, en consonancia con los factores de la comunidad, y luego la propia circunscripción, el consejo popular, la asamblea municipal y provincial. Es un proceso que va integrando conocimientos, experiencias colectivas, muestra saberes, al tiempo que los actores sociales trazan objetivos específicos de educación comunitaria. También puede transitar de lo general a lo singular, desde las concepciones, objetivos y acciones más complejas (en las estrategias integradas a nivel de asamblea provincial, municipal, consejo popular y circunscripciones, hasta las más simples, en las acciones individuales**.**

Consideramos pertinente resaltar que gracias a la metodología de la Educación Popular, las fuerzas internas de una comunidad pueden concientizar el desarrollo comunitario, más allá del grado con que lo hagan, esto implica que se empieza a tomar la responsabilidad de transformarse a sí misma. El pensamiento y el accionar social se fusionan y combinan produciendo el desarrollo comunitario propio y la sustentabilidad educativa comunitaria como cualidad que surge desde lo endógeno, en relación y movimiento con un comportamiento social activo y positivo, el aprendizaje social y el liderazgo que al configurarse refleja el autodesarrollo en el cual los actores sociales son protagonistas.

Por otro lado, en el análisis del trabajo comunitario se imbrican otras aristas y es ahí donde entra la promoción, y la propia animación sociocultural, la primera se entiende cómo mover hacia delante, promover, poner en movimiento, es desatar energías, visualizar potencialidades, en este caso humanas, que continuarán actuando por sí mismas. Es el ser humano como sujeto, multiplicándose e integrándose para actividades comunes. Como toda acción, la promoción debe ser útil y producir valores o bienes. Sin embargo, estos bienes o valores deben ser producidos por aquellos a quienes se dirige el trabajo de promoción.

La promoción busca el desarrollo de la capacidad de pensar, de analizarse, de decidir, de comprometerse, de correr el riesgo de un fracaso y de enorgullecerse con el éxito, según Carolina Ware, es un proceso para suscitar grupos funcionales de ciudadanos capaces de ser agentes activos y responsables de su propio progreso usando para ello como medio la investigación, en común de los problemas locales, el planeamiento y la ejecución por sí mismo de soluciones que antes convinieron de la coordinación voluntaria con los demás grupos y con las autoridades oficiales, de modo que se obtenga el bienestar total de la comunidad. En esencia, esta definición infiere el abordaje desde una posición endógena de la comunidad y con el protagonismo de los actores locales, cuestión esta para una eficiente promoción.

El tratamiento conceptual ha estado presente en los principales foros de discusión que signa la actualidad cultural cubana. Una aproximación desde el punto de vista terminológico aparece en el texto “Acerca del concepto de promoción”, de Rafael Carralero, en el que hace referencia a los factores que de manera conjunta le imprimen carácter sistémico y materializado en una acumulación y continuidad de los mismos, todo lo cual asegura cambios cualitativos de real significación en dos direcciones; de una parte se aspira a lograr el cambio en la conducta del público receptor en la medida que se transforma en consumidor activo y demandante de la producción artística y de otra, el enriquecimiento de la calidad estética del bien cultural ofertado.

Planteamos entonces, que la promoción constituye un sistema de interrelaciones e integración de procesos y acciones que tienen en cuenta la contextualización, las necesidades y valores de los actores sociales como protagonistas de su propio accionar y tiene como fin el desarrollo de un proceso educativo en la comunidad.

De este modo, el objetivo de la promoción del trabajo comunitario es tributar al autodesarrollo a partir de potenciar el diálogo de saberes en la comunidad en su sentido horizontal e integrador, con lo que contribuye a elevar su calidad de vida y enriquecer y fundamentar la identidad y la cultura en la comunidad. Esta propuesta se basa en el proceso de socialización comunitaria y en ella transitan los eslabones como una expresión significativa.

En el análisis teórico también prevalece el proceso de la animación sociocultural que es una metodología participativa donde se relacionan estrechamente los rasgos identitarios y de la cultura, encaminada a desarrollar socioculturalmente las comunidades partiendo del conocimiento de los bienes y valores de su patrimonio cultural. Y que este proceso complejo se inserta en el desarrollo cultural de las comunidades, asociaciones, instituciones, sectores y grupos dirigidos a lograr la real participación de la sociedad en la cultura.

Al decir de la Dra. Alicia Martínez Tena, que este complejo proceso de la animación descubre las formas prácticas para facilitar la incorporación al desarrollo cultural, no solo la memoria histórica, las tradiciones y costumbres sino también, las nuevas propuestas de alternativas para la conservación, defensa y desarrollo del patrimonio cultural, la identidad y la cultura." (Martínez Tena y Elpidio Expósito, 2006: s/p).

Entre las principales contradicciones existentes en nuestra investigación y que se evidencian en la realidad social, observamos el limitado proceso integracional e interdisciplinario con respecto al abordaje de los problemas y las necesidades latentes que existen en las comunidades. De modo que los egresados en ocasiones no tienen claridad de la importancia que tiene la educación popular como herramienta metodológica para la intervención en las comunidades, y todas las ventajas que se pueden obtener si se utiliza en la praxis comunitaria, con el fin de propiciar procesos de mejora y desarrollo.

Análisis sobre la Educación popular como herramienta metodológica para el egresado de Estudios Socioculturales con vista a potenciar el desarrollo sociocultural comunitario.

Es válido resaltar que el egresado de Estudios Socioculturales internalice en su proceso formativo de los aspectos teóricos y metodológicos que ofrece la Educación Popular, pues la misma promueve una pedagogía emancipadora, liberadora, transformadora del individuo a través del círculo hermenéutico práctica-teoría-práctica transformadora, como abordábamos anteriormente. Pues permite a su vez que se apropie de una serie de elementos subjetivos y objetivos que pueden enriquecer su trabajo en la realidad comunitaria.

Partiendo de esta idea general, se realizó un diagnóstico en la Carrera de Estudios Socioculturales perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente, en el año 2013, a partir de la aplicación de métodos y técnicas de la investigación científica, lo que permitió revelar las siguientes manifestaciones externas:

Las herramientas metodológicas existentes no propician en su dinámica la visualización del enfoque participativo**.**

Los estudiantes carecen de creatividad para enfrentar el trabajo comunitario con un enfoque participativo, y que estos no toman conciencia del reconocimiento de la realidad comunitaria para la realización de proyectos de desarrollo que contribuyan a elevar la calidad de vida de los comunitarios.

A su vez, el proceso transformador con los actores sociales de la comunidad tiene cierta tendencia al formalismo por lo que no se visualiza un protagonismo de los sujetos a partir de sus propias potencialidades y necesidades, esto se traduce en que la comunidad suele ser un ente pasivo en el proceso de lograr su

propia transformación.

El análisis crítico de esta situación, se reveló a partir de la búsqueda bibliográfica, el análisis de contenido y a través de la aplicación de los métodos y técnicas de investigación social, como la observación, la entrevista a expertos, la entrevista en profundidad, lo que nos arrojó las principales causas de la investigación que a continuación se relacionan:

Limitados enfoques formativos en relación con el proceso de la Educación Popular en los estudiantes.

Sesgos en los enfoques teóricos y metodológicos sobre la Educación con vista a enriquecer el trabajo comunitario.

Vacíos didácticos en relación a la formación de un enfoque participativo para el trabajo comunitario a través de la Educación popular.

Se hace necesaria en la formación del profesional de los Estudios Socioculturales la implementación de herramientas metodológicas desde la Educación Popular, con vista a garantizar uno de los perfiles del futuro egresado para la realización de Proyectos de Desarrollo Comunitario.

De ahí que resulte importante que los estudiantes se apropien de las herramientas teóricas y metodológicas que ofrece la Educación Popular, para que el ejercicio de culminación de estudios tenga validez, coherencia y sobre todo que responda a las necesidades especificas de un determinado territorio, donde su accionar sea imprescindible para la transformación sociocultural de la realidad circundante.

A modo de conclusión, comprobamos con un carácter científico, que el trabajo comunitario como lo expresábamos anteriormente ha sido analizado desde diversas ciencias, dígase la Sociología, la Psicología, la Pedagogía, y desde la perspectiva sociocultural se hace necesario legitimar dichos estudios, pues en cada una de estas aristas se complementa la temática, aportando una visión diferente del tema.

La presente investigación analiza que la educación popular es un proceso que está constituido por factores esenciales, entre los cuales existen relaciones bajo las condiciones de vida cotidiana, identidad, cultura y en un contexto comunitario y las particularidades de las relaciones entre los agentes que actúan en un proceso de aprendizaje y promoción social.

La educación popular como proceso promueve la socialización comunitaria a través de la promoción del trabajo comunitario en la que se sustenta el diagnóstico, la concreción y retroalimentación, transitando a partir de las aspiraciones y participación comunitaria, potenciando el tejido social en un interactivo que fundamenta un potencial creativo y la sustentabilidad del proceso educativo comunitario.

La educación popular constituye una herramienta viable para garantizar la participación comunitaria y la transformación de la realidad social en los diferentes contextos de actuación del egresado de Estudios Socioculturales, considerando a la comunidad como un ente activo que impulsa su propio proceso de transformación de manera individual y grupal.

La educación popular, constituye un campo de acción donde se desenvuelve el egresado en Estudios Socioculturales, actuando en los contextos familiares, institucionales, comunitarios, y en los sistemas sociales donde viven y aprenden los sujetos, diseñando e impartiendo habilidades sociales y cognitivas, que permite al participante tomar decisiones en pro de su bienestar social.

Y que toda práctica profesional, ya sea durante la formación o en el ejercicio postgraduado implica generar procesos de intervención, en cualquier nivel de actuación (familiar, grupal o comunitario), lo que requiere insertarse en la realidad social y apropiarse de dichas herramientas, para investigar y comprender la realidad sociocultural donde emergen los procesos socioculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calderín, C. (1999). La gestión comunitaria en los procesos de transformación sociocultural y urbanística". Tesis para optar por el Título de Master en Técnicas de Avanzada en el estudio de Comunidades. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente. Cuba

Freire, P. (1982).Educación como Práctica de Libertad, Paz y Tierra. São Paulo. Brasil.

García, N. (2006). Los estudios culturales de los 80 a los 90: Perspectivas antropológicas y sociológicas en América Latina en Sociología de la cultura. Tomo II. La Habana.Cuba

Gómez, A.(2008). Modelo Pedagógico para el proceso de Educación Comunitaria. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias pedagógicas.

Guadarrama, P. y Pereliguin, N. (1990). Lo Universal y lo específico en la cultura. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba

Marchioni,M.(1994). La Utopía Posible. Santa Cruz de Tenerife, Las Palmas de Gran Canaria. España.

Martínez , A, y González, E.. Proyectos de animación sociocultural. Teoría y praxis desde comunidades latinoamericanas.

Matute, Peña, Miguel A. Los estudios Comunitarios en Cuba, Cuadernos Atlantea, Número.2, Página 5

Revista Caminos.2005. Número. 35

Memorias del Curso de Educadores Populares, FEPAD, del Centro Martin Luther King del Consejo de Iglesias de Cuba, 2012.

MES. Documentos de la Carrera de Estudios Socioculturales, 2001.

Urrutia, L. (2006). Sociología y Trabajo Social Aplicado. Selección de lecturas. Editorial Félix Varela

SISTEMA DE TAREAS INTERMATERIAS/INTERPERIODOS: PROPUESTA PARA ELEVAR LA CALIDAD DEL PROCESO FORMATIVO EN INSTITUTO TECNOLÓGICO DE FORMACIÓN

MSc. Yaneiris Castro Durand
Instituto Superior Tecnológico de Formación
yaneiris.castro@formacion.edu.ec

MSc. Alicia Álvarez Pérez
Instituto Superior Tecnológico de Formación
alicia.alvarez@formacion.edu.ec

Palabras claves: Tarea, sistema de tareas, proceso de formación

Keywords: Task, system of interdisciplinary tasks, formation process

Recepción: 23 de marzo de 2016

Aceptado: 13 de abril de 2016

RESUMEN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la tarea docente es concebida como la unidad básica que expresa la relación dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye una alternativa para el desarrollo de conocimientos y actitudes profesionales. El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el sistema de tareas intermaterias/interperiodos que se desarrolla en el instituto Tecnológico de Formación, una propuesta para elevar la calidad del proceso formativo, surgido en respuesta a las carencias identificadas durante dicho proceso.

ABTRACT

In the teaching-learning process the teaching task is conceived as the basic unit that expresses the dialectical relationship of the teaching-learning process and constitutes an alternative for the development of professional knowledge and attitudes. The present work aims at reflecting on the system of inter-intermediate tasks / interperiodos that is developed in the Technological Institute of Formation, a proposal to raise the quality of the formative process, arisen in response to the deficiencies identified during that process.

INTRODUCCIÓN

La organización del proceso de enseñanza aprendizaje requiere de forma especial la actividad cognoscitiva del estudiante a través de actividades o tareas docentes orientadas a él, conociendo que si esta actividad se organiza en forma de sistema puede activar el proceso de aprendizaje en ellos. De igual manera puede considerarse como eslabón que alcanza la actividad del profesor y el estudiante.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la tarea docente es concebida como la unidad básica que expresa la relación dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye una alternativa para el desarrollo de conocimientos y actitudes profesionales. Para la didáctica, en la tarea docente debe estar presente la contradicción fundamental del proceso pedagógico, o sea la que se produce en el nivel de conocimientos y habilidades del estudiante (nivel de desarrollo alcanzado por él en su aprendizaje) y el nivel de exigencia para solucionar las tareas.

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el sistema de tareas intermaterias/interperiodos que se desarrolla en el instituto Tecnológico de Formación, una propuesta para elevar la calidad del proceso formativo, surgido en respuesta a las carencias identificadas durante dicho proceso.

DESARROLLO

Las tareas se analizan según tres componentes básicos: el producto de la misma o su finalidad, los recursos que utiliza o elementos dados por la situación y una serie de operaciones que pueden aplicarse a los recursos disponibles para alcanzar el producto, es decir, una tarea provoca la realización de un proceso o procesos dirigidos, utilizando unos determinados recursos y produciendo resultados.

Davidov V. (1987) señala que la tarea docente está encaminada a que el estudiante analice las condiciones del origen de los conceptos teóricos y domine los procedimientos generalizados correspondientes a las acciones orientadas hacia algunas relaciones generales de la esfera del objeto que se asimila. Es decir, el dominio por parte de los estudiantes del procedimiento teóricamente generalizado de solución de cierta clase de tareas concretas particulares, constituye la característica sustancial de la tarea docente.

De igual manera, Fraga (1997) considera que la tarea docente es una actividad orientada durante el desarrollo de la clase, dirigida a crear situaciones de aprendizaje. Una situación de aprendizaje es una condición que provoca el profesor, el texto de estudio, los medios tecnológicos o el propio proceso del trabajo profesional, para motivar la actividad del estudiante en función del logro del objetivo formativo.

Por su parte, Álvarez de Zayas C. (1992) concibe la tarea docente como la célula fundamental del proceso pues en ella se pueden recrear todos los componentes personales y regularidades del proceso docente educativo: objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y las leyes de la didáctica. Considera además que en cada tarea docente hay un conocimiento a asimilar, una habilidad a desarrollar, un valor a formar. Por lo que mediante el cumplimiento de las tareas docentes el estudiante se instruye, desarrolla y educa.

Con la realización de la tarea docente, el estudiante resuelve la contradicción existente entre lo conocido y lo desconocido. Cada tarea lleva implícito el contenido que debe dominar; el método, es el modo en que cada estudiante lleva a cabo la acción para apropiarse del contenido, los medios que no son más que los materiales que utiliza para la solución de la tarea, con ayuda de los cuales se logra el objetivo y es a través de la evaluación que se comprueba si el estudiante ejecutó correctamente la tarea.

El éxito en la solución de una tarea docente está condicionado por las motivaciones y las necesidades del alumno por eso deben reflejar en lo posible los principales intereses de cada alumno, lo que impone nuevas exigencias en relación con la individualización de la enseñanza.

Álvarez de Zayas C. (1992) declara además la necesidad de emplear sistemas de tareas docentes para el logro de los objetivos. Al respecto expresa que: "La ejecución de una tarea no garantiza el dominio por el estudiante de una nueva habilidad; el sistema de tareas sí. El objetivo se alcanza mediante el cumplimiento del sistema de tareas". De igual manera llama la atención sobre la presencia de procedimientos generalizados para la solución, no solo de tareas docentes aisladas sino del sistema.

EI Instituto Tecnológico de Formación asume los criterios planteados anteriormente sobre la presencia en las tareas de todos los componentes del proceso docente educativo y la necesidad de utilizar un sistema de tareas y no tareas aisladas.

En este sentido se implementa el sistema de tareas Intematerias /Interperiodos con la finalidad de garantizar los nexos entre materias /periodos. El proceso se diseña para interrelacionar los contenidos de una materia que finaliza y la nueva que comienza buscando una vinculación entre ambas y formando así una unidad dialéctica. Sin embargo, en muchas ocasiones la planificación docente no permite lograr esta interrelación debido a que las materias pertenecen a campos de formación distantes como el caso de Contabilidad Básica y Comunicación Oral por solo citar un ejemplo.

En situaciones como la anterior se prioriza el trabajo a través de los ejes transversales de la educación, tema que se ha convertido en un instrumento articulador que permite interrelacionar el sector educativo con la familia y la sociedad. Existen muchas definiciones de la transversalidad, la más común es la que la analiza como un instrumento globalizante de carácter interdisciplinario que recorre la totalidad de un currículo y en particular las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud.

De esta manera, los ejes transversales son esencia de la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Resulta válido destacar el hecho de que este enfoque no niega la importancia de las disciplinas o materias, sino que obliga a una revisión de las estrategias aplicadas tradicionalmente en el aula al incorporar al currículo; en todos sus niveles, una educación significativa para el estudiante a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales, éticos y

morales presentes en su entorno.

En el contexto ecuatoriano, el Buen Vivir constituye principio rector de la transversalidad en el currículo del sistema educativo y también constituye hilo conductor de los ejes transversales de la formación en valores. En otras palabras, el Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos. Por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del mismo, en tanto posibilita el desarrollo de las potencialidades humanas. Por otra, el régimen es esencia de la educación en la medida en que el proceso debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad y respetuosa de la naturaleza. En general los citados ejes abarcan temáticas como la interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática, la protección del medio ambiente, el cuidado de la salud y la educación sexual en los jóvenes.

Además de estos temas generales cada institución debe privilegiar o enfatizar sobre algunas temáticas que le impriman carácter e identidad al eje transversal. En el caso del Instituto Tecnológico de Formación además de los ya mencionados, en la planificación curricular y en el sistema de tarea se tiene en cuenta temas que ayuden a erradicar carencias de los estudiantes detectadas en el proceso de formación de los mismos. En este sentido, destacan como ejes generales, el lenguaje y la comunicación, enfatizando las dimensiones de la redacción y la ortografía, la comprensión lectora y la producción de textos y discursos orales. De igual manera se trabaja sobre la base de un adecuado desarrollo del pensamiento lógico a través de la solución de problemas prácticos utilizando estrategias que permitan mejorar asimismo el pensamiento afectivo, tratando de lograr la interacción de las experiencias de aprendizaje con las realidades ambientales. Otro de los ejes es el trabajo, resaltando en el reconocimiento de la necesidad del mismo y de la valoración de las actividades que se realizan, enfatizando a la vez en la importancia del trabajo cooperativo para adquirir y producir conocimientos.

Principios tener en cuenta en el diseño de las tareas:

1. Seleccionar actividades de aprendizaje que aporten valor añadido.
2. Proponer metas sucesivas alcanzables.
3. Utilizar claves de motivación intrínseca.
4. Individualizar el aprendizaje.
5. Seleccionar organizadores del conocimiento que sean efectivos.
6. Utilizar técnicas didácticas variadas para favorecer la automatización.
7. Fomentar las perspectivas interdisciplinares para la solución de problemas.
8. Alternar las secuencias en el contenido, de lo general a lo específico.

9. Potenciar la transferencia del aprendizaje de teoría a práctica y viceversa.

10. Fomentar la actividad creativa, tanto de aprendices como de docentes.

11. Explicitar y someter a juicio los objetivos de aprendizaje y los métodos.

12. Demostrar coherencia entre objetivos, contenidos, métodos y evaluación.

13. Utilizar, como método didáctico, la interacción entre los estudiantes.

Todos los tipos de tareas pueden ser Individuales o colectivas, las primeras permiten que el estudiante de manera individual, en la clase o en su tiempo de trabajo independiente las desarrolle, y las segundas, exigen la participación de varios integrantes del grupo para su solución. En el trabajo grupal cada cual se responsabiliza con la solución de la tarea, cada uno se prepara y expone sus puntos de vista producto de la actividad individual. En el diseño y ejecución de este tipo de tareas se combinan acciones individuales y colectivas que promuevan la reflexión y esfuerzo intelectual de cada alumno, a través de la interacción alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-grupo en un ambiente comunicativo.

El sistema de tarea se implementa teniendo en cuenta las siguientes etapas:

1. Orientación

Esta etapa se inicia en el aula con la introducción del contenido, donde se sugiere un tema que se ajusta a los propósitos tanto de la materia que finaliza y que vincule con la próxima a comenzar. El docente orienta los procedimientos a seguir, dejando claro el por qué debe realizar una tarea determinada; qué es lo que debe hacer y cómo puede controlar por sí mismo la eficiencia del deber a realizar.

2. Ejecución

La ejecución de las tareas comienza desde el punto de vista psicopedagógico con la representación mental por parte del estudiante de qué es lo que va a hacer. El aprendizaje de formas de actuación requiere de una retroalimentación constante, por lo tanto se privilegia el trabajo en equipo, aunque se mantiene el contacto docente-estudiante. En la práctica pedagógica, y teniendo en cuenta las concepciones de L. Vygotsky (1960) sobre la zona de desarrollo próximo, las tareas presuponen, en los primeros momentos, la existencia de un sistema de ayuda a los alumnos para propiciar en ellos la formación cultural requerida para gestionar el conocimiento. Se debe hacer explícito el proceso a seguir para su solución, de manera tal que los estudiantes comiencen a ser conscientes de aquellas acciones o de algunas de ellas que deben ejecutar y son esenciales para solucionarlas.

3. Evaluación

Se lleva a cabo tanto por el docente que comienza la nueva materia /período previa coordinación con el que orientó la tarea, tomando como soporte un formato que entrega por el departamento de Coordinación Académica, encargado de igual manera de hacer seguimiento al sistema de tareas (Anexo). Cuando las

tareas están concebidas como parte de un sistema estructurado se propicia el desarrollo adecuado de los hábitos y habilidades que conforman las bases para la actuación independiente de los estudiantes, dentro y fuera del proceso docente educativo.

La tarea que el alumno realiza debe cumplir los requisitos generales del sistema de tareas, entre ellos:

- Reflejar el programa vigente de las materias que interrelacione y responder a los objetivos de la enseñanza y del desarrollo de los alumnos.

-Prever la variedad de las tareas así como el aumento sistemático de la complejidad en el nivel de independencia cognoscitiva de los alumnos para su realización, del contenido y metodología de estas.

-Incluir elementos de la enseñanza problémica, siendo una de las variantes en la aplicación del trabajo independiente de los alumnos.

CONCLUSIÓN

El sistema de tareas permite al estudiante ser protagonista de su formación, donde a partir de las actividades orientadas por el docente el estudiante transita por las diferentes fases del proceso de gestión del conocimiento. Tanto por su contenido, como por su formulación las tareas deben conducir a la reflexión, profundización, integración de conocimientos, búsqueda y procesamiento de información, formulación de suposiciones, asumir y defender posiciones, llegar a conclusiones para propiciar el desarrollo de las habilidades relacionadas con la gestión del conocimiento de manera reflexiva, crítica y responsable. En el Instituto Tecnológico de Formación ha demostrado ser una alternativa viable que enriquece el proceso formativo, ofrece opciones para el trabajo a través de los ejes transversales de y sobre todo permite trabajar con los estudiantes en erradicar las falencias detectadas durante el desarrollo de una materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Zayas, C. (1998). Fundamentos Teóricos de la Dirección del Proceso Educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana: MES.

_____. (1992) La escuela en la vida. Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela.

Bell, R. (2015). Contradicciones y desafíos actuales en la educación superior: reflexiones y propuestas para la acción. YACHANA Revista Científica, 4 Edición Especial ,261-269.

Davidov, V. V. (1987). Formación de la actividad docente en los escolares. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Fraga, R. (1997). Metodología de las áreas profesionales. Material mimeografiado. ISPETP, La Habana.

García, F. (1993).Temas transversales y educación en valores Editorial Anaya. Col. Alauda. Madrid,

Unesco. (2001) .Informe de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI. Publicado en la Revista Latina de Comunicación Social, La Laguna (Tenerife) año 4º - número 40, abril, España.

Vygotsky, L. (1960). Pensamiento y lenguaje. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

REGISTRO PARA EL SEGUIMIENTO DEL SISTEMA DE TAREAS INTERMATERIA/ INTERNIVELES

Carrera: _____

Período académico: _____

Materia que finaliza: _____

Nivel que finaliza: _____

Docente: _____

Materia que comienza: _____

Nivel que comienza: _____

Docente: _____

Fecha:

Tipo de actividad:

Forma de evaluación:

Docente que orienta Docente que revisa Coordinación académica

PENSAR LA MEJORA EDUCATIVA O EL CAMINO PARA LA TRANSFORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA CUBANA EN LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Dra. C María Nitza Bonne Galí

Universidad de Oriente

mnitza@uo.edu.cu

Palabras claves: Mejora educativa, tasa de rendimiento profesional, evaluación de procesos educativos.

Keywords: Educational improvement, professional performance rate, evaluation of educational processes

Recepción: 4 de febrero de 2016

Aceptado: 13 de marzo de 2016

RESUMEN

La evaluación de los procesos educativos como aspecto básico de constatación de la eficacia y eficiencia de la formación inicial, constituye un elemento de obligada referencia si de calidad se trata, en este sentido los procesos de mejora educativa se erigen en la vía básica para propiciar la elevación constante de la tasa de rendimiento profesional en el contexto educativo. El presente trabajo ofrece una mirada diferente a la mejora como proceso cualificador del desempeño profesional e incursiona en la tasa de rendimiento profesional del desempeño como elemento contextual de referencia para la planificación de la mejora educativa.

ABSTRACT

The evaluation of educational processes as basic aspect of verification of the effectiveness and efficiency of initial training, constitutes an element must reference if quality it is in this sense the process of educational improvement are erected in the basic way to encourage the steady rise in the rate of professional performance in the educational context. This paper offers a different look at process improvement and professional performance qualifier and engages in professional performance rate performance as contextual reference point for planning educational improvement

INTRODUCCIÓN

La calidad del proceso docente-educativo constituye el aspecto que define el cumplimiento de los objetivos sociales a los que va dirigido la enseñanza, de ahí que se advierta una intención institucional a garantizar desde los insumos y preparación de los recursos humanos las vías efectivas para alcanzar este fin.

No obstante a lo anterior existen aun resquicios no resueltos en este proceso que ubican esencialmente a la mejora como un proceso extrínseco al propio proceso de enseñanza y aprendizaje descuidando la unidad básica de acción que es la escuela y el aula o salón de clases.

Al respecto se consideran atinados los presupuestos de (Guarro, 2001), el que señala una visión estratégica para comprender el "modelo de proceso" y el propio asesoramiento desde la colaboración crítica se presenta una posible manera de trabajar, pertinente con la concepción y la práctica de la formación centrada en la escuela (Escudero, 1993, 1997).

Básicamente, como en cualquier proceso de cambio, es conveniente tener en cuenta el ciclo básico de inicio, desarrollo, institucionalización, revisión y evaluación, con la finalidad de mostrar la sostenibilidad del proceso.

Se concuerda con Escudero (1993), Moreno (1999), Rodríguez (1996, 1998), Nieto (1996), Domingo (2003), y otros en reconocer lo necesario de la colaboración como herramienta de trabajo para pensar la mejora, lo cual viabiliza la toma asertiva de decisiones a partir de la implicación consciente de todos los sujetos actores de la comunidad educativa.

DESARROLLO

La mejora continua en el contexto educativo supone un compromiso ético–profesional por alcanzar juntos la mejor educación para todos los estudiantes, lo que apunta a la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros, que permitiera su propia autoevaluación, la formación desde la práctica de los profesores, y, de este modo, la mejora de aquellas facetas organizativas y pedagógicas de su trabajo que fueran definidas como susceptibles de mejora por los centro y los profesores (Escudero y Bolívar, 1994).

El cambio supone un proceso orgánico, donde la comunicación como expresión en este caso de dialogo profesional e intención educativa transformadora ha de considerar los siguientes aspectos:

1. La movilización comunicativa pedagógica profesional como un constructo teórico-pedagógico que posibilita el tránsito de la comunicación pedagógica profesional del plano interno al externo y viceversa, e incide en la adopción de actitudes comunicativas profesionales que posibilitan mejoras en el desempeño.
2. Las zonas de conciliación pedagógica profesional se definen como el interespacio comunicativo que cohesiona e integra saberes, habilidades y valores conducentes al perfeccionamiento del

desempeño profesional, que son producidos a partir de intereses, motivos y objetivos compartidos por las figuras que tipifican el proceso de mejora continua.

3. La consonancia directiva como la línea de correspondencia necesaria y suficiente entre los docentes en los diferentes contextos de actuación profesional. De ella se destaca la correspondencia entre actitudes, valores y propósitos durante la actividad pedagógica profesional que facilita la colaboración para la evaluación del proceso y la definición de los pautas a considerar para la mejora del proceso en cuestión con énfasis en la comunicación.

De lo anterior expuesto en este trabajo se concibe la mejora **como un proceso orgánico, continuo, comunicativo y colaborativo que reconoce la implicación de la comunidad educativa en el perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas la vía expedita hacia la calidad (N. Bonne 2016).**

De ahí que la mejora ha de verse como un proceso cultural de aprendizaje, vivencias y experiencias que al ser recreadas y resignificadas por sus principales protagonistas representa una plataforma de interactividad e interconexión estratégica de incalculable valor.

Para el logro de este fin se debe tomar en cuenta el andamiaje práctico -profesional que caracteriza este proceso en un contexto educativo, si se tiene en consideración que pensar la mejora lejos de sus raíces empresariales es definitivamente un indicador de calidad.

La construcción de este andamiaje práctico –profesional es definido como la plataforma cultural de desarrollo profesional pedagógico que transcurre en espacios y tiempos de construcción de significados y sentidos, entre sujetos implicados, a través de la indagación, la argumentación, evaluación y perfeccionamiento constante de la práctica profesional pedagógica , a través de la innovación educativa.

PAUTAS PARA CONSTRUIR EL ANDAMIAJE PRÁCTICO –PROFESIONAL DE LA MEJORA CONTINUA EDUCATIVA.

1. Considera el ejercicio profesional, como espacio gestor de situaciones que requieran de soluciones novedosas o no tradicionales que se convierten en una investigación, de la que se derivan obras, resultados y experiencias concretas de valor profesional y científico.
2. La sistematización de experiencias, que condiciona el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas lo que permite transitar por estadios cualitativamente diferentes y dialécticamente interrelacionados a través de los cuales se desarrolla la innovación educativa.
3. La generalización de experiencias se desarrolla a través de las vivencias profesionales sistematizadas.

Reconociendo la posición teórica de Fullan y Hargreaves (1997), se trata de un proceso de identificación

y significatividad donde el docente descubre y redescubre no solo su valía profesional sino su contribución al perfeccionamiento para ello despliega el compartir, esclarecer sus expectativas profesionales sobre la base de un proceso de introspección de su propia practica par conformar junto a otros la reafirmación profesional y la representación de los docentes de sí mismos y de la profesión para mejorar su actuación profesional.

Etapas por las que discurre la mejora continua en el contexto educativo

El ciclo de la mejora continua transita por las siguientes etapas:

Reconocimiento de lo logrado y su evaluación:

En esta etapa es importante establecer los estándares de calidad alcanzado en los diferentes componentes de la actividad pedagógica profesional reconociendo la participación de cada docente, estudiante y otros miembros de la comunidad educativa.

Para ello es necesaria la identificación de las prioridades y el cumplimiento de los objetivos trazados para este fin, en este particular conviene determinar lo realizado, lo esperado y lo logrado.

A continuación un esbozo de las contribuciones de cada contexto.

Aula

1. Niveles de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en las materias básicas, así como el desarrollo de las habilidades.
2. Pertinencia de las clases y la experiencia docente de los docentes
3. Pertinencia del entorno educativo que favorece la docencia, calidad de la infraestructura y su adecuación en función del logro de la calidad del proceso.

Profesores

1. Dominio de la metodología
2. Dominio del Modelo del Profesional
3. Relaciones comunicativas
4. Vinculo de las clases con la practica pre profesional y con la vida

Comunidad educativa

1. Respeto a las prácticas culturales pedagógicas
2. Conocimiento de las expectativas educativas
3. Respaldo a las acciones de extensión culturales educativas

Directivos

1. Cuál es la imagen de la escuela que dirijo
2. Qué escuela necesito

3. Eficiente flujo de comunicación organizacional
4. Resultado de la comparación con otras escuelas

No es un mero diagnostico el que se muestra de fortalezas y debilidades, es emplear la movilización como un componente que estimula la autopoiesis con el entorno; es decir, en la medida que los saberes que se significan en el contexto son procesados por el individuo y son seleccionados aquellos necesarios. Se desencadenan mecanismos de estimulación psicopedagógicos para ofrecer las ayudas, las herramientas y los modos de alcanzar los objetivos previstos, como expresión de independencia.

Las relaciones que se establecen entre el contexto y la movilización hacen que se cree una zona que estimula la cohesión y coherencia en los modos de expresión profesionales.

Construcción del andamiaje comunicativo para la mejora

La construcción del andamiaje comunicativo ha de verse como un espacio colaborativo de idease imagen de la institución, para ello debe tomarse en consideración las metas y posibilidades de cada nivel organizativo o de las figuras objeto de la evaluación, en este momento toman vital significación la creación de las zonas de conciliación pedagógica.

La consistencia del andiamaje será directamente proporcional a la clarificación y priorización de ámbitos vinculados a la mejora, de lo que se trata es de establecer líneas de trabajo dentro de los márgenes de lo deseable y de lo posible realizable.

Las zonas de conciliación pedagógica profesional se definen como el interespacio comunicativo que cohesiona e integra saberes, habilidades y valores conducentes al perfeccionamiento del desempeño profesional, que son producidos a partir de intereses, motivos y objetivos compartidos por las figuras que tipifican el proceso comunicativo.

Vale aclarar que las zonas de conciliación devienen elementos de regulación del flujo de la comunicación en la escuela; parten de las características del contexto comunicativo pedagógico profesional de cada sujeto, y amerita la concordancia en los códigos a identificar.

Significa que la confrontación de ideas, juicios, valoraciones que esencialmente se producen en la escuela y en especial en el salón de clases, será pertinente en la medida que logre conciliar la pluralidad de significados acerca de la práctica pedagógica de manera armónica. La creación de las zonas de conciliación pedagógica profesional deben tener en cuenta las condiciones socio-educativas como una estructura dinámica integrativa en el proceso de interiorización de las exigencias sociales y pedagógicas, que posibilitan el desarrollo profesional del docente, y el aspecto axiológico como regulador de las actitudes de los docentes.

Lo axiológico posibilita relaciones basadas en el respeto a la diversidad, la búsqueda de consenso para la toma de decisiones colectivas. Además, es importante tener presente que se asiste esencialmente

a un proceso de naturaleza compleja, donde la interiorización de los propósitos, metas y acciones de dirección propias del desempeño han de colegiarse.

Una de las claves principales es saber traducir las necesidades a ámbitos prioritarios de acción/reflexión, y que, además, éstos se vinculen con las condiciones contextuales de que se disponen (capacidades y posibilidades) y con las fuerzas que interactúan con ellos. Para lo que es clave la cultura del centro y la vivencia subjetiva de la memoria colectiva. Desde ellas, habría que construir listados de necesidades dialécticamente validadas, que después se unificarán, agruparán, depurarán y argumentarán, para terminar estableciendo una reducción y priorización que sea de propiedad colectiva.

Establecimiento de las prioridades

El establecimiento de prioridades debe surgir desde dentro, tanto en iniciativa como en significados, tomando en consideración la historia y la organización de la escuela, su cultura profesional y las condiciones estructurales con las que debe contar. Ambos subprocesos representan una oportunidad importante para ir profundizando en la comprensión conjunta de la propia realidad e ir afinando una primera propuesta compartida.

Planificación de la acción

En este particular lo distintivo se halla en los siguientes aspectos:

1. Reconocimiento de lo logrado
2. Identificación de las posibilidades de mejora y su constatación
3. Creación de las alianzas colaborativas

Como defienden Escudero y otros (1997, 115), planificar el desarrollo debe ser entendido como un proceso cíclico de resolución de problemas compuesto por un conjunto de operaciones básicas como:

1. Lectura de la realidad, o respuesta a ciertas preguntas como qué está sucediendo, porqué, cómo, qué va bien…;
2. Construir, desde el anclaje con la realidad y la teoría, alternativas o necesidades legítimas y valiosas que integran una perspectiva de los que debería ser o del norte que guía la acción y
3. Hacer emerger un conjunto de aspiraciones, problemas o necesidades percibidas y sentidas como necesarias para motivar y abordarlas en los proyectos o planes de actuación para la mejora.

Sería volver ahora más situados y con mayor perspectiva a la fase de autorrevisión y a la propuesta de Hopkins (2002) de desarrollo de los procesos de innovación. Es un proceso de construcción de sentido y de consenso mediante el discurso, la argumentación y la ética del "convénceme", y no unos planes vulnerables a consensos aparentes. De este modo, la planificación resultante no tiene sentido en sí misma, aunque es importante que en ella se concreten acuerdos, se sistematicen acciones y se plasmen compromisos por escrito. La planificación, como proceso inserto en otros procesos (Escudero, 1993), no

tiene por objetivo que quede forjada y perfectamente cerrada, sino que se constituya en una plataforma de revisión y de acción.

Se trata, en primer lugar, de plasmar una serie de pasos y acuerdos capaces de atraer la energía del equipo y de cada uno de los profesores en la línea consensuada; y, en segundo, hacerlo de manera que sea posible salvar las distancias entre los propósitos y la realidad o la puesta en práctica de lo proyectado, es llegar a la planificación contrastado, con democráticos procedimientos de toma de decisión –desde la argumentación, la fundamentación y el consenso– las necesidades, las posibilidades y las explicaciones que culturalmente han parecido más pertinentes para elaborar hipótesis que puedan responder a la utopía calidad–equidad desde la realidad.

Indagar nuevamente en la memoria colectiva en busca de relatos de alternativas, de experiencias positivas y negativas, de personas claves, de circunstancias determinantes (o leitmotiv), etc. e intentar colectivamente buscar claves comprensivas que llevaron al éxito o al fracaso de estas experiencias, puede adelantar varios postulados significativos al grupo con consistencia desde el saber pedagógico actual– como para orientar planes y propuestas

(Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Con esta puesta en escena de relatos de experiencia profesional sometidos a juicio público en una comunidad discursiva, gran parte de las indicaciones emergen, por sí solas, de la experiencia anterior y no son recetas al uso, más o menos encubiertas del asesor, ni saltos en el vacío.

Ciclo básico de la mejora como proceso de calidad

1. *Las expectativas mutuas,* establecer una relación de este tipo requiere exponer y clarificar las expectativas, tanto en relación con los deseos o posibilidades como en las ofertas y posibilidades de acción a las que se está dispuesto a comprometerse.
2. *Los recursos precisados,* en cuanto a establecer una estructura que haga posible la relación (promoción de espacios y tiempos de reunión, existencia de apoyo…), diferenciando entre los que se disponen, los necesarios y los deseables.
3. *Las reglas básicas de funcionamiento,* que regirán las relaciones, los acuerdos, la propiedad de los productos, la perspectiva de asesoramiento, etc. En este punto también es fundamental negociar el rol que le corresponde al asesor en el proceso.

El trabajo es más operativo si existen pautas de confianza y un conjunto de valores o certezas basadas en acuerdos y en compromisos de asunción de riesgos. Se busca construir un clima y unas bases que posibiliten una relación profesional y un compromiso posterior. El comienzo del proceso de asesoramiento no debe crear conflicto, sino ayudar a poner las bases para ordenar la experiencia e identificar un ámbito y propósito de trabajo. No debe suponer tampoco ofrecerse para no dar nada, sino de destacar la posibilidad y necesidad de recibir apoyo para que tales nortes sean compatibles con

orientadas, contrastadas y democráticas ideas de qué es lo verdaderamente importante para la mejora de la educación.

De lo anterior expuesto se precisa la tasa de rendimiento profesional como un recurso metodológico de calidad manifiesta de los procesos educativos, al respecto se precisa lo siguiente:

Se concibe la tasa de rendimiento profesional como el resultado cualitativo de las destrezas demostradas durante la gestión de la calidad de los procesos esenciales de la formación, se distingue por la interrelación paralela entre la cultura general de los docentes protagonistas y los resultados de su gestión.

La operacionalización de las categorías cultura general y resultados de la gestión se presenta de la siguiente manera:

Cultura general: es la apropiación recreación y difusión de la cultura de la profesión, de la cultura organizacional y de la evaluación, las que en su interrelación dotan al docente de la plataforma teórica pertinente para el reconocimiento de los avances y retroceso en la gestión de la calidad de los procesos educativos.

Resultados de la gestión: es el impacto de la actividad formativa realizada, se destaca por el grado de destreza en la ejecución, en la toma de decisiones y en el dominio de la actividad formativa

El cálculo de la tasa de rendimiento expresa la medida cualitativa de los esfuerzos de mejora debidamente ubicados y que expresan la calidad del proceso.

CONCLUSIÓN

La mejora continua como proceso que enmarca la dialéctica del tránsito de lo dialectico objetivo a la dialéctica subjetiva de las relaciones ha de propiciar un espacio de reflexión conjunta donde la toma de decisiones es el resultado de la implicación de todos los sujetos actores del proceso.

El proceso pedagógico desde la mejora continua deviene en un proceso de perfeccionamiento continuo donde los agentes educativos tienen un papel dinamizador, el ciclo básico de la mejora reconoce el papel de la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En F. Angulo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 13 No.17* 28

Area, M. y Yanes, J. (1989). El asesoramiento curricular a los centros escolares.

Arencibia, J. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.

Arencibia, J. y Lagneaux (1997). Del asesoramiento experto al asesoramiento en procesos. En *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros.* Jaén

Barroso, J. (1992). Facer da escola um projecto; En R. Canário (Ed.). *Inovação e projecto educativode escola.* Lisboa: Educa.

Bonne G. (2011). Los procesos comunicativos en los nuevos proceso de dirección escolar en secundaria básica. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. y Domingo, J. (1997). Historia institucional del centro educativo; En J. Gairín y P.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2000). Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje; En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden.* Bilbao

Brunner, J. J., (2011) "Calidad de la educación superior: Desafíos al inicio del siglo XXI", Octava Asamblea General, RIACES, Junio 2011

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa.* Madrid: La Muralla. *Centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* Barcelona: Octaedro.

Domingo, J. (2003). Repensar o assessoramento nos processos internos de desenvolvimiento curricular. *Pátio, revista pedagógica,* 27.

El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 7 (1 y 2), 97– 105.http://www.ugr.es/-recpro/Rev71COL1.pdf

Domingo, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos; En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos.* Madrid: UNED.

Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* Barcelona: Octaedro.

Educación Especial I: Una perspectiva organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.

Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires: Amorrortu.

Elmore, R.F. (2002). The limits of "change". *Harvard Education Letter.*

Escudero, J.M. (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración; en J. Gairín y S. Antúnez (Coords.). *Organización, escolar: nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU.

Escudero, J. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros.

_____. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo.*

_____. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

Escudero, J. y Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola; en A. Amiguihno y R. Canário (eds.)

Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação. Educa. Lisboa, 97–155.

Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.* Madrid: CECCAM.

Fernández Sierra, J. y Rodríguez, A. (2001). Claves para la dinamización interna; *Cuadernos de Pedagogía,* 302, 55–58.

Nicado García, Miriam, González Noguera, Rosa Adela (2016) La mejora continua de la calidad: una experiencia en la Universidad de las Ciencias Informáticas 10° Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2016" La Habana Cuba

Ruiz- Olalla Corcuera, María del C. (2001). Gestión de la calidad en el servicio a través de indicadores externos. España. Recuperado de: http://www.campus.com/leccion/calidadserv [Consulta: abril, 2015].

Resolución 100, 2000 Sistema universitario de programas de acreditación (SUPRA) Ministro de Educación Superior. La Habana. Cuba

Resolución 24, 2014 Sistema de evaluación y acreditación de Instituciones de educación superior. Ministro de Educación Superior La Habana. Cuba