



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO**  
**“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

**TRABAJO FINAL EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE ESPECIALISTA DE**  
**POSGRADO EN DOCENCIA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**TEMA: LA ATENCIÓN DIFERENCIADA AL PROFESOR EN FORMACIÓN A**  
**TRAVÉS DE UNA TIPOLOGÍA TEXTUAL EN CONDICIONES DE**  
**SEMIPRESENCIALIDAD**

**AUTOR: MSc. Osvaldo Echevarría Ceballos**

**TUTOR: Dr. C. Beatriz Paez Rodríguez.**

**PINAR DEL RÍO 2016**

**D**edico esta obra a mi familia, a

**E**studiantes y personas que de una u otra forma contribuyeron al logro

**D**e lo alcanzado,

**I**nspiradores constantes de los esfuerzos para lograr el resultado.

**C**ada paso dado fue el eslabón de muchos otros, que me ayudaron a mantenerme en la

**A**vanzada para poseer la verdad, para que no pudiera venir la imposibilidad, pues sin posesión de

**T**oda la verdad no se ve por donde pueda venir la posibilidad

**O** la oportunidad, y la alegría no está en las cosas, sino en nosotros, lo

**R**ico de la gran sabiduría es la que mira lo lejano y lo cercano y no juzga poco lo pequeño ni mucho lo grande, sino lo justo, lo que está

**I**nmenso dentro y sale para irradiar en los autores principales de nuestra obra, la sociedad, para beneficio colectivo, poner un grano de audacia en lo que hacemos,

**A** ustedes.

# *Agradecimientos*

*Extensa sería la lista si tratáramos de mencionar el nombre de todas las personas que han depositado su esfuerzo y apoyo en estas páginas, pero no queremos obviar a algunos que han dejado profundas huellas en esta Investigación: Aniuska, Jesús, Juan, Pedrito, Betsy, Niurka, Isbel, Ariel, pues sin la gran ayuda y orientación de ellos no hubiese sido posible este trabajo.*

*A mi tutora, por su orientación y confianza.*

*A mis alumnos, fieles evaluadores constantes de mi desempeño profesional.*

*A la Dra. C. Nancy Amor, por sus consejos y aportes críticos.*

*A Addis por su apoyo permanente e incondicional entrega y colaboración.*

*A mi familia, por ser tan comprensiva.*

*A los compañeros y profesores de la especialidad docencia en psicopedagogía.*

*A la Revolución y en especial a Fidel Castro.*

*A todos los que de una manera u otra me apoyaron en esta realización.*

*A todos, muchas gracias, el autor.*

## **Síntesis**

En el contexto actual de la práctica docente de 4to, a 5to, años los profesores en formación de la carrera Pedagogía-Psicología, están insertados en un proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de presencialidad por ser estudiantes de curso regular diurno; sin embargo, para el desarrollo del mismo tiene que adaptarse a un sistema de actividades semipresenciales, sin estar preparados ni profesores ni estudiantes, por las insuficiencias que poseen en la concepción metodológica integral, en la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la semipresencialidad para la atención a las diferencias individuales, en la realización de los trabajos investigativos y en su preparación teórico-metodológica, al respecto se propone una metodología para la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en atención diferenciada a los profesores en formación de 4to año de la Universidad de Pinar del Río mediante el enfoque de Investigación acción participativa, lo que posibilitó su enriquecimiento constante y su modelación definitiva, para contribuir a alcanzar una formación armónica y multilateral en los estudiantes de la educación superior, conscientes de la tarea que se les ha convocado por la máxima dirección del país.

## Contenido

Introducción.....	1
Desarrollo. ....	6
I-Sistematización de los referentes teóricos – metodológicos que sustentan la dirección en el proceso enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad para la atención diferenciada a los profesores en formación. ....	6
Dirección como centro de atención del maestro y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad.....	6
Proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en el maestro en formación.....	11
Funciones y eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad. ....	12
La semipresencialidad como modalidad en el profesor en formación.....	15
Componentes operacionales, método, medios, formas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad.....	20
Los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad. ....	21
Los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad. ....	22
Las formas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad.....	26
La hoja de trabajo.....	26
II-Diagnóstico de la atención diferenciada en la ejecución de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en los profesores en formación de 4to año de la carrera de Pedagogía Psicología en la Universidad de Pinar del Río.....	29
Análisis de los resultados del diagnóstico.....	32
Resultados del análisis de contenido.....	32
Resultados de las observaciones realizadas.....	32
Resultados de la entrevista individual a profesores de la disciplina Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad “Hermanos Saiz Montes de Oca” de Pinar del Río, sede “Rafael María de Mendive”.....	33

Resultados de la encuestas a profesores de la asignatura Metodología de la Investigación Educativa.....	35
Encuesta a los profesores en formación de 4to año de la carrera Pedagogía Psicología .....	36
Principales dificultades.....	36
Inventario de dificultades:.....	37
III-Elaboración de una metodología para la atención diferenciada del profesor en formación, en condiciones de semipresencialidad con la tipología textual (hojas de trabajo) en los profesores en formación de 4to año de la carrera de pedagogía psicología en la Universidad de Pinar del Río.....	39
Características de la metodología .....	40
IV-Evaluación de la metodología para la atención diferenciada al profesor en formación, en condiciones de semipresencialidad con la tipología textual (hojas de trabajo) en los profesores en formación de 4to año de la carrera de Pedagogía Psicología en la Universidad de Pinar del Río.....	47
Conclusiones.....	50
Recomendaciones.....	52

## INTRODUCCIÓN

La Pedagogía como ciencia centra su atención en la formación del hombre, aunque, no siempre se ha considerado como tal (ciencia) y ello ha dependido en gran medida de las posiciones que sobre el fenómeno educativo es asumido por muchos, definiéndose por esta ciencia su objeto de estudio, campo de acción, métodos, leyes, regularidades que la caracterizan y un aparato categorial que sustenta la teoría, en el marco de las Ciencias de la Educación en la que constituye su núcleo.

Es por ello que se requiere que la educación esté en condiciones de dar respuestas a las demandas que surgen a escala internacional, regional, nacional y territorial imponiendo la necesidad de conciliar las necesidades inmediatas con las perspectivas.

Al ser la educación un fenómeno socio-histórico-clasista complejo mediante *el cual* se transmite la cultura atesorada por la humanidad y cuyos contenidos se complejizan y diversifican como resultado de su producción dinámica y acelerada, exige que su forma de enseñarlos y aprenderlos cambie.

En la clausura de Pedagogía 2003, el compañero Fidel Castro iniciaba su discurso con un análisis reflexivo acerca de la relevancia de la educación para la humanidad; refiriéndose a que la educación es una de las más nobles y humanas tareas a las que alguien pueda dedicar su vida. Sin ella no hay ciencia ni arte ni letras; no hay ni habría producción ni economía, salud ni bienestar, calidad de vida ni recreación, autoestima ni reconocimiento social posible. (Castro, F. 1981. 3)

Sin pretender negar toda la tradición educativa, universal y regional es significativo que aún en el siglo XXI y en las condiciones económicas, políticas y sociales actuales complejas, una gran mayoría de los países a nivel mundial, incluido los industrializados, no hayan podido hacer realidad el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; en cuya letra retoma el hecho de que toda educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

En cambio, Cuba, país que durante más de cuatro décadas lucha por la educación y superación del pueblo, ocupa hoy uno de los primeros lugares en el mundo, en varios índices relacionados con la educación.

No obstante, en esos resultados alcanzados existen insatisfacciones, dada la existencia de deficiencias, que no favorecen que el sistema educacional cubano sea óptimo. Estas insuficiencias no constituyen barreras infranqueables para los educadores cubanos, fieles a su tradición histórica y a su formación martiana, encontrándose en la primera línea de la

colosal Batalla de Ideas que protagoniza el pueblo y que Fidel, al definirla considerara que no solo significa principios, teorías, conocimientos, cultura, réplica y contrarréplica, destruir mentiras y sembrar verdades; significa hechos, realizaciones concretas. La obra educacional de la revolución cubana en los momentos actuales es una prueba irrefutable de sus afirmaciones.

Hoy se perfecciona la obra realizada, partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos, tomándose en consideración la línea educativa de José Martí al decir que: "Preparar bien ahorra tiempo, desengaños y riesgos". (Martí, J. 1975. 298)

El trabajo se centra en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" de la sede "Rafael María de Mendive", en la facultad de Educación Infantil, para garantizar la profesionalización temprana de los profesores en formación (estudiantes de perfil pedagógico) que requieren de una atención diferenciada tanto en el componente académico, laboral, investigativo como en el extensionista, que confirma un avance más significativo en la búsqueda de la excelencia en el modelo educativo y responde al modelo profesional del psicopedagogo.

El problema profesional pedagógico identificado es, **la comunicación afectiva a través de diferentes lenguajes y la utilización de los diversos recursos tecnológicos**. En la formación de ese nuevo profesional se aprecian dificultades en la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, en lo referido a la atención a las diferencias individuales en el componente académico (formación integral como profesional de pedagogía-psicología) por lo que se necesita ofrecer el instrumental metodológico para la búsqueda de soluciones científicas a problemas profesionales, específicamente con la realización del trabajo de curso en la práctica preprofesional, o sea, a qué, cómo y cuándo hacer dicho tratamiento de manera más efectiva.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (DPEA) en condiciones de semipresencialidad presenta dificultades en la ejecución de la dirección, en los componentes operacionales y el proceso está centrado en el maestro. En la formación del profesional de la educación se retoma el proceso formativo del psicopedagogo respondiendo a una necesidad social, lo que constituye un aporte revolucionario y novedoso para la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes quienes deberán estar en capacidad de desplegar actividades en cualquier área del trabajo educativo, lo que facilita una mayor atención diferenciada y personalizada a los alumnos, que promueva que estos aprendan más a partir de un



diagnóstico profundo y de un tratamiento individualizado con el apoyo que les brindan los nuevos medios que dispone la escuela: la TV, el vídeo y la computación, entre otros.

Su objeto de trabajo es el proceso educativo que se materializa en la orientación educativa a estudiantes, familiares y vecinos de la comunidad, en la asesoría psicopedagógica a directivos y profesores, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas pedagógicas y psicológicas y en la investigación educativa en los contextos donde desarrolla su labor profesional.

Su objeto de la profesión es el proceso pedagógico que se realiza desde la escuela y, por lo tanto, trabaja directamente con la familia de los niños, adolescentes, jóvenes y las instituciones de la comunidad en función de fortalecer el sistema de influencias educativas sobre los educandos.

Para cumplir los objetivos, en condiciones de universalización de la educación universitaria y de vinculación del estudio y el trabajo, a través de la práctica pedagógica integral desde el 4to y 5to años, los estudiantes de la Universidad de Pinar del Río deben vencer los objetivos por año para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en su práctica preprofesional.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad que se lleva a cabo en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” en la facultad Educación Infantil en la carrera de Psicología-Pedagogía, ha transitado desde sus inicios presentando problemas en la dirección del mismo, en lo referente a la atención diferenciada a los profesores en formación, lo cual ha implicado un lento avance en el aprendizaje e insuficiente contribución a sus modos de actuación profesional.

En el activo de práctica docente efectuado con los estudiantes y profesores de esa carrera manifestaron poca atención por parte de los tutores en la realización del trabajo de curso, se encuentran muy alejados de la sede central y por tanto tienen la percepción de que son menos atendidos, no se aplican ni medios ni métodos adecuados para poder ser atendidos desde la distancia, las formas de organización de la enseñanza no cumplen las exigencias de las clases, los tutores en las escuelas no tienen tiempo ni conocimientos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la semipresencialidad y estos necesitan de entrenamientos para tal dirección.

El diagnóstico aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, afloraron las siguientes regularidades:

- \_ Insuficiencias en la dirección del proceso educativo.
- \_ Insuficiencia teórica y práctica en la confección y utilización de los componentes operacionales del proceso (métodos- medios- formas).

\_ Proceso centrado en el maestro y que dista mucho de ser un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_ Proceso alejado de la institución central y con poca presencialidad.

\_ Poca atención por parte de los tutores en la realización de los trabajos investigativos.

Es develado por los estudiantes en formación y profesores tutores el insuficiente dominio de los fundamentos teórico-metodológicos esenciales para hacer más eficiente la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad para la atención diferenciada enfatizando en dos elementos básicos: la semipresencialidad y la atención diferenciada. Es impostergable la búsqueda de vías de solución a tales deficiencias si se quiere realmente contribuir a la transformación del modelo educativo cubano, para propiciar la excelencia educativa, exigiendo por tanto, la sistematización de los referentes teóricos metodológicos para la atención diferenciada al profesor en formación en condiciones de semipresencialidad.

Constituyen pilares esenciales, los criterios de investigadores que a lo largo de su trayectoria han incursionado en el tema que se investiga, y se enriquece la teoría desde una óptica generalizadora, para que de manera muy particular se puedan proponer las regularidades y principios que ocurren en la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en la formación del profesional de estos tiempos.

Entre los que vale mencionar: Addine, F (2000-2006), Addine, F y García, G (1996-2003), Álvarez, R M (1996), Calzado, D (2002-2004), Canfux, V (2001), Castillo, M E (2000-2002), Castillo, T (2004), Chirino, M V (2003), Fuxá, M (2000-2004), García, L (1996-2000), Gimeno, J (1983), Güemez, M (2000-2005), Imbermón, F (1994), Martínez, B (2000-2004); Miranda, T (2000-2003), Montero, A (1997), Parra, I (2000-2003), Pilar, R (2000-2003), Pino, J L (1998), Pozo, J I (1999), Reinoso, C (2005), Valle, A (1996-2000). De manera que el problema científico es:

La necesidad de realizar una atención diferenciada a los profesores en formación en la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad y el insuficiente dominio de elementos teórico-metodológicos, que les permitan realizarla, de manera que potencie la profesionalización temprana de dichos profesores en formación en su objeto de trabajo.

Todo lo anteriormente expuesto condujo a determinar el objeto de estudio: la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad.

Una vez procesado los referentes teórico-metodológicos de la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad y darle solución al

problema, se establece como objetivo: Proponer una metodología en tipología textual (hojas de trabajo) para la atención diferenciada del profesor en formación, en condiciones de semipresencialidad.

De acuerdo al objetivo propuesto se plantearon las siguientes tareas profesionales.

- Sistematización de los referentes teórico–metodológicos que sustentan la dirección proceso enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad para la atención diferenciada a los profesores en formación.

- Diagnóstico de la atención diferenciada en la ejecución de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en los profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la Universidad de Pinar del Río.

- Elaboración de una metodología para la atención diferenciada del profesor en formación, en condiciones de semipresencialidad con la tipología textual (hojas de trabajo) en Los profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la Universidad de Pinar del Río.

- Evaluación de la metodología para la atención diferenciada del profesor en formación, en condiciones de semipresencialidad con la tipología textual (hojas de trabajo) en Los profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la Universidad de Pinar del Río

En la selección de los métodos se consideraron el carácter teórico-práctico de la investigación acción participativa, el objetivo y tareas planteadas para su realización por lo que se incluyeron métodos de corte teóricos, empíricos y la triangulación metodológica. Se parte del método materialista dialéctico para:

- Analizar el objeto, los componentes sus relaciones y contradicciones.

- Hacer un análisis exhaustivo de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad y descubrir el conjunto de conexiones inherentes al mismo en su movimiento y desarrollo propios.

- Conformar los fundamentos esenciales de una metodología en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad centrado en una tipología textual en hojas de trabajo.

- Establecer el carácter desarrollador y contradictorio de la relaciones de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad de la Universidad de Pinar del Río, en la sede “Rafael María de Mendive” para efectuar la búsqueda de las regularidades, principios y elementos que subyacen en el mismo.

## **DESARROLLO**

### **-SISTEMATIZACIÓN DE LOS REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA DIRECCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONDICIONES DE SEMIPRESENCIALIDAD PARA LA ATENCIÓN DIFERENCIADA A LOS PROFESORES EN FORMACIÓN**

#### **Dirección como centro de atención del maestro y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad**

Los indicios de lo que se puede llamar rudimentos de la dirección se remontan hasta los 10,000 u 8,000 años a.c. Rodríguez Joaquín (1983. 26), con la primera gran división social del trabajo, en especial con el advenimiento de la agricultura y con ella el inicio de lo que Toffler llama “revolución agrícola” y el surgimiento de la “Sociedad Agrícola”, caracterizadas porque: “En todas ellas la tierra era la base de la economía, la vida, la cultura, la estructura familiar y la política” (Toffler, A. 1992. 128).

La dirección ha tenido una importancia esencial para coordinar los esfuerzos individuales en función del logro de los objetivos de una organización, ya sea de carácter económico, educativo, social o de cualquier tipo. La actividad de dirección surge desde que se conformaron las primeras colectividades humanas, para alcanzar metas que no se podían lograr individualmente. En sus primeros momentos esta fue una actividad de cierta manera empírica y espontánea, donde prevalecía la experiencia de las personas más viejas y mejor preparadas; sin embargo, en nuestros tiempos se ha ido desarrollando y perfeccionando hasta adquirir un carácter científico. (Callejas, J. M. 2003. 5).

La Dirección Educacional, como disciplina, sustenta teóricamente todo el sistema de trabajo de las instituciones educacionales cubanas con vistas a asegurar la elevación de la calidad del quehacer de la dirección educacional. La capacitación en la práctica de manera sistémica y sistemática de todos los cuadros, técnicos y docentes es esencial para asegurar la idoneidad de todo el personal en ejercicio.

Uno de los retos que enfrenta la dirección científica de la educación en los tiempos actuales es, sin duda, lo referente a los procesos de resistencia que son inherentes al propio cambio (proceso de transformaciones en las instituciones educacionales) y que pueden generar incertidumbres y caos en el ambiente organizacional y por tanto deben ser estimulados y dirigidos estratégicamente sobre la base de una concepción actualizada y científicamente fundamentada, que permita enfrentar aceptadamente los necesarios procesos de resistencia y lograr el estado deseado de acuerdo a la intervención realizada.

Otro aspecto de vital importancia en la dirección de las instituciones educacionales es lo relacionado con la motivación. De manera que una elevada motivación laboral, profesional, investigativa y hacia el estudio puede conducir al logro de un mayor beneficio en las inversiones realizadas en recursos materiales, en capacitación de los recursos humanos y

facilitar considerablemente la labor de dirección en las instituciones educativas, por lo que constituye una necesidad de los directivos educativos conocer cuán motivados con su función resultan estar sus subordinados y colaboradores y lograr un estado de funcionamiento óptimo que facilite el desempeño.

Dirigir exige la creación y el mantenimiento de un ambiente tal, en el que las personas puedan trabajar y alcanzar sus objetivos. Lo mismo ocurre con el profesor que necesita vincular lo general con lo individual y estos, con las verdaderas necesidades y aspiraciones de los subordinados, tratando de lograr un estado de satisfacción positivo como consecuencia de la satisfacción de las necesidades del subordinado.

Mediante el cumplimiento de los planes individuales deseados, -además de conocer las demandas intelectuales de sus subordinados, sus estilos cognitivos y las estrategias cognitivas que particularizan a los profesores en formación, -se detectan cuáles son las predominantes tanto grupal como individual, para diseñar la estructura curricular (clase, sistema de tareas, tareas en las hojas de trabajo a ejecutar teniendo en cuenta los componentes de estado, los operacionales y las interacciones de los componentes personales entre sí y de estos con los no personales, en una interactividad con los recursos, ya sean textuales (hojas de trabajo) u otros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje lo lleva a cabo el maestro desde su grupo para lograr los objetivos de la educación.

Los intentos de establecer determinadas diferencias entre administrar, gestionar y dirigir, se perciben hoy, al menos en las intenciones de algunos autores, en unas ciertas tendencias que hemos tratado de resumir, aun asumiendo el riesgo de no ser totalmente coherentes.

Entonces, parece que el concepto de gestión tiende más a definir la acción y efecto de integración de los procesos de una organización, el de administración como el proceso de diseñar y mantener un entorno para el funcionamiento de los grupos o colectivos para alcanzar los objetivos organizacionales y el de dirección como la influencia consciente sobre los individuos para contribuir al cumplimiento de las metas organizacionales y grupales, referidos principalmente al aspecto de las relaciones interpersonales.

Se asumen las anteriores consideraciones ya que el autor es del criterio de que “gestionar” es la acción de relacionar, integrar y cohesionar el efecto de organizar el proceso para lograr el resultado, el de “administrar” es mantener un entorno para el funcionamiento de los recursos ya sean materiales o humanos y el de “dirigir” es el que influye sobre los individuos para el cumplimiento de sus metas y relaciones. Por lo tanto, el de “dirección” va a fiscalizar el trabajo de gestión y administración.

La dirección fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje está en la unidad entre la enseñanza y el aprendizaje y esto se logra si hay una relación muy estrecha entre los componentes del proceso y los eslabones, sustentados en leyes, regularidades y principios, fundamentados en su carácter de sistema y un orden lógico de presentación dentro del marco de una concepción didáctica determinada a partir del análisis del concepto de dirección dado por Callejas como:

“Proceso de influencia consciente, sistemática y estable de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos, orientando y guiando sus acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos, basado en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios, métodos y técnicas que regulan y son propios del sistema sobre el cual se influye”. (Callejas, J. M. 2003. 3) y que se asume por el autor en esta obra.

Para llevar a cabo esa labor de dirección es imprescindible tratar las funciones de la dirección, la planificación, organización, ejecución y el control y, por supuesto, es importante que el maestro tenga presente en la formación del futuro profesor (profesor en formación) la habilidad profesional pedagógica de dirigir, como: “la habilidad pedagógica-profesional encaminada a diagnosticar, planificar, organizar, modelar, controlar y evaluar dicho proceso”. (Regueira, D. 2007.84).

En la formación inicial de los estudiantes universitarios de las carreras pedagógicas en Cuba, se produce un proceso de profesionalización temprana del futuro docente, al organizar la enseñanza aprendizaje desde la perspectiva del rol y las funciones profesionales (docente metodológicas, investigativa y orientadora) que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y partir de una organización de sus actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas en estrecho vínculo con el objeto de la profesión para posibilitar una educación en, desde y para la práctica pedagógica, que permita la formación y perfeccionamiento de los modos de aprender y actuar en el contexto de las acciones pedagógicas.

Del análisis crítico realizado se deduce, que el proceso de profesionalización temprana del docente que conduce al autoperfeccionamiento profesional, es: “...la posibilidad de ascender a niveles superiores de actuación mediante el reconocimiento y la modificación de los modos de actuación con los que opera el docente” (García, L, Valle, A. y Ferre,r M A 1966.56).

El autoperfeccionamiento del maestro se relaciona con la proyección de nuevas acciones para mejorar la autopreparación y el modo de actuación profesional, lo que supone la concientización y sistematización de la reflexión y el uso de los métodos de investigación

educativa en la práctica pedagógica para posibilitar la regulación metacognitiva de su actuación.

Teniendo en cuenta las valoraciones de los investigadores consultados se asume la siguiente definición de “modo de actuación profesional del maestro”: “expresa el sistema y secuencia de acciones generalizadas, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico que caracterizan una actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión. (Fuxá, M.2004.46)

Es criterio de Fuxá, Labastida, M. (2004.47): que la actividad generalizada del maestro es la dirección científica del proceso docente educativo, esta actividad se organiza siguiendo las acciones que en este caso se corresponden con las funciones generales de la dirección del proceso docente educativo (caracterizar, planificar, controlar y evaluar el proceso docente educativo) y por tanto se concreta en el currículo de la carrera.

El modo de actuación profesional refleja el carácter dinámico y la necesidad de su constante perfeccionamiento para su contextualización en las condiciones en que transcurre la actividad laboral.

En el caso particular de los maestros en formación en la semipresencialidad (de cuarto a quinto año) la actividad pedagógica, de autopreparación se convierte en un elemento esencial para desempeñar las funciones profesionales y asimilar de forma consciente el modo de actuación profesional.

Por estas razones se considera que una forma para desarrollar y perfeccionar el modo de actuación profesional del maestro en formación se encuentra en la atención diferenciada para una autopreparación como docente en formación.

La autopreparación docente tiene como propósito la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo que permiten aportar alternativas de solución a los problemas y tareas profesionales, que son los que posibilitan el autodesarrollo personal y profesional mediante el cumplimiento de sus funciones. En este sentido la atención a las diferencias individuales con la hoja de trabajo permite planificar, organizar, ejecutar y controlar por sí mismo el proceso de búsqueda de información y conocimientos, contribuyendo al desarrollo de la independencia y la motivación cognoscitiva.

Valle, A. en su libro: “La dirección en educación. Apuntes” (2000.125), hace importantes reflexiones en torno al proceso de dirección, refiriéndose al proceso de planificación,

considera que la misma constituye una importante función en el ciclo de dirección y comprende el establecimiento de objetivos, en el que se expresan los fines que se deben lograr, así como la estrategia de acciones para la consecución de estos.

En este sentido, el proceso debe considerar las deficiencias que se han presentado en el trabajo y las barreras para el desempeño exitoso del mismo en su misión de educar a las nuevas generaciones, así como las potencialidades que tiene para llevar a cabo el desarrollo de la tarea que estará derivada de los objetivos que se propone la institución y que concretan la política educacional cubana para la formación de las nuevas generaciones.

Los objetivos se concretan en metas o tareas, las que dan origen a un sistema de acciones que permiten su cumplimiento. Todo este proceso exige de la participación, reflexión y diálogo, de ahí que la comunicación mediatiza este proceso de dirección. La planificación de la actividad pedagógica en general y la cooperada entre los profesores en formación debe partir del conocimiento y dominio de los documentos que regulan la dirección del proceso pedagógico, en este caso: el dominio de los programas de estudio, los software existentes, libros de textos y los aspectos planteados en el modelo de escuela, entre otros.

Se debe coordinar las acciones si de una codirección del proceso se trata, esto constituye un elemento básico fundamental, aquí se toman acuerdos comunes que permiten organizar todo lo planificado: la estrategia educativa que se va a seguir con los estudiantes, la forma en que se va a desarrollar la entrada del profesor que labora en equipo para dirigir el proceso, los medios de enseñanza que se van a utilizar, cómo se va a evaluar y en qué momento. Todo lo planificado se hace efectivo en una reunión de coordinación de acciones que permite la organización cooperada del trabajo.

La planificación debe ir muy estrechamente unida a la organización, todo lo planificado debe ser organizado para llevarse a vías de solución. Se debe gestionar esa dirección tanto del alumno como del profesor; hay que relacionar, integrar y cohesionar el efecto de organizar el proceso para lograr el resultado, pero también hay que administrar esos recursos de que se disponen y organizarlos inteligentemente para mantener un entorno adecuado para el funcionamiento.

Otro elemento de la dirección lo constituye la ejecución, también conocida con el nombre de regulación, realización y mando, entre otros. Permite poner en la práctica todo lo planificado por el equipo de trabajo en correspondencia con los objetivos programados y las tareas concretas.



Valle, A, en el libro antes mencionado, plantea que el control es la función de dirección que tiene como objetivo comprobar el resultado real del trabajo. A través del control se ponen de manifiesto las dificultades que surgen en la práctica diaria o las potencialidades.

El control presupone, además, que se valoren los resultados obtenidos en el proceso de dirección de la actividad pedagógica desde la etapa de planificación, organización y la propia ejecución, tomándose medidas al respecto que serán concretadas en la primera etapa de planificación para así comenzar de nuevo con el ciclo de dirección. El proceso de control y valoración de los resultados se denomina evaluación.

### **Proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en el maestro en formación**

“Nada se aprende sin elaboración propia y personal del sujeto. Es actuando, participando, involucrándose, haciendo preguntas y buscando respuestas, desarrollando la criticidad y la creatividad, como se llega al conocimiento”. (Kaplún, M. 1998.12).

El modelo de educación a que se aspira en la semipresencialidad es el centrado en el proceso, uno de sus representantes fundamentales es Pablo Freire, a este modelo le es característico el modelo de comunicación democrático o dialógico.

El mismo propone una educación problematizadora, cuestionadora de la realidad, por la cual los educandos puedan aprender a aprender y no solo a fijar determinados contenidos, sobre la base del principio de que solo hay verdadero aprendizaje cuando hay un proceso participativo, cuando hay autogestión en los educadores. Se otorga al grupo un lugar especial, siendo este el eje del proceso, como se ve aquí se le va dando a la autodirección el lugar que debe ocupar, es decir, la dirección del alumno.

El proceso de enseñanza-aprendizaje responde directamente a la política educativa de cada país, que regula el funcionamiento de todas las instituciones educativas. A partir de ellas se establecen los indicadores generales para la selección y organización de los contenidos de la enseñanza, expresados como objetivos generales de dicha política. Es por ello que se precisa que la didáctica, como una de las ciencias pedagógicas, al tener como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje, integra los procesos instructivos y educativos en el marco de la enseñanza en correspondencia con los objetivos educativos trazados.

La optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje es el sistema de acciones encaminado a concretar la forma de lograr con eficiencia la elevación de la calidad de la educación en los distintos niveles de enseñanza, en cada territorio y en cada centro docente y en su adecuada aplicación hay que diagnosticar, planificar, organizar, ejecutar, evaluar y dirigir ese sistema de acciones de forma eficiente, o sea, con el mínimo de recursos

materiales y humanos, se necesita entonces, la dirección. Y para dirigir ese proceso de enseñanza-aprendizaje que la sociedad demanda para el maestro en formación con las actuales transformaciones, es preciso formarlo para el nuevo modelo de formación.

La ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad no se debe ejecutar en un modelo centrado en los contenidos, donde la enseñanza sea tradicional, profesor protagónico, autoritario, alumno receptor, depositario del conocimiento, comunicación nomológica, educación vertical, que vaya a la instrucción.

El proceso tampoco debe estar centrado solo en el modelo de los efectos, como es el caso del uso del ordenador para la asistencia al aprendizaje.

La evolución de la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad del maestro en formación debe centrarse en el modelo de los procesos donde el alumno es participativo, protagónico, autogestionario, reflexivo y en un contexto socioeducativo donde el profesor sea mediador, colaborador y acompañante, con una enseñanza- aprendizaje desarrolladora.

### **Funciones y eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad**

En los últimos años, al tratar de penetrar con mayor profundidad en la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, prestan gran atención a la caracterización de sus principales eslabones, a la determinación de la composición y la estructura de la unidad del proceso o de un “paso típico”, en el cual debe reflejarse todo el proceso como tal. Aquí el “paso” se analiza como el proceso docente en miniatura.

En la literatura pedagógica se han presentado un número de trabajos en los cuales se analizan los principales eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, Danilov, M. A. y Esipov, B. P. (1957.224), destacan una serie de eslabones principales y de la asimilación de conocimientos: la percepción de distintas asignaturas durante el proceso de las explicaciones del maestro la interpretación de los hechos y fenómenos estudiados y sus relaciones, la generalización de los hechos percibidos y la consolidación y aplicación de los conocimientos en las tareas que indique el maestro.

En la enseñanza de estas asignaturas se incluyen los siguientes componentes: la exposición del material, la organización de la observación de los objetos y fenómenos por parte de los alumnos, la dirección del trabajo de los alumnos en lo referente al aprendizaje y a la aplicación de los conocimientos, a la comprobación de la asimilación de los conocimientos y al de los hábitos y habilidades. (Danilov, M A. Esipov, B P. 1957.224).

En otros trabajos los eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje se reducen a la percepción, la interpretación, la generalización, la recordación y la aplicación de los conocimientos, o sea, se sustituyen por los elementos del proceso de asimilación.

Danilov y Esipov plantean tres criterios fundamentales: se presentan en conjunto las características del contenido con las de la actividad del proceso de enseñanza, se reflejan al mismo tiempo la actividad de los alumnos y de los maestros como unidad orgánica y que en todo el proceso de enseñanza las acciones docentes independientes se realizarán en un caso directamente y en otro indirectamente, bajo la dirección de los pedagogos.

Los autores antes mencionados entienden por “paso” un determinado momento en la evolución del proceso, desde el comienzo hasta el final de la interacción entre pedagogos y educandos y en el cual se resuelve determinada tarea didáctica, cada eslabón del proceso de enseñanza en este caso deberá ser elemento universal de un “paso” típico de la enseñanza.

Además, conciben seis eslabones: primero, la asimilación y la concretización por los pedagogos de los objetivos sociales y de las tareas de la enseñanza sobre las particularidades de los alumnos; segundo concretización del contenido de la enseñanza teniendo en cuenta las particularidades de los alumnos del grupo; tercero, la planificación por parte de los pedagogos de los medios de enseñanza, de las formas y métodos de la actividad de acuerdo a las particularidades del sistema; cuarto, la interacción didáctica entre maestros y alumnos en el conjunto de influencias de los primeros y la actividad docente-cognoscitiva de los segundos; quinto, el control y el autocontrol de la asimilación de los conocimientos, hábitos y las habilidades y de la regulación operativa de la marcha del proceso y sexto, el análisis de los resultados.

Aquí cada uno de los eslabones del proceso es precisamente de la actividad y no solo de la enseñanza o la asimilación (dirección de la actividad del maestro y del alumno), pero la actividad del maestro es rectora en el proceso.

El eslabón es una estructura intermedia entre la tarea docente y el tema. Esto quiere decir que en cada eslabón se pueden integrar varias tareas docentes.

Por su significación el eslabón se convierte también en categoría pedagógica, sin embargo, no es un componente ni una ley ni una función, es un momento, una fase del proceso (Danilov, M A. Esipov, B P. 1957.224).

La tarea docente es la célula fundamental del proceso docente educativo. Ya que en ella se presentan todos los componentes y las leyes del proceso y, además cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistema de orden menor ya que al hacerlo se pierde

su esencia: la naturaleza social de formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía. (Danilov, M A, Esipov, B P. 1957.225. En cada tarea docente hay un conocimiento a asimilar, una habilidad a desarrollar, un valor a formar, en resumen, el logro del objetivo en el proceso docente educativo en su dimensión instructiva con un enfoque productivo se alcanza a través de un proceso que posee los siguientes eslabones: orientación, asimilación, dominio y sistematización del contenido y evaluación del aprendizaje, mediante los cuales el estudiante asimila el conocimiento y domina la habilidad. (Danilov, M A. Esipov, B P. 1957.225).

El análisis de los diferentes criterios de los eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje conducen a la necesidad de asumir un criterio que dará la medida de cómo se ejecutará la dirección del mismo por parte de los protagonistas con el mediador didáctico (hoja de trabajo).

No se puede confundir la lógica de la asignatura con la lógica del proceso de enseñanza, existe entre ambas relación, pero no se deben identificar. La lógica de la asignatura no puede tener en cuenta aspectos específicos de un proceso concreto de enseñanza, como por ejemplo, las características de determinado grupo de alumnos, las condiciones reales de enseñanza y los medios de que se disponen. Todo ello determinará los pasos que se seguirán para asegurar los resultados más efectivos.

Es decir, la lógica del proceso de enseñanza que tiene como estructura la secuencia e interrelación de sus fases, eslabones o niveles que transcurren en la asimilación del material docente o de estudio, etapas y momentos que estarán determinados por las tareas concretas de la enseñanza y el propio carácter de la actividad cognoscitiva de los alumnos.

La didáctica define como fases, eslabones o niveles a aquellos elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se caracterizan por el tipo especial de actividad cognoscitiva de los alumnos en correspondencia con sus funciones específicas.

¿Por qué, eslabones, fases, niveles?

Eslabones, porque estos momentos están concatenados, son parte de una “cadena” de acciones de enseñanza-aprendizaje en el proceso.

Fases, precisamente, por constituir determinados estadios en la asimilación de los conocimientos, hábitos, habilidades, normas de comportamiento y valores.

Niveles, porque cada uno de ellos constituye un peldaño o eslabón en la espiral por la que se asciende del no-conocimiento al conocimiento

Los eslabones no son más que la expresión de las funciones didácticas de la enseñanza, lo externo.

Danilov, M. A. Skatkin. M. N. (1980.167) en su obra "Didáctica de la escuela media", plantean cinco eslabones, que son los que asume el autor:

- planteamiento del problema y toma de conciencia de las tareas cognoscitivas;
- percepción de los objetos y fenómenos. Formación de conceptos y desarrollo de capacidad de observación, de imaginación y de razonamiento de los alumnos;
- fijación y perfeccionamiento de los conocimientos y desarrollo de habilidades y hábitos;
- aplicación de los conocimientos, habilidades y hábitos;
- análisis de los logros de los educandos, comprobación y evaluación de sus conocimientos y revelación del nivel de desarrollo intelectual.

La función didáctica no es más que las etapas o elementos de la enseñanza que tienen carácter general y necesario. Es decir, está referido, a las relaciones que integran los objetivos, principios y contenidos para dirigir las acciones del maestro y de los alumnos en la clase.

Las funciones didácticas se dan en todas las clases. No hay tipo de clases puras que tengan en cuenta una sola función didáctica, lo que pasa es que en cada clase se destaca una función didáctica principal dentro de las otras.

Algunos autores a la hora de clasificar los tipos de clase o la tipología de clases lo hacen de acuerdo al contenido de la asignatura: clase de Matemática, clase de Español, clase de Historia; otros según el método de la clase: expositiva, demostrativa, de laboratorio.

La tipología más aceptada según el autor y es la que asume en esta obra, es la que tiene como criterio de clasificación las tareas o funciones didácticas a lograr en determinada clase según (Klingberg, L. 1972. 267).

### **La semipresencialidad como modalidad en el profesor en formación**

Hoy la Educación a Distancia ha recorrido un largo camino y no debe legitimar a cada paso sus valores ni demostrar su inocencia. Algunos autores afirman que ya no es "cenicienta ni bella durmiente" o "más allá de estas imágenes convengamos que ya nadie discute seriamente su validez como modalidad alternativa capaz de ayudar a resolver importantes problemas educativos con similar nivel de calidad" (Mena, M. 1994.23).

El sistema presencial de educación resulta hoy insuficiente para atender las demandas crecientes de formación, por ello cobra cada día más importancia la Educación a Distancia.

En efecto, los impedimentos que traban el acceso a la Educación Superior de gran número de personas (escasez de recursos, imposibilidad de asistir a clases por razones de trabajo, de distancia, transporte u obligaciones familiares, etc.) pueden ser superados por medio de la Educación a Distancia, que si bien sigue estando asociada prioritariamente a acciones de

capacitación o de postgrado, es evidente que puede ser utilizada con éxito para la formación de pregrado, como lo demuestra la experiencia de distintos países del mundo donde Cuba no está exenta de eso.

El desarrollo de la Educación a Distancia es uno de los fenómenos más relevantes en el mundo educativo. Se trata de una modalidad que se ha ido abriendo paso, a pesar de las reticencias, resistencias y temores que todas las experiencias y proyectos suscitaron en sus respectivos entornos

Si bien se puede encontrar los orígenes de la Educación a Distancia en las escuelas por correspondencia, su mayor desarrollo mundial se produjo especialmente a partir de la creación de la Open University del Reino Unido (Gatner, F. 1970. 78).

Desde ese momento, esta modalidad educativa se ha visto enriquecida permanentemente con nuevos fundamentos teóricos y operacionales, pasando de una modalidad vista en sus inicios como de segunda clase, a una modalidad que prolifera con éxito, no necesita legitimarse a cada paso y cuenta con una demanda creciente.

Su evolución ha sido constante en distintos países del mundo. No corresponde aquí desarrollar particularmente lo acontecido en cada lugar, pero sí cabe decir que en términos generales que la historia de la Educación a Distancia está vinculada al desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, pasando en su avance por cinco generaciones: la primera generación que corresponden a la conocida enseñanza por correspondencia; los modelos de segunda generación que integran, junto con el material impreso el uso de tecnología audiovisual; los diseños de tercera generación, donde se complementan los materiales de enseñanza con las telecomunicaciones, mediante la informática, la cuarta generación de multimedia interactivo y por último, la quinta generación del aprendizaje flexible inteligente.

Es conocido que la Educación a Distancia es la modalidad educativa basada en una relación pedagógica mediatizada por materiales especialmente diseñados a tal fin, organizados en diversos soportes tecnológicos; que puede estar acompañada de algún grado de presencialidad y requiere de un apoyo tutorial sistemático y una estructura organizativo-administrativa específica para su desarrollo y evaluación.

Es necesario aclarar que, en diversos documentos, junto con la denominación de Educación a Distancia, suelen aparecer otras como, “educación abierta”, “e-learning”, “educación no presencial”, “no residente” y “educación semipresencial”. Muchos consideran que estos términos pecan de ambigüedad o, en algunos casos, esconden prejuicios que difícilmente encuentran correlación en la realidad.

No obstante, el autor utiliza la de semipresencialidad por entender que es la que más se adecua a la realidad educativa en la sede “Rafael María de Mendive” en atención a las características de cada municipio, en las sedes (CUM), microuniversidades (unidades docentes) y las de la matrícula respectiva, adoptándose la semipresencialidad con una carga horaria presencial mínima en los espacios curriculares que así se adopten.

En los espacios de carácter no presencial para los alumnos, los docentes a cargo de estos, desarrollarán tareas tales como: elaboración de documentos para el aprendizaje autónomo, entrevistas de asesoramiento, trabajo en equipo con colegas, tutorías y otros.

La Educación a Distancia es un proceso sustentado en un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo). (Aretio L. 2002. 30).

El interés de Aretio de emitir una definición más breve donde se recojan los rasgos necesarios y suficientes de la educación a distancia lo hizo asomarse a las definiciones de Verduin y Clark (1991), Garrison (1989), Sherry (1996), declarando que la Educación a Distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre profesor (institución) y el estudiante que ubicado en espacio diferente al de aquel, aprende de manera independiente (cooperativa). (Aretio, L 2002. 35).

Se infieren por tanto, cuatro rasgos o características propias de un curso, institución o programa de Educación a Distancia:

- a) La casi permanente separación del profesor/formador y alumnos en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que en esta última variable se puede producir interacción síncrona.
- b) El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, ritmo de estudio, itinerario, actividades, tiempo de evaluaciones y que se puede complementar con posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
- c) La comunicación mediada de doble vía entre profesor formador y estudiantes y en algunos casos de estos entre sí mediante diferentes recursos.
- d) El soporte de una institución, organización que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

La semipresencialidad implica compromiso con el autoaprendizaje, el cual incrementa la responsabilidad del profesor en formación, quien de manera continua debe autoevaluarse. La autoevaluación positiva refuerza el uso de las estrategias de aprendizaje y la negativa cuestiona las estrategias de aproximación al acto de aprender e inicia un proceso de búsqueda de alternativas para aprender y lograr el dominio deseado.

En la modalidad semipresencial, el aprendizaje colaborativo es fundamental y, por lo tanto, no solo es importante como componente del proceso de desarrollo, sino en el mismo acto evaluativo. La coevaluación conforma parte del proceso de evaluación y debe ser algo natural en los grupos de trabajo y parte fundamental del proceso de aprendizaje de los participantes.

¿Qué entender por semipresencialidad y desde qué punto de vista se mira? ¿Desde el del profesor en formación o desde el del profesor?

Hay pocos trabajos que recojan la opinión de los estudiantes sobre cursos semipresenciales del ámbito de las ciencias. Bohigas, X. (2005. 4). Consideran importante conocer de qué manera los estudiantes valoran un curso que hayan realizado, pues permite recoger información muy relevante para conocer las deficiencias del curso que se evalúa, en referencia a aspectos de comunicación, presentación y, sobre todo, aspectos didácticos y poderlos subsanar en ediciones posteriores del curso, pues siempre se tiene el criterio de los profesores pero pocas veces el de los estudiantes.

El análisis de la valoración de los estudiantes constituye un sistema de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje básico para conseguir un curso de calidad que complementa los otros aspectos de evaluación del curso.

La semipresencialidad no se puede observar solo desde el punto de vista del alumno o desde la óptica del profesor, son ellos un binomio que coexisten en todo momento, uno depende del otro y viceversa; a pesar de que el de mayor protagonismo es el alumno, pues como es una modalidad en la que tiene una mayor incidencia el alumnado, estos tienen la percepción de que trabajan más por la implicación con las actividades que ahora tienen con el componente individual.

Se requiere de un mayor compromiso por parte del alumno, un trabajo con las nuevas tecnologías de la información, con la bibliografía, guías, hojas de trabajo, consultas y tutorías, además tienen la impresión de que aprenden más porque la presencia del profesor está ahora más lejana que en una educación presencial y han tenido que trabajar solos en una mayor temporización, pero cada uno tiene su momento, su dirección, que gestionan y administran de acuerdo a sus funciones.



Los profesores en formación en su práctica preprofesional en las sedes universitarias (CUM) no están totalmente solos, están con sus tutores en las microuniversidades (Unidades docentes o escuelas) para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, solos con respecto a sus profesores que imparten clases en la universalización, pero se les asignan días para las tutorías y consultas, además presentan medios digitalizados de la carrera con todos los programas de las asignaturas y guías para sus preparaciones.

Xavier de Pedro de la Universidad Politécnica de Cataluña, en Barcelona, España, define semipresencialidad como: "actividades no presenciales de trabajo guiado o autónomo del alumnado, bajo las indicaciones, pautas o sugerencias del profesorado y de tutores". (2005. 28).

Aretio. (2002. 38), afirma que el vocablo "tutor" implica el concepto de quien ejerce "la protección, la tutela, defensa o salvaguardia" que en Educación a Distancia se materializa como la promoción del "desarrollo del estudio independiente". Gutiérrez, P y Prieto, C (1999. 23), por su parte, desprecian la palabra "tutor" por entender que presupone una actitud paternalista y proponen en su remplazo la expresión "asesor pedagógico". Sea como fuere, está claro que la función del docente en este rol es la de acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje para enriquecerlo desde su experiencia.

Lo que se quiere es que el papel del tutor del maestro en formación, tenga como funciones, coadyuvar a la atención diferenciada en la tarea educativa y que los estudiantes aprendan más y estén en mejores condiciones para guiar la realización de las actividades docentes, extradocentes, pioneriles y con la familia, además de asesorar la interrelación de los estudios universitarios y su desempeño, asumiéndose como definición la de Añorga, J "profesional con el cual se establecen vínculos y relaciones afectivas e intelectuales para el mejoramiento profesional y humano del alumno de acuerdo con intereses sociales e individuales". (2002. 55).

Existen distintos tipos de tutores, dentro del proceso pedagógico, por ejemplo, aquellos que se desempeñan en actividades del pregrado de la Educación Superior, como son: tutores para trabajos de cursos y de diplomas. Los tutores de la práctica laboral, tanto de aquellos que se forman en la Educación Superior, como en niveles precedentes (maestros emergentes por ejemplo), tutores para el adiestramiento laboral, la autosuperación dirigida y los programas de autosuperación, las pasantías, los diplomados, las especialidades de postgrados, el doctorado y otras figuras de la Educación Avanzada, que se desarrollen, (Añorga, J. 2002.56).

Se requiere entonces que estos profesores de la enseñanza primaria, media y media superior, adjuntos a la Universidad de Pinar del Río (UPR), guíen y acompañen a los profesores en formación en su desempeño profesional pedagógico.

Muchos sistemas de Educación a Distancia cuentan con instancias de semipresencialidad optativas; es decir, ofrecen a sus alumnos la posibilidad de concurrir a tutorías presenciales, individuales o grupales, como elemento de apoyo a sus actividades de aprendizaje, en este caso la semipresencialidad no es algo optativo, opcional, sino que está establecida, lo totalmente presencial de primero a tercero y de cuarto a quinto semipresencial con una frecuencia de dos veces por mes o cada 15 días en la clase encuentro en la sede universitaria.

La clase encuentro es la actividad presencial que tiene como objetivo aclarar las dudas correspondientes a los contenidos ya orientados, debatir y ejercitar dichos contenidos, evaluar su cumplimiento, comprobar los resultados de la autoevaluación, orientar los objetivos y aspectos seleccionados del nuevo contenido para el estudio independiente.

En dependencia de los modelos pedagógicos que se desarrollan, las clases encuentro adquieren diferentes matices, el autor asume, según criterios del departamento de Formación Pedagógica General de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río de donde él es miembro, que en todas ellas se diferencian tres momentos fundamentales.

I-Planificación

II- Ejecución

III- Conclusión

### **Componentes operacionales, método, medios, formas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad**

El componente, es una propiedad o atributo de un sistema que lo caracteriza. El componente no es una parte del sistema sino una propiedad del mismo, una propiedad del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo.

La integración de todos los componentes conforma el sistema, en este caso el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cualquiera que sea la unidad organizativa que se tome para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la más sencilla; la tarea docente, pasando por el tema, la asignatura, la disciplina, la carrera o tipo de educación, tiene todos los componentes que lo caracterizan.

Un tema se puede dividir en tareas, en ese sentido las tareas docentes son subsistemas del tema; sin embargo, los componentes no son subsistemas del proceso son sus propiedades,

atributos, cualidades, características; tanto la tarea docente, el tema, etc. son procesos docentes cada vez más complejos, pero cada uno de ellos tiene los mismos componentes que lo caracterizan.

Los componentes no son subsistemas del proceso: son sus partes y están todos presentes y relacionados como un todo único, un sistema; el autor se referirá a tres de ellos, pero se hará a partir de la configuración que adopte el proceso como totalidad (enfoque holístico y no melístico) en su relación con el aspecto que se define.

La integración de todos los componentes da lugar al sistema, es decir al proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter sistémico y eficiente que es el objeto de estudio de la didáctica.

Los medios y las formas junto al método son los componentes operacionales, aquellas características que se van modificando más rápidamente durante el desarrollo del proceso.

El problema de la selección de la estructura óptima de la enseñanza aprendizaje parte de la diversidad de métodos, medios, formas (componentes operacionales) que adopte el proceso sobre la base de su combinación.

### **Los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad**

El método es el componente operacional del proceso de enseñanza-aprendizaje que responde a las preguntas ¿cómo se enseña? y ¿cómo se aprende? Si se mira desde los componentes que integran el proceso como totalidad y como binomio del mismo en su relación dialéctica, en su integralidad, que no es más que un proceso dentro de uno mayor que es la integración y relación sistémica y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje como objeto de estudio de la didáctica, pero además es un elemento de la relación triádica de tres elementos llamados componentes operacionales que describen el proceso en su dinámica, es decir, en su movimiento junto a los medios y formas.

La determinación de qué vía o camino seguir implica también un orden o secuencia, es decir una organización, pero a diferencia de la forma esta organización es de un aspecto más interno, nos referimos a la organización del proceso en sí mismo.

El método es el orden, la consecutividad de las actividades que ejecuta el estudiante y el profesor para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, el método es la organización interna del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la organización de los procesos de la actividad y comunicación que se desarrollan en el proceso para lograr el objetivo.

El método tiene como esencia la actividad. El método ordena la actividad, manipula la actividad, conduce la actividad, el método es el modo de ejecutar el proceso de enseñanza-

aprendizaje y es abordado por diversos autores, entre ellos (Gimeno, J. 1991.237 y Álvarez de Zayas, C. 1999.115).

Hemos dado al concepto de actividad una connotación genética, como un conjunto organizado de acciones y operaciones. Es decir, no hay método sin actividad (del alumno y el profesor) y estas actividades implican acciones y operaciones dadas las condiciones y experiencias de los implicados.

En el método las acciones aparecen estructuradas en procedimientos y técnicas. El método a emplear debe ser uno, precedido de una serie de procedimientos y técnicas que estructuradas de acuerdo a las condiciones concretas del contexto y los participantes en el proceso, de la medida de lo que se hará para lograr el objetivo, resolver el problema y obtener el resultado que se desea alcanzar.

El método es el componente didáctico que con sentido lógico y unitario estructura el aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y construcción del conocimiento hasta la comprobación, evaluación y rectificación de los resultados.

La actividad del proceso educativo se lleva a cabo por los sujetos: alumnos y maestros, con toda su carga de subjetividad, incluyendo los afectos; el método es el componente didáctico que recoge la acción intelectual de los sujetos, pero también la vivencial y afectiva; al menos en una didáctica no tradicional: constructiva, significativa, crítica, sistémica y eficiente.

La dinámica del método también está dada por el ajuste de la actividad a las condiciones contextuales. En la dinámica del proceso el método indica aspectos generales de la acción, los procedimientos concretan las tendencias generales del método y las técnicas están más adscritas a lo concreto, al modo de actuar objetivamente, a las formas de presentación inmediata del contenido, a la manera de utilizar los recursos.

#### - Procedimientos

Los procedimientos son eslabones de los métodos. Mientras el método está directamente relacionado con el objetivo, el procedimiento lo hace con las condiciones en que se desarrolla el proceso

El método está conformado por procedimientos. El primero depende de la intención a alcanzar y los segundos del contexto en que se desarrollan.

#### **Los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad**

Los medios de enseñanza según Vicente González Castro no son más que mensajes para los canales de comunicación. (1988,99).

Los medios didácticos representan el componente que sirve de apoyo a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) con la finalidad de que los estudiantes se

apropien de los contenidos y que puedan desplegar con ellos un pensamiento productivo creador. (Colectivo de autores. 2002. 62).

Son los componentes del proceso que establecen una relación de coordinación muy directa con los métodos, en tanto que el “cómo” y el “con qué”- preguntas a la que responden “enseñar” y “aprender”, son casi inseparables.(Álvarez de zayas, C. 1999 .116)

Medio, (en el plano metodológico) condición de uso de determinado objeto (material o ideal), sistema de recursos personales o condiciones propias del sujeto que han de estar presente en su actuación, o sea, hablamos de recursos personales que todo sujeto pone en funcionamiento a la hora de hacer algo (Bermúdez S, R. Rodríguez R, M.1996.37).

Muchas son las definiciones que sobre medios existen en la literatura, las anteriores son las que comúnmente utilizan la mayoría de los docentes y que se manejan en la literatura por parte de los alumnos, pero no son las únicas.

En la literatura especializada nos encontramos con una diversidad de términos utilizados para referirse a los “medios didácticos”. Se utilizan denominaciones como “medio” (Zabalza, 1994. 95), “medios auxiliares” (Gatner, 1970. 78), “medios audiovisuales” (Mallas, 1979.34), “materiales” (Gimeno, 1991. 194.); a los que deberíamos incorporar los de “tecnologías audiovisuales”.

Otro problema es lo relacionado con su indefinición, ya que todo puede ser percibido como “medio” dentro del terreno educativo, desde un elemento aislado como el retroproyector, hasta el espacio arquitectónico, sin olvidarnos del profesorado o de la institución educativa propiamente.

Como indica Colom, Sureda y Salinas (1988. 193), existen dos grandes formas de entenderlo:

Medio como elemento vehiculador de mensajes.

Medio como contexto (ambiente) donde se produce la acción educativa.

En la primera se tienen en cuenta las posibilidades comunicativas y el papel que desempeña como vehículo para que sea decodificada la instrucción y transmitida al estudiante, la segunda se centra en las características como elemento envolvente de la realidad educativa, llevándonos a contemplar el entorno donde se desarrolla el estudiante como instrumento de aprendizaje, (el espacio).

Lo anterior conlleva a otro problema adicional y es la amplitud con que es considerado. Podemos percibirlo en macroperspectiva, asumiendo la definición de Cebrián (1992. 78).

“Todos los objetos, equipos, aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos... que en unos casos

utilizan diferentes formas de representación simbólica y en otros, son referentes directos de la realidad”.

O desde una visión microperspectiva, en donde son limitados exclusivamente a artefactos tecnológicos, asumiendo la definición de Araujo y Chadwick (1988. 143).

El proceso de conceptualización de los “medios” es posible realizarlo desde diferentes perspectivas:

Técnica: centrándose en sus características y potencialidades instrumentales para la organización y estructuración de los mensajes.

Semiológica: centrándose en su potencial para la creación de los mensajes.

Didáctica: como recurso que es incorporado al proceso de enseñanza aprendizaje. Que es la que se adscribe el autor de esta obra.

Educativa: centrándose en los efectos sobre las actitudes y valores.

Es posible distinguir entre los autores, estudiosos de la temática, las siguientes perspectivas, desde las cuales se pueden conceptualizar a los “medios”.

Técnico-instrumental, la de Rossi y Biddle (1970. 129), la de Rowntree (1981. 26), Clark y Salomón (1986. 28), la de Edling y Paulson, etc.

Semiológica, aquí se concede mayor significación al software, a los sistemas simbólicos, que se utilizan en la codificación de los mensajes y las posibilidades estéticas y técnicas para su elaboración, aquí podemos encontrar la de Heid (1978. 38), o la de Gallego y Alonso (1996. 69).

Psicológica, desde esta posición y frente al planteamiento semiológico se le da importancia a los efectos cognitivos que con ellos se producen. En esta perspectiva uno de los más representativos es sin duda, Salomón, G. (1979. 98), quien concibe a los medios como: “El resultado de la interacción de tres elementos: el sistema simbólico, el mensaje y la tecnología de transmisión, siendo el elemento clave de la interacción tripartita los sistemas simbólicos movilizados”.

Salomón desarrolla su modelo conceptual sobre la base de las interacciones que establecen con la estructura cognitiva del sujeto, ya que diferentes sistemas simbólicos de los medios activan diferentes tipos de actividades mediacionales o destrezas mentales. Estos constructores teóricos fueron los que lo condujeron al establecimiento de sus teorías: de suplantación, del esfuerzo mental invertido por los sujetos (AIME) y la del transfer cognitivo vía medio; se conciben a los medios como elementos mediacionales cognitivos entre la realidad externa y la realidad interna del sujeto.

Comunicativa. Desde esta posición los autores le conceden la significación al medio en la capacidad de comunicación, Zabalza (1994. 120). Pérez, G (1998. 63).

Extensión de los profesores. Esta es una posición más reducida, en la que los medios llegan a definirse como suplantadores de la actividad del profesor y que los profesores pueden desempeñar en el contexto educativo posiciones muy diversas a los meros consumidores de producto mediáticos producidos por otros, sino que se pueden desempeñar otros roles, tales como diseñadores, productores y realizadores, Aquí se tiene a Martínez (1992. 26).

Algunos docentes denominan a las video-clases como formas de organizar la docencia y no como medios, por ver a estas como una prolongación de los maestros, consideración errónea según el autor, ya que el medio jamás podrá sustituir al maestro, ambos son componentes que tienen funciones diferentes, esto solo es posible por la mala aplicación de estas video-clases en los contextos educativos. No se puede olvidar que de acuerdo a las potencialidades instrumentales de las tecnologías de la información y las comunicaciones que desplazan todavía más las funciones tradicionales que desempeñan los profesores, estos ven modificados sus roles en la actividad de enseñanza.

Transformación de los mass-medias. Desde esta perspectiva se hace hincapié en que son aplicaciones escolares y “nobles” de los medios de comunicación de masas Decaigny, (1978. 30.). Son por tanto transferencias de estos a los contextos escolares.

Audiovisualista. Desde estas aplicaciones, se limitan a denominarlos medios audiovisuales, Mallas, C (1979. 34), aquí en este mismo enfoque esta Eneas (1977. 26).

Instrumentos culturales. Esta se puede ver desde la teoría de los sistemas, lo que propicia entenderlos como “Instrumentos u objetos culturales” a través de los cuales se pretende la transmisión de los valores de la sociedad a los individuos que forman parte de esa colectividad, jugando un papel significativo en el adoctrinamiento histórico-cultural de los ciudadanos de la colectividad. Por ello, los diferentes modos de representar la realidad no deben de percibirse exclusivamente desde una valoración técnica y estética, sino también ideológica.

Didáctica. En esta perspectiva es posible percibir a los medios como elementos curriculares, que funcionan dentro de un contexto educativo, en relación directa y estrecha con otros componentes. Dentro de esta encontramos a Cabero (2001. 10).

En el contexto nacional cubano, podemos encontrar autores que han intentado proponer definiciones Porto (1965. 80).

Construir las representaciones de las relaciones esenciales forma-contenido, es decir, el significado y sentido de los conocimientos y habilidades a adquirir que expresa el objetivo.

Motivar y activar las relaciones sujeto-objeto, sujeto-objeto-sujeto, sujeto-.sujeto o conjuntas presentes en tal proceso pedagógico.

En esta perspectiva, en el ámbito cubano están también, Bravo (1999.48) y el más representativo de ellos Vicente González Castro.

El autor entiende a los medios didácticos: “como aquel elemento del proceso curricular (didáctico) que en forma de recurso tecnológico articula en un sistema simbólico ciertos mensajes instructo-educativos y que por las estrategias de uso facilita la intervención mediada sobre la realidad propiciando aprendizaje”.

### **Las formas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad**

Forma, es el componente del proceso que expresa la configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que se posea; la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo. (Álvarez de Zayas, C. 1999.117).

Las formas organizativas constituyen el componente integrador del PEA, esto se evidencia en la manera en que se ponen en interrelación todos los componentes personales y no personales del proceso. Las formas reflejan las relaciones entre profesor y estudiantes en la dimensión espacial y temporal del proceso. (Colectivo de autores. 2002. 72).

Este es un elemento muy polémico dentro del PEA, pues se discute a menudo si constituye parte del proceso o si solamente conforma el “marco organizativo” del mismo como algunos le llaman. Esta doble condición le confiere singularidad a su estudio y caracterización, pues se trata de un componente de naturaleza especial al contener a los demás y propiciar u obstaculizar el adecuado desarrollo de los mismos. (González, S, A, M. Reinoso, C. 2002. 147).

### **La hoja de trabajo**

La hoja de trabajo fue vista como medio de lectura a modo de información, cuando apareció por primera vez la prensa plana cuyos orígenes se remontan al año 59.a.n.e.

Los primeros periódicos se remontaron cerca del año 1600, con una sola página u hoja a manera de volante y el mayor impulso lo proporcionó la aparición de la imprenta 1440 gracias a la inversión de Lohann Gutenberg. (Echevarria, C, O. 2008.40).

En la educación se ha utilizado como medio de enseñanza. Por ejemplo, en Alemania como material de trabajo del alumno en clase para complementar el trabajo con el libro de texto y cuaderno de trabajo, también en las ciencias naturales en el mismo país.



En Cuba se introdujo principalmente por los alemanes en la metodología de la Matemática específicamente en hojas de trabajo de ejercicios y aparecen en el libro de Orientaciones Metodológicas de 5to y 6to grados. (1982.89), antes del perfeccionamiento.

No hay referentes (al menos hasta estos momentos) de haber sido aplicado como formas y mucho menos como método de enseñanza aprendizaje.

Es un documento importante pero no indispensable ni obligatorio, sino un paso adicional dentro del ciclo contable. Por ser considerada como un borrador de trabajo, en esta hoja puede escribirse a lápiz.

Hoja de trabajo, llamada por algunos autores papel de trabajo, es una forma columnaria que se utiliza en contabilidad para organizar la información, con el fin de preparar los asientos de ajuste, el estado de ganancias y pérdidas, los asientos de cierre y el balance general.

Las hojas pueden ser una réplica de las actividades o ejercicios que se plantean en la unidad a estudiar. Basta hacer un documento con los enunciados de los ejercicios. Si se cree conveniente también se pueden añadir otros ejercicios.

Las hojas de trabajo pueden servir como herramienta de repaso del tema para estudiarlo y afianzarlo, es decir, aquí las hojas de trabajo son realizadas por los profesores para el componente académico y son una réplica de actividades, ejercicio, herramienta de repaso.

Otra posibilidad es el uso de estas hojas para que hagan ejercicios en casa.

Estos recursos los han utilizado algunos profesores en otras experiencias y pueden ser muy variados, por ejemplo: cuadernillos, cuaderno guión, tableros, copia en papel de la unidad, fichas de trabajo, transparencias, presentación power point, vídeos, material manipulativo, otros software, otras web, libro de texto, material de dibujo (experiencia y unidad).

Aquí se utiliza la hoja de trabajo para trabajar en clases, a partir de una serie de ejercicios que le da el profesor para apropiarse de determinado contenido, luego estas hojas se van recopilando y se quedan como material de apoyo para el estudio independiente, como cuadernos de trabajo. En las hojas deben realizar el trabajo de forma individual, aunque siempre pueden discutir las soluciones con el compañero.

Se les hace saber que las hojas les servirán posteriormente de apuntes para estudiar el tema.

En cualquier caso, el hecho de tener que entregar las hojas ha supuesto, por una parte, un método de controlar el ritmo de trabajo de cada uno y, por otra, el que el alumno se sienta más obligado a hacer las tareas propuestas.

Además, a los alumnos les ha servido como autoevaluación, comprobando sus resultados de aprendizaje y como apuntes, a la hora de prepararse para los exámenes.

Es muy importante el haber realizado por parte del profesor un análisis de las distintas dificultades que los alumnos han encontrado en su trabajo.

Al cierre de esta tarea es significativo destacar que el estudio realizado acerca de las tendencias, antecedentes y características distintivas de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad para la atención diferenciada a los profesores en formación, permitieron desde las bases teóricas determinar los fundamentos teóricos para la realización de esta obra desde la teoría de los procesos conscientes (Álvarez de Zayas, C.), teoría del diálogo didáctico mediado (García A, L.), enfoque histórico-cultural (Vygotsky y seguidores) la teoría de la educación a distancia, entre otras que están recogidas en este informe que se presenta.

## **II-DIAGNÓSTICO DE LA ATENCIÓN DIFERENCIADA EN LA EJECUCIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN CONDICIONES DE SEMIPRESENCIALIDAD EN LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DE 4TO, AÑO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO**

Como parte de esta tarea profesional se ofrece una panorámica acerca del enfoque que se ha seguido en el desarrollo del proceso de investigación que ha ocupado la realización de esta obra, basada en la investigación acción participativa, con detenimiento en los procedimientos seguidos en el diagnóstico y sus resultados, que permitieron la determinación de las principales dificultades que se manifiestan en la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en que están insertados los profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en el componente académico en la realización del trabajo de curso en el municipio de Pinar del Río, a partir de la reflexión y participación activa de profesores, tutores y profesores en formación, de esta manera quedaron identificadas sus necesidades básicas de aprendizaje.

El sustento y guía fundamental del proceso investigativo seguido por el autor ha sido la filosofía marxista leninista, específicamente a partir del aporte que le hace el método dialéctico materialista como método científico general, el cual le permitió estudiar el objeto de estudio, al analizar los referentes metodológicos en el decurso de su historia en forma dialéctica en función del contexto histórico concreto en que ahora se desarrolla.

La participación comprometida de los implicados en el proceso de investigación es una condición indispensable de la investigación acción participativa, para obtener los resultados que se esperan. En función de su cumplimiento se hace necesario comunicar y sensibilizar a las personas involucradas (en este caso profesores en formación de 4to, año de la carrera Pedagogía-Psicología, profesores de la disciplina Metodología de la Investigación, tutores de trabajo de curso y tutores de centros en los que están insertados los profesores en formación) con relación al objeto definido en esta investigación, partiendo de la premisa “que existen dificultades en la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje en el tratamiento de las diferencias individuales en la semipresencialidad con la realización de los trabajos investigativos, como salida a una de las disciplinas de la carrera, por lo que son determinantes para ello, de una colaboración y participación activa y comprometida de los implicados”.

Una vez comprometidos los implicados y conscientes de la importancia de la investigación, se arriban a decisiones consensuadas acerca de los instrumentos a aplicar, así como la

determinación a medir en dichos instrumentos, en correspondencia con el problema científico asumido en estrecha relación con el objetivo y tareas profesiones.

En el desarrollo de la investigación se consideró como muestra los profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología, 14 que representan el 41.17% del total con que cuenta el año, con el fin de conocer la concepción y el comportamiento del objeto de estudio. Esta muestra fue seleccionada por el método no probabilístico de tipo intencional, a partir de considerar que son estudiantes que están más próximos a la Universidad para su desplazamiento y participación en la investigación que permita una mayor retroalimentación en los resultados, el nivel de desarrollo de las actividades y la estabilidad y preparación de los tutores, cuatro profesores de la disciplina metodología de la Investigación educativa de cuatro con que cuenta la disciplina para un 100% y 14 tutores de los centros donde están insertados los profesores en formación y seis tutores de trabajo de curso.

El cuarto año de la carrera de Pedagogía-Psicología, tiene una matrícula de 34 estudiantes, 33 del sexo femenino y uno masculino. Inicialmente eran 41, bajas cinco y dos de licencia de matrícula.

Los estudiantes han alcanzado niveles deseados en las habilidades de explicar, valorar, caracterizar, demostrar, todos culminaron el 3er año con un índice académico de más de cuatro puntos. Son estudiosos, preocupados, solidarios, respetuosos y están motivados por la carrera. Son receptivos a los errores que se le señalan y se dejan orientar en aras de eliminar los señalamientos que se les hacen. Mantienen un comportamiento adecuado y buenas relaciones interpersonales entre ellos y con el colectivo de profesores. Todos los estudiantes tienen seleccionado el tema de investigación y un tutor asignado, han trabajado en el diseño teórico principalmente en la determinación del problema.

Potencialidades del 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología:

- Motivación de los estudiantes hacia la profesión.
- Nivel de desarrollo en los estudiantes de las habilidades de explicar, valorar, caracterizar, demostrar.
- Los estudiantes son respetuosos, disciplinados, educados, solidarios.
- Los estudiantes son receptivos y se dejan orientar.
- Potencialidades artísticas y deportivas de algunos estudiantes.
- Los estudiantes se comprometen con las actividades que se realizan.
- Preparación del colectivo de profesores.

Debilidades del 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología

- Poca participación en clases de algunos estudiantes.

- La práctica se manifiesta lejos de la teoría impartida.
- Estar muy alejados de la sede central.
- No constar con medios suficientes para la atención a sus necesidades.

Para obtener y recopilar la información necesaria se aplicaron varios métodos científicos con sus respectivos instrumentos confeccionados por consenso de los implicados en la investigación de acuerdo a propósitos específicos y consensuados con los muestreados, como por ejemplo:

Fue analizado el contenido de los documentos oficiales vigentes en la institución y que norman el trabajo científico estudiantil emitidos por el MINED y por la Vicerrectoría Docente de la sede “Rafael María de Mendive” que rigen la estructura y estilo de redacción del trabajo de curso y de diploma, el programa de la disciplina Metodología de la Investigación Educativa, los registros anecdóticos de los profesores en formación en su práctica preprofesional donde recogen de manera detallada todas las actividades realizadas por ellos en el componente laboral (ver anexo 1); así como la bibliografía sobre el tema.

Se observaron varias actividades de predefensa y defensa de trabajos de curso y de diplomas con estudiantes de la misma especialidad en 5to, año, (ver anexo 2), todos en el municipio de Pinar del Río por la proximidad al centro y por estar muy cerca de los estudiantes implicados en la investigación (estudiantes de 4to, año de la misma especialidad y municipio).

Las entrevistas fueron aplicadas a profesores de la disciplina Metodología de la Investigación Educativa de la carrera de licenciatura en Pedagogía-Psicología de la Universidad de Pinar del Río “ Hermanos Saíz Montes de Oca”, fueron aplicadas a cuatro profesores, por ser los profesores que imparten dicha disciplina en la carrera con una amplia experiencia en la impartición de las asignaturas que conforman dicha disciplina, lo cual representa el 100% del total de profesores que trabajan en la disciplina, (ver anexo 3).

Igualmente, se efectuó una entrevista grupal a tutores de trabajo de curso en reunión efectuada con vistas a la defensa de trabajos de curso y de diplomas de forma accidental por ser los profesores que participaron en la reunión, cuatro tutores de seis con que cuenta los profesores en formación de 4to, año del municipio de Pinar del Río, (ver anexo 4).

También, se realizó una entrevista grupal a profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la semipresencialidad en el municipio Pinar del Río, (ver anexo 5), para recopilar información acerca del tratamiento de la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad en la realización de los trabajos investigativos a partir de los criterios colectivos emitidos por ellos en el activo de práctica docente, en el municipio Pinar del Río.

Dado el estado de opinión de los implicados en la investigación y producto de lo aplicado y consensado con los instrumentos, fue necesario aplicar dos encuestas, una a los profesores de la asignatura Metodología de la Investigación Educativa sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos ejecutan con sus profesores en formación en la semipresencialidad y otra a los profesores en formación sobre el uso de la tipología textual en hojas de trabajo para la atención diferenciada a ellos en la semipresencialidad.

### ***Análisis de los resultados del diagnóstico***

#### ***Resultados del análisis de contenido***

El contenido de los documentos oficiales vigentes en la institución y que norman el trabajo científico estudiantil emitidos por el MINED y por la Vicerrectoría Docente de la sede “Rafael María de Mendive” que rigen la estructura y estilo de redacción del trabajo de curso y de diploma se analizaron con el objetivo de conocer los requisitos esenciales que norman la realización de los trabajos investigativos, tanto por lo que está legislado y recogido en dichos documentos; así como lo que a partir de lo normado fue reajustado a los antiguos institutos superiores pedagógicos en 1987, (hoy sede integrada a la Universidad de Pinar del Río), por la Vicerrectoría Docente de pregrado.

Este análisis se realizó a partir de las valoraciones de las dificultades que presentaron los implicados en el proceso que se investiga, la identificación de las causas, la proyección de acciones en correspondencia con la solución de estas y en atención al carácter sistémico entre los documentos y su salida en distintas actividades. Con relación a ello el estudio realizado arrojó los siguientes resultados:

En la carrera se sigue lo que está normado en cuanto a estructura y redacción, pero aún persisten dificultades en la terminología a emplear en cuanto a los componentes del diseño teórico metodológico, pues en el documento que norma dicha estructura no está muy explicitado y deja un margen de dudas, como por ejemplo objeto de estudio u objeto de investigación, tareas científicas o tareas de investigación, etc., todo ello por la incidencia que dejan en los tutores las maestrías y doctorados para la conducción en la tutoría de los trabajos de curso y de diplomas, además, se realizó un estudio detallado del programa de la disciplina donde se pudieron constatar su buena estructura y diseño así como que recoge los contenidos esenciales y necesarios para los profesores en formación.

#### **Resultados de las observaciones realizadas**

Por medio de la observación participante, fueron seleccionadas 15 actividades de predefensa para obtener información acerca del desarrollo de los trabajos investigativos de

los profesores en formación de 4to, año del municipio de Pinar del Río en los indicadores establecidos bajo la guía elaborada a tal efecto. De ellas se efectuaron 12 para un 80%.

Las observaciones realizadas arrojan como resultado que en los 12 estudiantes observados hay una prevalencia a ser evaluados de regular (R) por el comportamiento de los aspectos a observar, para un 37.4 % y de mal (M) 17% que representan un 54.4 % del total, lo cual es una muestra de las dificultades existentes.

No hay una adecuada sistematización de los referentes teóricos metodológicos de la investigación y confunden referentes, bases y fundamentos; no se siguen de una forma adecuada los componentes del diseño teórico metodológico; no hay buena independencia en la defensas del trabajo, poca utilización del lenguaje técnico de la asignatura, poco dominio de los métodos y medios necesarios para su defensa, no hay un buen uso de las normas bibliográficas y no se referencia de la misma forma en todo el trabajo. No hay un adecuado desarrollo de las habilidades investigativas y el estilo científico en la redacción del trabajo no es muy adecuado.

**Resultados de la entrevista individual a profesores de la disciplina Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad “Hermanos Saiz Montes de Oca” de Pinar del Río, sede “Rafael María de Mendive”**

La entrevista individual fue aplicada a los cuatro profesores que imparten la asignatura de Metodología de la Investigación Educativa en 4to, año del curso 2014-2015 con el objetivo de obtener información acerca de cómo se instrumenta el tratamiento de los contenidos de la Metodología de la Investigación Educativa, a partir de la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje que llevan a cabo los profesores en formación de la carrera

Los resultados evidencian pobre preparación metodológica para el desempeño profesional por parte de los entrevistados, en este sentido, al reconocer importante solo determinados aspectos didácticos (método y contenido) y obviar otros, como los medios y la forma, entre otros.

Consideran que el tiempo para la atención a las diferencias individuales en sus clases es muy escaso, dado la cantidad de contenidos que tienen que abordar y la forma de organización de la docencia no se lo permite, no es la más adecuada y plantean que se deben abordar otras, como se hace en el encuentro, pues estos estudiantes vienen una vez cada mes, para su formación.

Según criterios de los entrevistados cuando se trabaja una vez en cada mes se debe emplear medios más adecuados para una mayor atención a las diferencias individuales como son medios alternativos, guías, hojas de trabajo, CD y Correo electrónico, que permitan una mayor mediación con los medios alternativos y que están más al alcance en su

centro de práctica en función de los contenidos que deben recibir para la adquisición de conocimientos y valores que les permitan afrontar diferentes situaciones de la vida. De igual manera consideran que la asignatura les brinda las herramientas necesarias para la realización de los trabajos investigativos, en cuanto a la teoría, pero no así de una manera más práctica en la realización del trabajo investigativo.

También, consideran que debe haber una mayor relación entre los profesores de la asignatura, los tutores de trabajo de curso y los tutores en la práctica donde están insertados los profesores en formación, ya que estos últimos, están descontextualizados de la Metodología de la Investigación y sería necesario capacitarlos en estos aspectos, para que pudieran atender de manera más puntual a las diferencias individuales de los profesores en formación en su puesto de trabajo.

**Resultados de la entrevista individual a tutores de trabajos de curso de los profesores en formación de 4to año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la semipresencialidad en el municipio Pinar del Río.**

Estos tutores poseen acciones con carácter muy general, sin especificar las direcciones concretas de este trabajo, no hacen explícito métodos y vías de trabajo para su proceder en este sentido, aunque consideran muy oportuno la instrumentación de la tipología textual en hojas de trabajo por el adecuado uso que realizan los profesores en formación para su preparación individual en la práctica preprofesional y se sienten muy a gusto con la hoja de trabajo, pues los profesores y estudiantes en conjunto las planifican, para su mejor empleo de acuerdo a sus necesidades.

**Entrevista grupal a profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la semipresencialidad en el municipio Pinar del Río**

Fue efectuada a 14 profesores en formación con el objetivo de recopilar información acerca del tratamiento de la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad en la realización de los trabajos investigativos a partir de los criterios colectivos emitidos por ellos en el activo de práctica docente, en el municipio Pinar del Río.

Se pudo socializar y consensuar con los entrevistados que la realización de los trabajos investigativos no es prioridad de los centros de estudio donde realizan las prácticas, a pesar que son para resolver los problemas con los que cuenta la institución.

La atención diferenciada por parte de los tutores de trabajo de curso debe ser muy personalizada, pero no está contemplada en los fondos de tiempo de ellos para con la práctica que realizan en los centros de enseñanza que fueron ubicados y perciben que deben autoagenciarse ese tiempo para poder estar en condiciones de realizar el trabajo investigativo con lo previsto en la etapa en que se encuentran, les ha servido de mucho la atención a las diferencias individuales que les brinda la tipología textual en hojas de trabajo



que les llega por la asignatura de Metodología de la Investigación de acuerdo a sus necesidades, pero deben ser reestructuradas y contextualizarlas a las condiciones actuales y hacerlos participe de su estructuración.

También, consideran que la asignatura Metodología de la Investigación educativa les brinda las herramientas para la realización de los trabajos de curso en la teoría, pero en la práctica se ven con muchas insuficiencias en cuanto a medios, métodos y formas que debe aportar la asignatura, de acuerdo a la semipresencialidad, que les guíe en la práctica.

### **Resultados de la encuestas a profesores de la asignatura Metodología de la Investigación Educativa**

Como parte de la encuesta aplicada a los cuatro profesores (anexo 6), se pudo constatar que el 100 % considera difícil la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, tanto para los profesores en formación como para ellos, ya que es un proceso que se está ejecutando de igual forma que en la presencialidad y no se tiene en cuenta que es en un tiempo y espacio limitados, pues son estudiantes que vienen una vez al mes y por lo tanto los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje deben redimensionarse a este tipo de enseñanza, específicamente los operacionales (métodos, medios, formas) así como la atención a las diferencias individuales. El tiempo que ellos dedican a la atención a las diferencias individuales es en la propia clase, pues no tienen otro, para trabajar con ellos, al no ser citarlos en otro momento en dependencia de la ocupación del profesor en formación, esto se ha abordado en diferentes actividades que tienen que ver con los implicados en el proceso, pues hay que cambiar la forma de organización de la clase, pudiera ser el encuentro u otra que facilite la dirección del mismo.

A pesar del conocimiento que tienen los profesores sobre los procedimientos, funciones, métodos, formas de trabajo y medios no les permiten hacer un uso más eficiente en su desempeño en la atención al profesor en formación sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, no siguen ninguna metodología específica para la atención a las diferencias individuales a sus estudiantes en la semipresencialidad, que no sea la propia experiencia que tienen como docentes en la enseñanza superior, pero consideran que con las hojas de trabajo han podido suplir en gran medida la atención a los profesores en formación, también son del criterio que tanto los estudiantes, profesores, como tutores, debían recibir una orientación y preparación para este tipo de enseñanza que no es igual que la que se lleva a cabo en la presencialidad, a pesar de que sean estudiantes del curso diurno, pero en estos dos años están a tiempo completo en la práctica docente, con un mínimo de presencialidad en la sede central.

### **Encuesta a los profesores en formación de 4to, año de la carrera Pedagogía-Psicología**

Como parte de la encuesta aplicada a 14 profesores en formación, (ver anexo 7), para constatar la incidencia que ha causado el uso de la tipología textual (hojas de trabajo) en la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en la facultad Educación Infantil. Se constató que la tipología textual en hojas de trabajo tiene un nivel de aceptación alto ya que es un recurso mediador muy útil para la atención a las diferencias individuales, ya que es puntual, preciso y va realmente a resolver las necesidades que tienen los profesores en formación en la realización de los trabajos de curso, sería de muy buena aceptación aplicarlas en todas las asignaturas que se reciben, además, en la socialización con los compañeros y profesores de los contenidos que se abordan en las hojas de trabajo han cambiado para bien en la realización de los trabajos de curso, pues se siente la ganancia en la realización de las actividades para con el trabajo investigativo, se ha empleado el recurso para la orientación a familiares de algunos estudiantes con dificultades en el comportamiento. Es un recurso que por su estructura se puede utilizar impreso, digital y por correo, adecuando su estructura de acuerdo a la forma de aplicarlo y contextualizarlo, puede ser un compendio de la guía de estudio o parte de ella. Asimismo se llevó a cabo, entre los participantes, que sería bueno capacitar a los tutores con este recurso para ser generalizados a muchas más actividades, siempre y cuando se redimensione y se reajuste de acuerdo al contexto en que se emplee.

### **Principales dificultades**

Una vez aplicados todos los instrumentos y procesados los mismos de forma individual, se pudieron identificar los aspectos que estaban marcando con mayor medida el comportamiento de los sujetos en la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad, en lo referido a la atención de sus diferencias individuales en la realización de los trabajos investigativos. Sus tendencias, jerarquizaciones a partir del juicio de valor que emitieron los sujetos empleados como muestra de esta investigación.

El análisis realizado con anterioridad desde la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, para la atención a las diferencias individuales desde la asignatura Metodología de la Investigación Educativa en los trabajos investigativos posibilitó que el autor, de conjunto con los implicados que participan en la investigación, jerarquizara las dificultades recogidas por este diagnóstico, lo que permitió el planteamiento de un inventario de las principales dificultades, como una

síntesis integrada, que caracterizan el estado actual del problema investigado y que a continuación se relacionan:

**Inventario de Dificultades:**

✓ El tratamiento para la atención a las diferencias individuales en la realización de los trabajos investigativos, (trabajo de curso), de los profesores en formación de 4to, año en la semipresencialidad de la carrera de Pedagogía-Psicología en la facultad Educación Infantil es asistemático y espontáneo, dado fundamentalmente porque este no constituye prioridad dentro de los objetivos de trabajo metodológico en las diferentes instancias (municipal, escuela, tutor de componente laboral).

✓ La insuficiente preparación teórico-metodológica de los profesores y tutores en torno a la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la semipresencialidad para la atención a las diferencias individuales en la realización de los trabajos investigativos, constituye la causa fundamental de las siguientes dificultades en su tratamiento en el contexto de estos profesores en formación en el componente académico:

- Insuficiente dominio de los componentes operacionales (método, medio, forma) en la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje en la semipresencialidad, para la atención a las diferencias individuales de los profesores en formación, por parte de los profesores y tutores, para adaptar su tratamiento al contexto de enseñanza en que están insertados.
- No se ha reestructurado la función de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje para este nuevo cambio en la atención al profesor en formación en su práctica preprofesional, en el componente académico y aún persiste lo que se viene realizando en la presencialidad por ser estudiantes del curso diurno.
- Existe insuficiente incorporación de los resultados del diagnóstico de necesidades e intereses de los estudiantes en los activos de práctica docente, para hacerlos atemperar a estos tiempos según sus necesidades.
- No se aprovechan las potencialidades didácticas y educativas de los medios alternativos que se dispone (hojas de trabajo, guías, CD, DVD, página web, correo electrónico), para el tratamiento a las diferencias individuales que desde la clase o en otras formas se puedan emplear.
- Insuficiente vinculación entre el colectivo de disciplina, tutores de trabajo de curso, tutores de escuelas y profesores en formación para el tratamiento más efectivo en la atención a diferencias individuales en la semipresencialidad en la ejecución de la dirección proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Insuficiente prioridad por parte de las instituciones educativas donde los profesores en formación realizan su componente laboral para la realización de los trabajos investigativos.

El análisis realizado posibilitó que al autor de conjunto con los implicados que participan en la investigación jerarquizara las dificultades recogidas por este diagnóstico, para la atención a las diferencias individuales en la realización de los trabajos investigativos (trabajo de curso) de los profesores en formación de 4to, año en la semipresencialidad de la carrera de Pedagogía-Psicología, tratamiento asistemático y espontáneo e insuficiente preparación teórica metodológica de los profesores y tutores en torno a la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad, para la atención a las diferencias individuales en la realización de los trabajos investigativos.

### **III-ELABORACIÓN DE UNA METODOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN DIFERENCIADA DEL PROFESOR EN FORMACIÓN, EN CONDICIONES DE SEMIPRESENCIALIDAD CON LA TIPOLOGÍA TEXTUAL (HOJAS DE TRABAJO) EN LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DE 4TO, AÑO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA- PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO**

En esta tarea profesional se presenta, en el marco de la investigación acción participativa, el desarrollo de las acciones investigativas sucesivas a la determinación del estado real de la atención diferenciada, en la semipresencialidad, a profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología; la cual generó, en consideración a su carácter participativo, las posibles soluciones a los problemas detectados, a partir de la instrumentación de un curso de capacitación para los tutores que atienden a los profesores en formación en su práctica preprofesional en correspondencia con sus requerimientos y necesidades, el diseño, elaboración conjunta y presentación de la metodología para la atención al profesor en formación en su desempeño en la realización de los trabajos investigativos, así como su exploración empírica de factibilidad práctica y su evaluación por criterio de los participantes en esta propuesta.

En consonancia con la investigación acción participativa una vez aplicados y procesados los instrumentos descritos anteriormente, los que permitieron apreciar justamente la situación existente en cuanto a la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad, sus resultados fueron presentados a todos los tutores de trabajo de curso, como de escuelas, profesores de metodología y profesores en formación, con el fin de debatirlos para enriquecerlos y a la vez comprometer a todos en las decisiones derivadas de sus análisis, lo que permitió determinar el diagnóstico de necesidades básicas de aprendizaje, tanto de profesores de metodología, como tutores y profesores en formación, es decir, sus conocimientos teóricos y prácticos, valores, actitudes y destrezas necesarias para enfrentar la problemática.

La respuesta necesaria requiere de la toma de decisiones e iniciar el recorrido corrector, para contribuir al desarrollo de la atención diferenciada en la semipresencialidad con beneficio directo para los tutores y profesores en formación, destinatarios en definitiva, de todo cuanto se hace en la escuela.

Ante esta situación, se atiende la demanda de los implicados en la problemática, preocupados ante las dificultades presentadas, con el reconocimiento de su alto grado de insatisfacción y su falta de preparación en estos temas, causa principal, por lo que solicitan para su solución la habilitación de un curso de capacitación al respecto. ( ver anexo 6).

Resulta indispensable la identificación en la práctica de los componentes que constituyen elementos de esta metodología, para la materialización de la idea se elaboraron los

presupuestos teóricos del recurso textual para su confección, el análisis y las posibilidades de uso en condiciones de laboratorio pedagógico (aplicación en la profesionalización temprana del estudiante en formación en su práctica profesional) entre otros procedimientos, hasta la conformación de la variante final de la metodología; para su evaluación se prevé la realización de actividades prácticas de los implicados con el recurso, así como el criterio de usuarios sobre la propuesta.

### **Características de la metodología**

- La finalidad es transformar el estado actual del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad de los maestros en formación de la carrera de Pedagogía-Psicología.
- Su contenido se sustenta en tareas docentes, como elementos vehiculados por hojas de trabajo para atender las necesidades (potencialidades o deficiencias) de los maestros en formación en los componentes académico-investigativo en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad.
- Como unidad de evaluación se determinaron los profesores tutores de las distintas escuelas donde estén ubicados los estudiantes de 4to, año en su práctica preprofesional del municipio de Pinar del Río, los cuales se evalúan a partir del ascenso de los niveles de desarrollo de la actividad que realizan, en la atención diferenciada a los profesores en formación en lo académico-investigativo con el recurso textual (hoja de trabajo).
- La forma de decisiones le corresponde a las diferentes escuelas o centros educacionales en unión con la sede central donde se forman los profesores en formación (CUM), como binomio encargado de la formación profesional pedagógica del futuro egresado, teniendo en cuenta el criterio de los profesores en formación, el dominio del contenido, así como la realización de los trabajos investigativos.

La metodología para la confección y utilización de la hoja de trabajo parten de los problemas profesionales que, enmarcados desde los generales, hasta los de la carrera, se derivan a la asignatura, como guía para la acción. Estos problemas profesionales son: las insatisfacciones, las necesidades, las contradicciones que estimulan la necesidad de búsqueda de soluciones en la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, al que tiene que enfrentarse el profesor en formación.

El autor asume la definición de problemas profesionales como: "...la situación inherente al objeto de trabajo que se soluciona por la acción del profesional en el proceso pedagógico.

Refleja en la conciencia de este una contradicción que estimula la necesidad de búsqueda de vías de solución. Establece una necesidad de carácter social, que da lugar a la

generación de nuevos conocimientos y soluciones. Promueve el perfeccionamiento de la labor del profesional en la institución, a través de la producción de recursos (tipología de hojas de trabajo), en la interactividad para el autoestudio de los profesores en formación, con la asesoría de los más aventajados, tutores y profesores, en la unidad de socialización en los canales de comunicación (las clases encuentros).

Con la interacción que se facilita entre el profesor, alumno y grupo en el diálogo didáctico mediado con el recurso textual y la apropiación de la cultura científica pedagógica.

La metodología es dinámica porque permite determinar los procesos de cambios sistemáticos que se operan en el profesor en formación, en su profesionalización temprana en la medida en que este perciba avances, en su desempeño profesional con el recurso mediador (hoja de trabajo) planteándose nuevas metas. Cambia la relación dinámica que se establece entre él y la unidad docente (microuniversidad), contribuyendo a estimular su desarrollo en la realización de las actividades; a observar el avance de sus alumnos, producto directo de las enseñanzas dadas por él. Su carácter dinámico lo hace flexible interactivo y puede ajustarse a los diferentes contextos.

Es sistémico porque logra mantener una interacción, entre el desarrollo de conocimientos del desempeño profesional y el desarrollo de valores por la calidad de la educación, así como un desarrollo en la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se comprueban en la asimilación de los contenidos establecidos en los programas de su desempeño profesional y por tanto las transformaciones ascendentes en las habilidades adquiridas en los modos de actuación que van teniendo los profesores en formación (alumnos), así como su disposición de asumir tareas, superarse, investigar, participar en eventos científico-metodológicos entre otros.

El profesor en formación tiene que enfrentarse a muchos problemas profesionales que aparecen reflejados en el modelo del profesional, pero en esta metodología se tratará lo referido a la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad.

El profesor tutor es el encargado de lograr una atención individualizada del profesor en formación, partiendo de los problemas profesionales que se le da solución, al cumplimentar los objetivos formativos generales de los contenidos de asignaturas, por años de la carrera y plan de estudios, en estrecha relación con la universidad pedagógica y la unidad docente, donde desarrolla su profesionalización temprana (escuela).

Se parte de una concepción general, que implica el desarrollo de un modo de actuar en el profesor en formación, caracterizándose por el grado de independencia y creatividad que vaya logrando a lo largo de la carrera, por tanto, el sistema de conocimientos del cual

deberá apropiarse, contará con un alto componente de trabajo propio de él y por ello los métodos de enseñanza que sean empleados, deberán contribuir de forma directa, a este importante objetivo estratégico.

El aprendizaje del profesor en formación desde el primer año, deberá estructurarse de forma tal, que se logre la búsqueda de conocimientos sobre la base del estudio y consulta de la bibliografía y materiales docentes definidos en cada asignatura y disciplina, para prepararlos para esa forma de enseñanza semipresencial. Su rol deberá ser muy activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor tendrá que utilizar métodos participativos, activos, que permitan la formación en el profesor en formación de las habilidades profesionales que le posibiliten la búsqueda de soluciones alternativas a diferentes problemas, el desarrollo de habilidades vinculadas a la toma de decisiones a partir del análisis de la información y al desarrollo de la comunicación.

No se trata de renunciar a las tecnologías de la información y la comunicación, no, se trata de utilizar además de ellas, la tipología textual, ya que se conocen lugares donde no es posible la conectividad.

La metodología para la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad con la hoja de trabajo, que se realiza para la atención diferenciada del profesor tutor al profesor en formación y que se entiende por... La atención guiada, y acompañada del profesor tutor al Profesor en formación, en su autodirección a través de la cooperación-didáctica-mediada con la tipología textual (tipología de hoja de trabajo), en la modalidad semipresencial en la clase encuentro, en lo académico-investigativo en su profesionalización temprana, para su formación profesional pedagógica.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad con la hoja de trabajo, como forma concreta de cooperación de trabajo como aspecto del método, se fundamenta en principios.

Los principios que a continuación se presentan, no sustituyen los existentes, sino que se trata de precisar en integración coherente, aquellos que permiten fundamentar este proceso. Esta propuesta de principios aporta nuevas comprensiones, avaladas por las ideas más actuales sobre las particularidades del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, con el recurso textual (hoja de trabajo) en la carrera, es el resultado de la sistematización de los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos y didácticos; dirigidos hacia la búsqueda de aquellos procedimientos que permitan al profesor tutor guiar, acompañar al profesor en formación desde la profesionalización temprana en su formación profesional pedagógica.



\_\_\_ Principio de lo necesario y funcional del contenido. Es necesario seleccionar y estructurar el contenido por nodos conceptuales, redes de conocimientos, invariantes que le sean necesarios al alumno de cada ciencia y lo que él debe aprender a aprender de acuerdo a los conocimientos, habilidades a desarrollar, las actitudes y las experiencias con la vida.

\_\_\_ Principio de la Correlación y distribución del contenido de acuerdo a la zona de desarrollo próximo de cada estudiante. Este principio refiere a la correlación que se establece entre lo que debe saber el profesor en formación y lo que sabe, y lo que no sabe y debe conocer, para la distribución del contenido en las hojas de trabajo en dependencia de lo que se pretende potenciar o transformar.

\_\_\_ Principio de consideración de las diferencias individuales, este requiere considerar al alumno como centro de la actividad de diagnóstico, exigiendo tomar en cuenta las características individuales de estos, lo que presupone la flexibilidad y enfoque individual en cada caso concreto. (Cala. Peguero T. Y. 2005.48)

\_\_\_ Principio de promoción del desarrollo.

Puntualiza que el objetivo de la atención diferenciada con el recurso textual, está relacionado con la promoción de desarrollo de los profesores en formación, para lograr una transformación en su labor, que contribuya a su formación con calidad y pertinencia, para ello el proceso debe estar relacionado con una serie de regularidades partiendo que: “Una regularidad expresa un cierto grado de obligatoriedad en las relaciones de carácter causal, necesaria y estable entre los fenómenos y propiedades del mundo objetivo, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige la transformación de otro”.( Álvarez de Sayas C. 1999 .120) .

\_\_\_ Relación entre el estado inicial de aprendizaje revelado por el estudiante mediante la hoja de trabajo de diagnóstico y la del desarrollo potencial dado por la intervención con el recurso textual (tipología de hojas de trabajo).

\_\_\_ Relación entre la acción pedagógica y su continuidad hacia la zona de desarrollo potencial o necesariabilidad de lo deseado en su formación.

También hay funciones en esta mediación con la hoja de trabajo como:

\_\_\_ Revelación diagnóstica

\_\_\_ Intervención próxima

\_\_\_ Transformación potencial

La dirección del proceso se lleva a cabo en dos momentos.

- La dirección del profesor.

- La dirección del alumno.

El momento, es un concepto temporal, porción de tiempo, duración de algo, instante y que el autor considera que en la integración de todos esos instantes se forma el momento de la dirección del profesor y el momento de la dirección del alumno, es decir la dirección de cada uno de estos componentes personales.

El momento de la dirección del profesor es: la porción de tiempo en que ocurre el acompañamiento y guía del tutor en el diseño y facilitación del recurso textual al profesor en formación. El momento de dirección del alumno es: la porción de tiempo en que ocurre el autoestudio con el recurso, la asesoría colaborativa del dúo, tutor y profesor, y la facilitación en la clase encuentro de lo aprendido para lograr la transformación.

El momento de la dirección del profesor debe ser esencial, ya que este es el encargado, a partir de las invariantes del contenido que deben vencer los profesores en formación, de acuerdo al año en que se encuentren, de establecer las Hojas de Trabajo de diagnóstico, para que sea el propio profesor en formación el que revele lo que él sabe, es decir la zona de desarrollo actual (ZDA) y que el docente pueda trazar su plan de intervención, es decir trazar la zona de desarrollo potencial (ZDPot) para establecer la zona de desarrollo próximo. Esta es la primera etapa de la dirección del PEA en condiciones de semipresencialidad con la hoja de trabajo, de las dos que tiene el momento del profesor: la de diseño y la de facilitación.

Etapas: para el autor no es más que el espacio de tiempo mucho más abarcador de realización sucesiva de algo con lógica interna, en el que ocurren grandes acontecimientos, hechos, fenómenos, sucesos, bien enmarcados en principio, fin y características suficientes y necesarias.

En la etapa de diseño, el docente confecciona la tipología textual en dependencia del tipo de hoja de trabajo, y de la etapa en que esté el profesor en formación, ya sea para potenciar un nuevo conocimiento, sistematizar, aplicar o controlar un contenido, a partir de una serie de principios, características y condiciones que así lo permitan.

La de facilitación es otra de las etapas de este momento en que el docente facilita al profesor en formación el recurso textual, ya sea para su autoestudio o en la interacción en los canales de comunicación (en las clases encuentro) de lo que aprendió, hasta lograr el resultado.

Cada una de estas etapas en el momento de la dirección del profesor tiene sus fases.

El autor considera fases: A estados de un fenómeno, teoría, asunto, parte de un ciclo, estado transitorio de una alteración en el tiempo, períodos sucesivos en una secuencia

infinita que forma parte de un todo (etapa) y le permiten al sujeto avanzar hacia el desarrollo en el tiempo, espacio coyuntural; cada fase tiene su razón de ser por su existencia y evolución de los hechos en la actividad.

Fases de diseño:

1. Establecer las invariantes del contenido (conocimiento, habilidades, valor) a constatar en los profesores en formación.
2. Diseño del recurso textual para el diagnóstico con la hoja de trabajo de diagnóstico.
3. Identificación de las necesidades de los profesores en formación manifiesta en la hoja de trabajo de diagnóstico.
4. Planificación de los diferentes recursos textuales por tipologías de hojas de trabajo según necesidades de los profesores en formación.

Fases de facilitación:

5. Organización del recurso.
6. Ejecución de la atención por el recurso.
7. Control por la asesoría colaborativa.

El momento de la dirección por el alumno consta de siete fases, distribuidas en las dos etapas que tiene dicho momento: autoestudio y asesoría.

El autoestudio tiene cuatro fases:

1. Identificación con el recurso textual de diagnóstico.
2. Develación de lo que sabe el profesor en formación de acuerdo a la invariante del contenido de que se trate.
3. Concientización con los recursos textuales (tipología de hoja de trabajo) de acuerdo a potencialidades o dificultades manifiestas por el alumno con la hoja de diagnóstico.
4. Vivenciación del recurso que vehicula las tareas docentes para el autoestudio del profesor en formación.

La asesoría consta de tres fases:

5. Realización o ejecución del aprendizaje guiado individualmente por la mediación textual, después por los dúos y tríos en la microuniversidad en estudio colaborativo.
6. Control de las actividades por los tutores en consultas o tutorías.
7. Facilitación del aprendizaje en interacción profesor- profesor en formación en la clase encuentro en cooperación en el grupo en la sede.

Pasos de la metodología para la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad.

- 1- Establecimiento de las condiciones previas para la aplicación de la metodología.

Revisión del expediente acumulativo

Revisión de la entrega pedagógica.

Entrevistas con el profesor en formación

Observación de actividades al profesor en formación en los tres componentes

Revisión de los documentos establecidos por la carrera.

2- Establecimiento de las invariantes del contenido.

- Cuál es el contenido a saber por el alumno en cada año, por las disciplinas y asignaturas.
- Establecer lo esencial para la planificación de la hoja de diagnóstico.

3- Aplicación de la hoja de diagnóstico.

4- Establecimiento de las necesidades.

Una vez que el maestro revisó la hoja de diagnóstico y detectó qué insuficiencias o potencialidades poseen, establece esas necesidades individualmente por alumnos.

5- Planificación de la tipología textual (tipología de hojas de trabajo).

El maestro irá planificando esas hojas en dependencia de la tipología de la hoja de trabajo, la necesidad del alumno en dependencia del contenido a potenciar o transformar, año en que se encuentre el profesor en formación. La planificación de la hoja de trabajo será de acuerdo a la estructura que se propone en esta metodología de acuerdo a las fases o eslabones del proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **IV-EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN DIFERENCIADA DEL PROFESOR EN FORMACIÓN, EN CONDICIONES DE SEMIPRESENCIALIDAD CON LA TIPOLOGÍA TEXTUAL (HOJAS DE TRABAJO) EN LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DE 4TO, AÑO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA- PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO**

Una vez conformada la metodología para la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad para los profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la realización de los trabajos investigativos y tener como antecedentes los resultados obtenidos del estudio histórico en la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la semipresencialidad, del estudio exploratorio inicial y el diagnóstico del problema que se investiga; así como del estudio de los fundamentos teóricos relacionados con la investigación y de manera simultánea a su introducción preliminar a la práctica educativa se decide evaluar su validez a partir de la recopilación de criterios de los participantes para la valoración general y reflexiva, como respuesta al objetivo general, los resultados obtenidos y los cambios que se experimentaron con su aplicación desde los análisis y reflexiones de los implicados, (ver anexo7) distinguiendo las diferentes posiciones, aspecto importante el análisis metacognitivo de lo que le aportó la experiencia, la relación entre autoaprendizaje y autodesarrollo.

Se destaca cómo la investigación acción participativa reúne una serie de características que son fundamentales si se quiere tener de inmediato una retroalimentación certera y rápida de lo que se quiere lograr con la experiencia:

Los investigadores son los mismos profesores y estudiantes que participan como sujetos. Se hace investigación por los profesores y estudiantes y para ellos, basada en el diálogo, la confianza, el compromiso y la colaboración.

- Unidad entre la praxis educativa y la praxis docente. • El objetivo es la transformación de la realidad educativa del profesor y los estudiantes, elaborando comprensiones sustantivas.
- Es una investigación no formalizada, abierta, con métodos flexibles y basadas en el compromiso de todos. Se utilizan metodologías más flexibles, como observación participante, entrevistas informales, estudios de casos.
- Es continua, permanente, como una espiral de reflexión y acción sistemática.

La metodología que se propone, es resultado de un proceso constante de diagnóstico, de elaboración e introducción de elementos a la metodología, de comprobación de sus resultados en consulta con los destinatarios, de enriquecimiento mutuo de correcciones a la luz de las transformaciones sociales y de los propios cambios que impone la sociedad a la escuela.

En el proceso investigativo constituyó un elemento decisivo el papel protagónico desempeñado por los profesores en formación, los profesores de la disciplina y los tutores, al plantear sus necesidades teóricas y metodológicas en torno a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad en cuanto a la atención a las diferencias individuales, que enriquecieron sobre la marcha el curso de capacitación implementado y en la elaboración de la metodología propuesta, quienes valoraron sinceramente la calidad del tratamiento dado a las temáticas de tipología textual en hojas de trabajo, atención diferenciada, atención mediada por el dialogo didáctico mediado, la reconceptualización de los componentes operacionales, método, medio, forma en la semipresencialidad, y la correspondencia con sus intereses, estos criterios valorativos sirvieron de guía y punto de partida para la construcción de la propuesta en función de la formación y desarrollo de su personalidad.

Ello posibilitó la influencia directa de los sujetos de la investigación en las transformaciones, al estar involucrados en el proceso y plantear prácticas enriquecedoras de la enseñanza-aprendizaje de la educación en la semipresencialidad, contexto de las actividades que tributan al desarrollo de habilidades de vida, de valores éticos y morales, y conocimientos profesionales sobre lo que realizan.

En todo el proceso de aplicación predominó lo cualitativo, los criterios de quienes durante dos cursos escolares fueron protagonistas de los cambios y contribuyeron al acercamiento a una enseñanza-aprendizaje semipresencial, muy distinta a la presencial que desarrollaron de 1ero a tercero.

El proceso de aplicación de la metodología se llevó a efecto para lograr la articulación necesaria, entre el trabajo científico metodológico desarrollado por los profesores de la disciplina, Metodología de la Investigación Educativa, tutores de escuela, en función de la atención diferenciada a los profesores en formación en la semipresencialidad, en la realización de los trabajos investigativos en su práctica preprofesional y los criterios expresados en el activo de práctica para un mejor desarrollo de la práctica docente, en los profesores en formación, en la que se consideró en alto grado su concepción sistémica para el tratamiento de la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad, para la atención diferenciada en la realización de los trabajos investigativos.

Fue susceptible de aplicación la metodología en su conjunto, en la cual sus elementos estructurales, es decir, aparato teórico cognitivo (cuerpo legal y cuerpo categorial) y el aparato metodológico instrumental, desempeñaron un rol fundamental en la función de

propiciar la base orientadora de toda la actividad a desarrollar y los elementos funcionales guiaron el proceso de ejecución de la misma con un carácter activo-participativo.

El proceso de introducción de la metodología a la práctica mediante la investigación acción participativa, fue estructurado en dos momentos, (el momento de la dirección del maestro y el momento de la autodirección por el profesor en formación) a partir de cuatro etapas (diseño, facilitación, autoestudio y asesoría), a partir de tres y cuatro fases por etapas, fases de aplicación gradual con carácter continuo, de manera que se mantenga el vínculo entre ellas y en correspondencia con los requisitos de esta metodología.

En criterio de opiniones expresados por los participantes de la muestra expresaron argumentos favorables acerca de la metodología, su utilidad y resultados, refiriéndose fundamentalmente a su actualidad y novedad para el tratamiento de la atención diferenciada en la semipresencialidad con el recurso textual, muestra de ello son las siguientes opiniones:

- “La metodología ha sido una herramienta pedagógica muy útil, pues ha ayudado a concebir la actividad como un espacio en el que el alumno aprende tanto como en la clase”
- “Sin dudas la metodología con el recurso textual se ha fortalecido desde el punto de vista metodológico, al perfeccionarse su concepción y planificación en correspondencia con los objetivos educativos que se priorizan en el sistema de trabajo y que tienen su inicio en la actividad docente”.
- “Me ha impresionado la manera en que he podido incorporar un sistema de conocimientos y habilidades de vida en mis alumnos de forma natural, desprejuiciada y científica en un clima de motivación y confianza”.
- “Considero que la metodología está en consonancia con los programas de la revolución y en particular con el desarrollo de la formación de profesores en la enseñanza superior, pues esta se adapta mejor a las nuevas características que asume la semipresencialidad en el 4to y 5to años de la carrera”.

Los resultados evidencian en gran medida el nivel de factibilidad práctica de la metodología propuesta, desde la investigación acción participativa expresado en: la participación activa, protagónica y comprometida de los sujetos que lograron transformar su realidad desde adentro, al producir de manera conjunta y creativa un nuevo conocimiento que nunca se dio por acabado, ya que constantemente surgieron nuevas ideas, necesidades, contradicciones que condicionaron un ininterrumpido proceso de búsqueda y acción para solucionar responsablemente los problemas comunes existentes en un ambiente de comunicación y diálogo, flexibilidad y transparencia.

## Conclusiones

1- La sistematización de los referentes teóricos–metodológicos respecto a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad para la atención diferenciada a los profesores en formación, permitieron desde las bases teóricas determinar los fundamentos teóricos para la realización de esta obra y la implementación de la metodología desde la teoría de los procesos conscientes (Álvarez de Zayas, C.), teoría del diálogo didáctico mediado (García Aretio, L.), enfoque histórico-cultural (Vygotsky y seguidores) la teoría de la educación a distancia, entre otras que están recogidas en esta obra que se presenta.

2- El estado actual para el tratamiento en la atención a las diferencias individuales en la realización de los trabajos investigativos (trabajo de curso) de los profesores en formación de 4to, año en la semipresencialidad de la carrera de Pedagogía-Psicología en la facultad de Educación Infantil es asistemático y espontáneo, dado fundamentalmente porque este no constituye prioridad dentro de los objetivos de trabajo metodológico en las diferentes instancias (municipal, escuela (tutor de componente laboral)), e insuficiente preparación teórica metodológica de los profesores y tutores en torno a la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad, para la atención a las diferencias individuales en la realización de los trabajos investigativos, constituye la causa fundamental de las siguientes dificultades en su tratamiento en el contexto de estos profesores en formación, en el componente académico y sin relación alguna entre unidad docente-universidad pedagógica.

3- La ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad considera, un sistema de conocimientos, habilidades y valores que configura la personalidad y potencia métodos de aprendizajes favorecedores de la implicación afectiva y protagónica del profesor en formación en su profesionalización temprana, asumiendo los componentes operacionales (métodos, medios, formas) como eje vertebrador que concientice, vivencie, realice y controle el aprendizaje del profesor en formación, en su profesionalización temprana desde el desempeño profesional pedagógico en aras de incidir significativamente en su objeto de trabajo.

4- La Metodología para la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, responde a un sistema eficiente y jerarquizado en la relación: momento–etapa–fase, erigiéndose sobre una tipología textual en hojas de trabajo como apoyo para la atención diferenciada al profesor en formación en el componente académico, desde el desempeño profesional pedagógico en su práctica preprofesional,



evidenciando en gran medida el nivel de factibilidad práctica de la metodología propuesta, desde la investigación acción participativa fundamentalmente a su actualidad, novedad y utilidad, expresado en: la participación activa, protagónica y comprometida de los sujetos que lograron transformar su realidad desde adentro, al producir de manera conjunta y creativa un nuevo conocimiento.

## **Recomendaciones**

### **1-Aspectos a trabajar para perfeccionar, completar o ampliar los resultados de la investigación**

- Generalizar desde otras disciplinas los fundamentos a partir de la puesta en práctica de la metodología en la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad con la tipología textual en (hojas de trabajo) para la atención diferenciada al profesor en formación en la carrera

- Hacerla extensiva desde otros componentes, extensionista, laboral etc. para su familiarización en su futuro desempeño de 4to a 5to años.

### **2-Posibilidad de resolver problemas similares en otras ramas de la ciencia**

- Proponer para su posible introducción y generalización en otras carreras y en las restantes CUM de la provincia.

### **3-Condiciones necesarias para introducir los resultados en la práctica social**

- Se tenga en cuenta esta propuesta para su posible introducción y generalización en todo el país y como superación para el personal docente de la CUM del municipio Pinar del Río.

## Referencias bibliográficas

1. Castro Ruz Fidel (2002) Discurso en la apertura del curso escolar 2002-2003 el 16 de septiembre. Pág. 3.
2. Martí Pérez J. (1975) "La escuela nueva." Oc.- tomo -8 Pág.-298
3. Rodríguez Joaquín (1983) Liderazgo y dirección estratégica: pilares de la dirección. En memoria digital ISP "Rafael María de Mendive. Pinar del Río. Pág. 26.
4. Toffler A (1992) El cambio del Poder. Barcelona, Plaza y Janés. Pág. 128
5. Ruiz Calleja, J. M. (2004). Dirección y Gestión Educativa. Editorial ESUMER. Medellín. Colombia. Pág. 5.
6. Regueira Martínez D. (2008). Tesis de doctorado "La Planificación de la clase con un carácter estratégico. Una Estrategia para su aplicación en Secundarias Básicas, del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" en Pinar del Río. Pág. 84
7. García, L., Valle, A. y Ferrer, M. A. (1966). Autoperfeccionamiento docente y Creatividad. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. Pág. 56
8. Fuxá Labastida M M. (2004) Modelo didáctico curricular para la autopreparación docente del Licenciado en Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba; p 46, 47.
9. Valle A. (2000) "La dirección en educación. Apuntes "Libro en formato digital. pág. 125.
10. Kaplún M., (1998). "Procesos educativos y canales de comunicación", en Revista Chasqui No 64, Quito. Pág. 12
11. Danilov, M. A, Esipov, B. P, (1957) Didáctica, Editorial. Libros para la Educación .Ciudad de la Habana. Pág. 224,225.
12. Danilov, M. A. Skatkin. M. N. (1980). Didáctica de la escuela Media Editorial. Libros para la Educación .Ciudad de la Habana. Pág.167.
13. Klingberg, L. (1972). Introducción a la Didáctica General. Editorial. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Pág. 267.
14. Mena M (1994) "Coexistencia institucional de las modalidades presencial y a distancia: competencia o cooperación" En Temas y Propuestas". Publicación de la Prosecretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Año 3, Nº 4. pág., 23, 24, 25
15. Gatner, F. (1970). Planeamiento y conducción de la enseñanza Buenos Aires, Kapelusz. Pág. 78
16. García Aretio Lorenzo. (2002): La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Ariel Educación. Barcelona. Pág. 30, 35, 38. 44, 49,50.
17. Bohigas, X; Monte Novell y Jaén X. (2005) Resumen en Forum. Departamento de Física; Ingeniería Nuclear Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona. España. Pág. 4.
18. De Pedro X. (2005). Resumen en Forum. Departamento de Física; Ingeniería Nuclear Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona. España. Pág. 28
19. Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1999): La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ediciones CICCUS-La Crujía. Buenos Aires. Pág.23
20. Díaz Mayans C. Y Ñorga Morales J. (2002)"La producción Intelectual: Proceso Organizativo y pedagógico. Editorial Universitaria La Habana, Pág.55,56, 60

21. Gimero, Sacristán J. (1991). Los materiales y la enseñanza, Cuadernos de Pedagogía. Pág. 194.237.
22. Álvarez de Sayas C. (1999) Didáctica "Escuela en la vida". Editorial Pueblo y Educación Pág. 115, 116, 117, 120,124, 30, 38.
23. González Castro V. (1988) Profesión: Comunicador, Editorial Pueblo y educación. Ciudad de a Haban Cuba. Pág. 99
24. Colectivo de autores. (2002) Aprender y Enseñar en la Escuela, Editorial Pueblo y Educación Pág. 62, 72
25. Bermúdez Sarguera R, Rodríguez Robustillo M. (1996)"Teoría y metodología del aprendizaje" Editorial Pueblo y Educación. Pág. 37, 38.
26. Zabalza M. (1994) Diseño de Medios para la reforma, en SAV-CMIDE medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa, Sevilla, Kronos. Pág. 95,120.
27. Gatner, F. (1970). Planeamiento y conducción de la enseñanza Buenos Aires, Kapelusz. Pág. 78
28. Mallas Casas, S. (1977). Técnicas y recursos audiovisuales. Teoría y práctica. Barcelona. CEAC. Pág. 34
29. Colom, C y otros (1988).Tecnología medios Educativos, Madrid, Cincel. Pág. 193
30. Cebrían, M. (1992). Didáctica, Currículo y medios y recursos didácticos. Málaga, Universidad de Málaga. Pág. 78
31. Araujo, J. y Chacwick, C. (1988). Tecnología educacional. Tecnología de la instrucción, Barcelona, Paidós. Pág. 143
32. Rosi, P y Biddle, B. (1970). Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna. Buenos Aires. Paidós. Pág. 129
33. Rowntree, D. (1981). A dictionary of education, London, Harper & Row publishers. Pág. 26
34. Clark, R. y Salomón, G. (1986). Media in teaching, en Wittrock, M. (comp.) Handbook of research on teaching, Nueva Yorrk, McMillan. Pág. 28.
35. Heid E. (1978). Instructional media and the individual learner, Londres, Kogan Page. Pág. 38
36. Gallego, D. y Alonso, C. (1996).Sistematización de los recursos tecnológicos, en Gallego y otros (camp.), Integración curricular de los recursos tecnológicos, Barcelona, Oikos-Tau. Pág. 69.
37. Salomón, G. (1979). Interaction of media, cognition and learning, Londrés, Jossey-Bass. Pág 98
38. Perez Gomez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata. Pág 63.
39. Martínez, F. (1992). La utilización de los medios en los procesos de enseñanza- aprendizaje: principios fundamentales, en CIDME: Cultura, educación y comunicación. Memoria final del seminario, Sevilla. Pág.26
40. Decaigny, T. (1978). La tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales. Buenos Aires, El ateneo. Pág. 30
41. Eneas, J. y otros. (1979). Montajes audiovisuales. Teoría y práctica. Mexico. Diana. Pág. 26
42. Cabero Almenara J. (2001).Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona. Paidós. Papeles de comunicación. Pág. 10.
43. Porto, A. (1995). Tareas para capacitarse en el trabajo con los medios. Tesis de Doctorado. ISPETP. Pág. 80.

44. Bravo, C. (1999). Un sistema multimedia para la preparación docente en medios de enseñanza a través de un curso a distancia. Tesis de Doctorado, ISPEJV. Pág. 48.
45. González Soca A M, Reinoso Cápiro C. (2002) "Nociones de Sociología, Psicología, Pedagogía" Editorial Pueblo y Educación Pág. 4, 147, 148.
46. Echevarría Ceballos O. (2008). "Fundamentos Teóricos metodológicos para la ejecución del Proceso de Dirección de la Enseñanza Aprendizaje en condiciones de semipresencialidad" Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Pág. 40
47. Colectivo de autores. (1982) Orientaciones metodológicas. Matemática 6to grado. Editorial Pueblo y Educación. Cuba. Pág. 89.
48. Cala, Peguero, Tania, Yaquelin. (2005). Tesis de doctorado "Las estrategias de aprendizaje. Una metodología para el diagnóstico en las Secundarias Básicas. Pág. 94

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Abbagnaro N. (2002). Diccionario de Filosofía parte I y II. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
2. Addine Fernández F. (2004). Didáctica Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
3. Álvarez de Zayas C M. (1982). El trabajo metodológico y su relación con el trabajo docente, con el trabajo científico-técnico y con el sistema de superación de los cuadros científico-pedagógicos. Revista Internacional. Educación Superior Contemporánea. La Habana. Cuba.
4. Álvarez de Zayas C M. (1999). La Pedagogía Como Ciencia. Editorial Academia la Habana Playa. C. de la Habana.
5. Álvarez de Zayas C M. (1999). Didáctica. La escuela en la vida Editorial Pueblo y Educación.
6. Álvarez de Zayas C M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior cubana. Tesis presentada para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
7. Álvarez de Zayas C M. (1995) La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales, Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana.
8. Álvarez de Zayas C M. (1996) El diseño curricular en la Educación Superior Cubana. Revista electrónica Pedagogía Universitaria. DFP-MES. Cuba. Vol.1. No.2.
9. Álvarez Pérez M. (2004). Compilación. Interdisciplinariedad: Una Aproximación desde la Enseñanza- Aprendizaje de las Ciencias. . Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana. Cuba.
10. Amador Martínez A y Otros. (2001). El Adolescente Cubano: Una Aproximación al Estudio de su Personalidad Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
11. Añorga J. (2000) La Educación Avanzada. La Habana, Cuba: Ediciones Octaedro, Editorial Academia.
12. Araujo, J. y Chacwick, C. (1988). Tecnología educacional. Tecnología de la instrucción, Barcelona, Paidós.
13. Área, M. (1999). Los medios, los profesores y el currículo. Editorial SENDAL. Barcelona. España.

14. Área, M. (2000). Tecnología educativa: manual de estudio. Editorial Paidós. Barcelona. España.
15. Área, M. (2002) Web docente de Tecnología Educativa. Universidad de la Laguna. España.
16. Arteaga Menéndez R y Coautores. (1999.) Material de investigación y de apoyo a la docencia” La guía Didáctica: Sugerencia para su elaboración y utilización.” ISP Rafael M de Mendive de P. del Río.
17. Ausebel D. (1987). Psicologías Educativas; un punto de vista cognoscitiva Trillas, México.
18. Babanski, Yu, K. (1981) “Optimización del proceso de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
19. Baranov S. P, Bolotina L. R, Slasttioni V. A. (1989). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
20. Barreto gelles, I. (2006). Modelo Pedagógico para la producción de televisión escolar. Tesis en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, de La Habana.
21. Barreto Gelles, I. (2004). El uso de la TV Educativa y el video en la Escuela” en Temas de introducción a la formación pedagógica. Editorial Pueblo y Educación
22. Báxter Pérez Esther (2001). ¿Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos? Editorial Pueblo y educación. Ciudad de a Haban Cuba.
23. Bello Dávila Zoe y Casales Fernández Julio César. (2002). Psicología Social. Editorial Félix Varela. C. de la Habana Cuba.
24. Bermúdez Morris Raquel y Pérez Martín Lorenzo Miguel. (2004). Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
25. Bermúdez Sarguera Rogelio, Rodríguez Robustillo M. (1996)”Teoría y metodología del aprendizaje” Editorial Pueblo y Educación.
26. Blanco Pérez Antonio. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
27. Blanco Pérez Antonio. (2003). Filosofía de la Educación. Selección de Lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
28. Bohigas, X; Novell M y Jaén, X. (2005) Resumen en Forum. Departament de Física; Ingeniería Nuclear Universidad Politécnica de Catalunya. Barcelona. España.

29. Bravo, C. (1999). Un sistema multimedia para la preparación docente en medios de enseñanza a través de un curso a distancia. Tesis de Doctorado, ISPEJV.
30. Bruner J. (1988). Desarrollo cognitivo y educacional. Morota. Madrid.
31. Caballero Delgado Elvira y García Batista Gilberto. (2002). Preguntas y Respuestas para Elevar la Calidad del Trabajo en la Escuela. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
32. Caballero Delgado E. (2002). Selección de Lecturas. Diagnóstico y Diversidad. Editorial pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
33. Cabero Almenara, J., F. Martínez Sánchez y J. Salinas Ibáñez (2003) Medios y herramientas de Comunicación para la Educación Universitaria, EDUTEC, Ciudad de Panamá.
34. Cabero Almenara, J (2005) "Retomando un medio: la televisión educativa". Disponible en el URL: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/118.pdf>.
35. Cabero Almenara J. (Ed.) (2000). Nuevas tecnología aplicadas a la educación. Editorial Síntesis educación. Madrid. España.
36. Cabero Almenara J. (2001). Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona. Paidós. Papeles de comunicación.
37. Cabero Almenara J. (1999) Tecnología educativa. Ediciones Síntesis Educación.
38. Cala, Peguero, Tania, Yaquelin. (2005). Tesis de doctorado "Las estrategias de aprendizaje. Una metodología para el diagnóstico en las Secundarias Básicas.
39. Castellanos Simions B y Otros. (2000). Hacia una Concepción del Aprendizaje Desarrollador. Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. Colección Proyecto. Documento en Soporte Electrónico.
40. Castellanos Simions D. (1999). La Comprensión de los Procesos del Aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual. Investigación: EL Cambio Educativo en Secundaria Básica. CEE. Facultad Ciencias de la Educación. ISPEJV. C. de la Habana.
41. Castellanos Simions D y coautores. (2003) Talento estrategias para su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación Ciudad de La Habana. Cuba.
42. Castro Ruz F. (1981). Discurso en el Acto de Graduación del
43. Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech.
44. Castro Ruz F. (2002) Discurso en la apertura del curso escolar 2002- 2003 el 16 de septiembre.



45. Cebrían, M. (1992). Didáctica, Currículo y medios y recursos didácticos. Málaga, Universidad de Málaga.
46. Colectivo de autores. (1984). "Pedagogía" Trabajo colectivo de especialistas del Ministerio de Educación de Cuba bajo la dirección del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Editorial Pueblo y Educación Cuba.
47. Colectivo de Autores (2000). Elementos de Informática Básica. Editorial
48. Pueblo y educación. Ciudad de la Habana Cuba.
49. Colectivo de autores. (2005). Departamento de Educación Dirección de Innovación Educativa. Programa de Educación en Conocimientos para la Vida, Documento Impreso. ISP de P del Río.
50. Colectivo de Autores (2004). Reflexiones-teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
51. Colectivo de autores. (2006). Grupo Provincial de Evaluación de la Calidad. Informe a la Facultad de PGI de S/B. P. del Río.
52. Colectivo de autores. (2006) Proyecto de escuela secundaria básica versión 08 / 18 de Abril.
53. Colectivo de autores. (2000). Modelo de Secundaria Básica, Versión 07.
54. Colectivo de autores. Investigadores del Equipo de Primaria del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (2002). Selección de temas Psicológicos. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
55. Colectivo de autores. (2002) Aprender y Enseñar en la Escuela, Editorial Pueblo y Educación Playa. C. de la Habana.
56. Colectivo de autores, (1982) Orientaciones metodológicas. Matemática 6to grado. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
57. Colectivo de autores. (2002). Selección de temas Psicopedagógicos. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
58. Colectivo de autores. (2007). Tabloide para la Maestría de la Educación de Amplio Acceso. Mención Secundaria Básica. Módulo III tercera y cuarta parte. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
59. Colectivo de autores. (2007). Modelo de Escuela Secundaria Básica. Proyecto. Editorial ME. Cuba.
60. Colom, C y otros (1988). Tecnología medios Educativos, Madrid, Cincel.
61. Collazo Delgado Basilia. Puentes Albá María. (1992). La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de la Habana Cuba.
62. Comenio, Juan Amos (1971). Didáctica Magna. Editorial Porrúa S.A. México

63. Clark, R. y Salomón, G. (1986). Media in teaching, en Wittrock, M. (comp.) Handbook of research on teaching, Nueva York, McMillan.
64. Chávez Rodríguez J. A y Otros. (2005). Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.Cuba.
65. Chacón Arteaga Nancy (2002) dimensión Ética de la Educación Cubana Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
66. Chiang Molina María Onelia. (2001). Higiene de la Actividad Docente. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de a Haban Cuba.
67. Crespo Toledo E y coautores. (2007). Producto digital. CD. EDU-tesis. Biblioteca digital de tesis de doctorados y maestrías en Ciencias de la Educación.
68. De Armas Ramírez N y otros. (2003). "Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa" documento impreso por el CECES de la Universidad Hermanos Saíz de P. del Río en la maestría.
69. D`Ángelo Hernández Ovidio. S. (2004) Sociedad y Educación para el Desarrollo Humano. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
70. Danilov, M. A. Skatkin. M. N. (1980). Didáctica de la escuela Media Editorial. Libros para la Educación .Ciudad de la Habana.
71. Danilov M A. (1968). El Proceso de Enseñanza en la Escuela. Editorial Pedagógica. Moscú. URSS.
72. Danilov M A, Esipov B. P. (1957) Didáctica. Editorial. Libros para la Educación .Ciudad de la Habana.
73. De Pedro X. (2007). (Moderador del Debate La semipresencialidad: oportunidades y dificultades. Forum Telemático de Docencia Universitaria Universidad Politécnica Cataluña Diagonal, 647. 08028 Barcelona. Cataluña. España.
74. Decaigny, T. (1978). La tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales. Buenos Aires, El ateneo.
75. Díaz Mayans C., Norga Morales J. (2002)"La producción Intelectual: Proceso Organizativo y pedagógico. Editorial Universitaria La Habana.
76. Durkheim E. (1922). Educación y Sociología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana Cuba.
77. Echevarría Ceballos O. (2008). "Fundamentos Teóricos metodológicos para la ejecución del Proceso de Dirección de la Enseñanza Aprendizaje en

- condiciones de semipresencialidad” Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
78. Elliot. J. (1990) La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, Madrid, España
  79. Eneas, J. y otros. (1979). Montajes audiovisuales. Teoría y práctica. Mexico. Diana.
  80. Fainholc, Beatriz (1980): Educación a distancia. Librería del Colegio. Colección Nueva Pedagogía. Buenos Aires
  81. Fariñas León Gloria, García María Teresa (1988). Serie de orientación al estudiante. Folleto 1, 2, 3, Universidad de la Habana. Centros de Estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. Departamento de Psicología y Pedagogía. C de la Habana. Cuba.
  82. Fariñas León Gloria. (1995) Maestro: Una estrategia para la enseñanza. Edit. Academia. Habana
  83. Fariñas León G, De la Torre N. (2001). “Didáctica o didactismo” en Revista Educación No 102/enero-abril/ Segunda época La Habana. Cuba.
  84. Fernández Gonzáles Ana María y otros (2002).Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de a Haban Cuba.
  85. Fernández González A M, Durán Gordar A, Álvarez Echevarría M I. (1995). Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de la Haba Cuba.
  86. Freinet C. (1974). Las invariantes pedagógicas. Laia. Barcelona.
  87. Freyre P. (1988). Pedagogía de la Autonomía. Editorial Paz y Tierra. Sao Paulo. Brasil.
  88. Freyre P. (1985). La Educación como práctica de la libertad. Educación siglo XXI. Buenos Aires.
  89. Fuentes H. y otros (1993). Modelo de organización del proceso docente educativo de disciplinas básicas a través del sistema de unidades de estudio y el empleo de métodos problémicos. Monografía. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
  90. Fuentes H. (1997). Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Monografía. Santiago de Cuba.
  91. Gallego, D. y Alonso, C. (1996).Sistematización de los recursos tecnológicos, en Gallego y otros (camp.), Integración curricular de los recursos tecnológicos, Barcelona, Oikos-Tau.

92. Ganelin S I. (1968). La asimilación consciente en la Escuela. Editorial Grijalbo. S. A. México, D. F.
93. García Aretio, Lorenzo (2002): La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Ariel Educación. Barcelona.
94. García Batista Gilberto y Coautores. (1991). Peculiaridades de la Actividad Nerviosa en Niños Y Adolescentes. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de a Haban Cuba.
95. García Batista Gilberto. (2003). Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana. Cuba.
96. García Batista Gilberto. Y Coautores. (2004). Temas de Introducción a la Formación Pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana. Cuba.
97. García Batista G, Caballero Delgado E. (2004). Profesionalidad y Práctica Pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
98. García Batita Gilberto y coautores. (2005). El Trabajo Independiente sus Formas de Realización. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
99. Gatner, F. (1970). Planeamiento y conducción de la enseñanza Buenos Aires, Kapelusz.
100. Gimero, J. (1991). Los materiales y la enseñanza, Cuadernos de Pedagogía.
101. Gmurman V. E y Korolev F. F. (1967). Fundamentos Generales de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Plaza de la Revolución. C. De la Habana. Cuba.
102. González Castro V F. (2006). "Conferencia ofrecida en el segundo festival de televisión" La Habana, Cuba.
103. Gonzáles Castro Vicente. (1988). Profesión: Comunicador. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de a Haban Cuba.
104. González Castro V. F. (1986). Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
105. González Rey F y Mitján Martínez A. (1989). La Personalidad su Educación y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
106. González Serra D y Otros. (2004). Psicología Educativa. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
107. González Serra D. (1995). Teoría de la Motivación y Práctica Profesional. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
108. González Soca. A M. y Reinoso C .M del C . . (2002) Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

109. González Valdés América. (2004). Creatividad y Métodos de Indagación. Aplicación en Ciencias y Humanidades. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de a Haban Cuba.
110. González, V. (1936). Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación.
111. Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1999): La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ediciones CICCUS-La Crujía. Buenos Aires.
112. Heid E. (1978). Instructional media and the individual learner, Londres, Kogan Page.
113. Hernández Galárraga E F. BARRETO GELLES, I. (2004). El uso de la TV Educativa y el video en la Escuela” en Temas de introducción a la formación pedagógica. Editorial Pueblo y Educación.
114. Hernández Galarraga; Hernández Herrera Y Barreto, I. (2005). Hacia una Educucción Audiovisual. Pueblo y Educación. La Habana
115. Hernández Galarraga E, Barreto Gelles, I. Hernández Herrera (2005). Al habla con los Medios. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas.
116. Hernández Herrera P. A, Barreto Gelles I. (2005). Hacia una pedagogía del audiovisual en la escuela: La experiencia cubana. Curso 11 Congreso Pedagogía. La Habana
117. Herrera Padrón E. (2005). “El Protagonismo Estudiantil: Una Alternativa metodológica para su evaluación en Secundaria Básica. Tesis en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río.
118. Huaquín Mora, Víctor R. (1998): Ética y educación integral [en línea]. Twentieth World Congress of Philosophy. Boston, Massachusetts U.S.A. 10-August 1998. Philosophy of Education.
119. Jara, Oscar. Investigación participativa: una dimensión integrante del proceso de educación popular. Tomado de: Colectivo de Investigación Educativa- CIE- “Graciela Bustillos” mayo/99.- Asociación de Pedagogos de Cuba.
120. Kaplún M. (1998). “Procesos educativos y canales de comunicación”, en Revista Chasqui No 64, Quito.
121. Kaplún M., (1992). A la educación por la comunicación. La práctica de la Comunicación Educativa. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

122. Kaplún M. (1992) "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", Cuadernos de Diálogos No 23, FELAFACS, Lima.
123. Kaplún M. (1993). "Del educando oyente al educando Hablante", en Revista Diálogos No 37, FELAFACS, Lima.
124. Klaplún G. (2001). Comunicación, educación y cambio. Editorial Caminos. Colección educación popular, del mundo; No 14 La Habana. Cuba.
125. Klingberg, L. (1972). Introducción a la Didáctica General. Editorial. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
126. Labarrere R, G. y Valdivia, P, G. (1988). Pedagogía.- Editorial. Pueblo y Educación.-Cuidad de la Habana.
127. Labarrere Sarduy A F. (1996). Pensamiento Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial pueblo y Educación. Cuba.
128. López Hurtado J y Coautores. (1987). Temas de Psicología Pedagógica. para Maestros. I. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de la Habana Cuba.
129. López Hurtado J y Coautores. (1987). Temas de Psicología Pedagógica. para Maestros. III. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de a Haban Cuba.
130. López Hurtado Josefina y Otros. (2002). Fundamentos de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
131. López Miranda Magda. Y otros. (2006) Folletos de tareas para la atención diferenciada a los estudiantes en las asignaturas de Ciencias Naturales. ISP. José Martí. Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica. Camaguey.
132. Luria. A R. (1977). Las Funciones Corticales Superiores del Hombre. Editorial Orbe. La Habana.
133. Mallas Casas, S. (1977). Técnicas y recursos audiovisuales. Teoría y práctica. Barcelona. CEAC.
134. 132. Martí Pérez J (1975). Enseñanza obligatoria" .Obras Completas.Tomo-7.
135. Martí Pérez J. (1975). "La escuela nueva." Obras Completas. Tomo -8.
136. Martin- Viña Cuervo V, (2006). El Plan de Clase. Cartas al Maestro. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
137. Martínez, F. (1992). La utilización de los medios en los procesos de enseñanza- aprendizaje: principios fundamentales, en CIDME: Cultura, educación y comunicación. Memoria final del seminario, Sevilla.
138. Martínez Mendoza F. (2004). El Proyecto Curricular. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana. Cuba.
139. Martínez V y Otros. (1988). El Trabajo Independiente. Documento autorizado del Ministerio de Educación Superior. Dirección Docente Metodológica.

140. Mena, M (1994) "Coexistencia institucional de las modalidades presencial y a distancia: competencia o cooperación" En Temas y Propuestas". Publicación de la Prosecretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas – UBA. -- Año 3, N° 4.
141. Mena M. (1990). La Educación a Distancia en la Argentina en la Educación. Buenos Aires. <http://www.abc.gba.gov.ar/li>.
142. Menéndez Morris R, García García V y Coautores (2002). Dinámica de Grupo en Educación. Su Facilitación. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
143. Morin, Edgar. (1999) Los siete Saberes necesarios para la educación del futuro. Ediciones UNESCO.
144. Neuner G y Babanski Yu. K. (1981). Pedagogía. Academias de Ciencias de la URSS y La RDA. Ministerio de Educación. Editorial de Libros para la Educación.
145. Newcomb, Theodore M. (1981): Manual de psicología social, tomo I, EUDEBA. Buenos Aires.
146. Padula Perkins, J E (2003): Una introducción a la educación a distancia. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
147. Padula Perkins, J E. (2005): Reflexiones en torno de la construcción de una ética para la educación a distancia. En Revista Etic@net, año II, número 4, enero de 2005 [en línea].
148. Padula Perkins J E. (2005): No hay tecnología que reemplace a la pedagogía. En FMM Educación [en línea].
149. Percival, F, y Ellington, H. (1984) A handbook of educational technology, Londres, Kogan Page.
150. Perez Gomez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.
151. Pérez Rodríguez Gastón y Otros. (1996). Metodología de la Investigación Educativa. Primera Parte. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
152. Pérez Rodríguez Gastón y Otros. (2001). Metodología de la Investigación Educativa. Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
153. Piaget J. (1975). Problemas de Psicología Genética. Ariel. Barcelona.
154. Porto, A. (1995). Tareas para capacitarse en el trabajo con los medios. Tesis de Doctorado. ISPETP.

155. Regueira Martínez D. (2008). Tesis de doctorado próxima a defender "La Planificación de la clase con un carácter estratégico. Una Estrategia para su aplicación en Secundarias Básicas, del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" en Pinar del Río.
156. Rodríguez Joaquín (1983) Liderazgo y dirección estratégica: pilares de la dirección. En memoria digital ISP "Rafael María de Mendive. Pinar del Río.
157. Rodríguez Rebastillo M, Bermúdez Sarguera R. (1996). La Personalidad del Adolescente, Teoría y Metodología para su estudio. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de la Habana Cuba.
158. Rojas A. R. y otros. (1996). La tecnología Educativa en Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Edición El Póira, Ibagué, Colombia.
159. Rosi, P y Biddle, B. (1970). Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna. Buenos Aires. Paidós.
160. Rowntree, D. (1981). A dictionary of education, London, Harper & Row publishers.
161. Ruiz Calleja, J. M. (2004). Dirección y Gestión Educativa. Editorial ESUMER. Medellín. Colombia.
162. Sabin N. V. (1976). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
163. Salomón, G. (1979). Interaction of media, cognition and learning, Londres, Jossey-Bass.
164. Schuchina G I. (1978). Los Intereses cognoscitivos en los escolares. Editorial de Libros para la Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
165. Segura Suárez María Elena, González Serra Diego y Otros. (2005). Teorías Psicológicas y su Influencia en la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
166. Silvestre Oramas Margarita (2001) "Aprendizaje educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
167. Suchodolski Bogdan (1974). Teoría Marxista de la Educación. Editorial Pueblo y Educación Cuba.
168. Talízina N. (1988). Psicología de la Enseñanza. Traducción al Español. Editorial Progreso. Impreso en la URSS.
169. Tablada Pérez Carlos (1987) El Pensamiento Económico de Ernesto Che Guevara. Casa de Las Américas. Ciudad de La Habana. Cuba.
170. Tejeda del Prado Lecsy. (2001). Ser y Vivir. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.



171. Tiana Ferrer, (1986). Doina Popa Lisseanu, (1988).citado en Seminario Educación a Distancia y Semipresencialidad en Educación Superior La Plata, septiembre 2002 – febrero 2003
172. Toffler A (1992) El cambio del Poder. Barcelona, Plaza y Janés.
173. Tomaschewski K. (1978). Didáctica General. Editorial de Libros para la Educación. Playa. C de la Habana.
174. Torroella G. (2001). Aprender a Vivir. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
175. Torroella G. (2002). Aprender a Convivir. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
176. UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior. París. Francia.
177. Valle A. (2002) “La dirección en educación. Apuntes”
178. Vecino Alegret Fernando (1997). La Educación Superior en Cuba. Historia, Actualidad y Perspectivas. En Revista Cubana de Educación Superior.
179. Venger Leonid A. (2001). Pedagogía de la Capacidades. Editorial. Pueblo y Educación. C, de la Habana. Cuba.
180. Vento Varona Osvaldo (2006). Trabajo de diploma “Protagonismo Estudiantil”.
181. Vigotski Lev. S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas. Editorial. Pueblo y Educación. Plaza de la Revolución. Ciudad de la Habana Cuba.
182. Vigotski Lev. S. (1987). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Editorial Científica Técnica. Ciudad de la Habana.
183. Vigotski Lev. S. (1982). “Notas de la edición rusa en tomo II-Obras Escogidas.
184. Vigotski Lev. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Critica. Barcelona.
185. Watzlawich, P.; Beavin Bavelar, J. y Jackson, D: (1997): Teoría de la comunicación humana. Herder. Buenos Aires [Consulta: 18-11-04].
186. Yakoliev Nikolai. (2002). Metodología y Técnica de la Clase. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
187. Zilberstein Toruncha, J, Silvestre Oramas M .Hacia una didáctica Desarrolladora. Edit.- Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
188. Zalbalza, M. (1994). Diseño de medios para la reforma, en SAV-CMIDE medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa, Sevilla, Kronos.
189. Zalbalza, M. (1983). Medios, mediación y comunicación didáctica en la etapa pre-escolar y ciclos básicos de la EGB, Enseñanza.

## Anexo 1

Diarios: son documentos personales que contienen, adecuadamente serrados, las reflexiones, anécdotas, narraciones, observaciones, interpretaciones, hipótesis, análisis, comentarios sobre diversos temas. En el contexto de la investigación-acción en la escuela se recomienda especialmente a los profesores llevar un diario de forma permanente, aunque también en el caso de los estudiantes resulta de gran significación con vistas a comparar ambos puntos de vista. (Elliot. J. (1990) La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, Madrid, España. p.35.

Propuesta de modelo personal de diario de campo para la investigación-acción participativa (el modelo es utilizable por estudiantes y profesores)

Día \_\_\_\_\_ Semana \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_  
Nombre y Apellidos (Investigador o estudiante): \_\_\_\_\_  
Cantidad de participantes: \_\_\_\_\_  
Tipo de actividad: \_\_\_\_\_  
Lugar: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

Anotaciones relevantes (Breve descripción de la actividad o proceso participativo teniendo en cuenta su estructura)

---

---

---

---

---

Criterios de importancia para la investigación (estudiantes y profesores)

---

---

---

---

---

Puntos de coincidencia (Diario del investigador y diarios de los estudiantes)

---

---

---

---

---

Resultados de los criterios de evaluación final de la actividad

---

---

---

---

---

Recomendaciones para la reestructuración del sistema, propuesta, modelo, metodología, estrategia, etc.

---

---

---

---

---

Otras

---

---

---

---

---

## Anexo 2

### **Guía de observación para el desarrollo de las predefensas y defensas de trabajo de cursos en profesores en formación de 4to, año del municipio de Pinar del Río sobre la atención diferenciada en el trabajo investigativo según necesidades develadas por los profesores en formación.**

Objetivo: Obtener información acerca del desarrollo de los trabajos investigativos de los profesores en formación de 4to, año del municipio de Pinar del Río en los indicadores establecidos.

#### I. Datos Generales.

- Actividad observada: \_\_\_\_\_
- Autor del trabajo de curso: \_\_\_\_\_
- Tema: \_\_\_\_\_
- Año: \_\_\_\_\_
- Tutor: \_\_\_\_\_

#### II. Aspectos a observar

No	Aspectos a observar	B	R	M
1	Sigue los elementos del diseño teórico metodológico al defender su tema de investigación			
2	Hace una adecuada sistematización de los referentes teóricos de su investigación			
3	independencia en su defensa			
4	Utiliza el lenguaje técnico de la asignatura			
5	Fluidez al abordar el tema investigativo			
6	Dominio del uso de los métodos y medios necesarios para su defensa.			
7	Adecuado uso de la norma bibliografía para el manejo con la bibliografía y la referencia.			
8	Dominio de las habilidades investigativas			
9	Dominio del estilo científico en la escritura del trabajo de curso.			

### Anexo 3

#### **Entrevista individual a profesores de la disciplina Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad “Hermanos Saiz Montes de Oca” de Pinar del Río, sede “Rafael María de Mendive”**

**Objetivo:** Obtener información acerca de cómo se instrumenta el tratamiento de los contenidos de la **Metodología de la Investigación Educativa** a partir de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo los profesores en formación de la carrera Pedagogía-Psicología, en la semipresencialidad.

Estimado (a) profesor en formación(a):

Con el propósito de realizar un estudio que nos permita profundizar en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo los profesores en formación de la carrera Pedagogía-Psicología, en la semipresencialidad en su ejecución, hemos considerado de gran valor poder conversar con usted, dado el conocimiento y experiencia que posee acerca del tema que estamos estudiando. Le pedimos la mayor participación posible y agradecemos anticipadamente su valiosa colaboración.

#### **Datos generales:**

Nombre y apellidos, asignatura de origen y experiencia de trabajo en la disciplina.

Cuestionario:

1. ¿Considera necesario el tratamiento del contenido que es ofrecido a los estudiantes en la asignatura que usted imparte? ¿Por qué?
2. Podría explicar mediante ejemplos cómo se instrumenta el tratamiento del contenido que es ofrecido a los estudiantes en la asignatura que usted imparte (vías, métodos).
3. ¿Cuáles son los medios que más se utilizan en el abordaje por parte de los estudiantes en formación de los contenidos de la Metodología de la Investigación Educativa, considera que posibilitan el tratamiento del contenido que es ofrecido a ellos en la asignatura que usted imparte? ¿Por qué?
4. A su juicio, qué condiciones debe crear o tener en cuenta el docente para garantizar el éxito del tratamiento de los contenidos de la Metodología de la Investigación Educativa en la semipresencialidad?
5. ¿Considera necesaria y suficiente la atención a las diferencias individuales a los estudiantes en formación en las semipresencialidad desde su asignatura en el tiempo que asisten a la clase?
6. ¿Cuándo usted trabaja en función de la atención diferenciada que necesitan los estudiantes en formación, para con el trabajo de curso y de diploma, si en el tiempo que asisten a la universidad se aborda el contenido de todas las disciplinas una vez al mes?
7. ¿En qué aspectos usted considera que debe insistir el docente en su labor educativa?
8. ¿Cuáles son los resultados que van alcanzando los estudiantes en formación con la realización del informe escrito del trabajo de curso de sus temas de investigación?
9. ¿Cuál es la relación de ustedes con los tutores ya sean de las escuelas o de los trabajos de curso?
10. ¿Cuál es la forma de organizar la docencia que usted utiliza para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que usted dirige? ¿Sugiere otra además de las ya existentes?

#### **Anexo 4**

### **Entrevista grupal a tutores de trabajos de curso de los profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la semipresencialidad en el municipio Pinar del Río**

**Objetivo:** Recopilar información acerca del tratamiento a la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad en la realización de los trabajos investigativos, en el municipio Pinar del Río

Estimados (as) profesores:

Con el objetivo de realizar un estudio que nos permita profundizar en el desarrollo acerca del tratamiento de la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad en la realización de los trabajos investigativos, hemos considerado de gran valor poder conversar con ustedes, dado el conocimiento y experiencia que poseen al respecto.

Le pedimos la mayor participación posible y de antemano le agradecemos su valiosa colaboración.

Cuestionario:

1. ¿Qué tiempo ustedes se planifican para la atención a los profesores en formación en la realización de los trabajos investigativos?
2. ¿Qué prioridad le brinda la dirección de la escuela y el Municipio en la realización de los trabajos investigativos?
3. ¿Cómo organiza y concibe la escuela o institución donde el profesor en formación realiza su práctica preprofesional para la atención por ustedes en la realización de los trabajos investigativos?
4. ¿De qué forma es abordada la atención diferenciada por ustedes en la realización de los trabajos investigativos (vías y métodos)? Ejemplifique.
5. ¿Qué requisitos y/o condiciones consideras necesarias para garantizar el éxito de la realización del trabajo de curso o de diploma?
6. A su juicio ¿cómo se sienten en la realización de los trabajos investigativos en la semipresencialidad?
7. ¿Qué resultados se pueden esperar de la instrumentación adecuada de una tipología textual en hojas de trabajo para la atención diferenciada en la semipresencialidad en la realización del trabajo investigativo?
8. A su juicio, ¿les gustaría utilizar las hojas de trabajo para la atención diferenciada en la semipresencialidad para la realización del trabajo de curso?

## **Anexo 5**

### **Entrevista grupal a profesores en formación de 4to, año de la carrera de Pedagogía-Psicología en la semipresencialidad en el municipio Pinar del Río**

**Objetivo:** Recopilar información acerca del tratamiento de la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad en la realización de los trabajos investigativos a partir de los criterios colectivos emitidos por ellos en el activo de práctica docente, en el municipio Pinar del Río.

Estimados (as) profesores en formación:

Con el objetivo de realizar un estudio que nos permita profundizar en el desarrollo acerca del tratamiento de la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad en la realización de los trabajos investigativos, hemos considerado de gran valor poder conversar con ustedes, dado el conocimiento y experiencia que poseen al respecto.

Le pedimos la mayor participación posible y de antemano le agradecemos su valiosa colaboración.

Cuestionario:

1. ¿Qué prioridad le brinda la dirección de la escuela y el Municipio en la realización de los trabajos investigativos?
2. ¿Cómo organiza y concibe la escuela la atención por parte de los tutores en la realización de los trabajos investigativos?
3. ¿Cómo es abordada la atención diferenciada por los tutores y docentes de la sede central en la realización de los trabajos investigativos (vías y métodos)? Ejemplifique.
4. ¿Qué requisitos y/o condiciones consideras necesarias para garantizar el éxito de la realización del trabajo de curso o de diploma?
5. A su juicio ¿cómo se sienten en la realización de los trabajos investigativos en la semipresencialidad?
6. ¿Qué resultados se pueden esperar de la instrumentación adecuada de una tipología textual en hojas de trabajo para la atención diferenciada en la semipresencialidad en la realización del trabajo investigativo?
7. A su juicio, ¿les gustaría utilizar las hojas de trabajo para la atención diferenciada en la semipresencialidad para la realización del trabajo de curso?

## Anexo 6

### Encuesta a profesores de la asignatura Metodología de la Investigación Educativa en la carrera Pedagogía-Psicología que trabajan con 4to, año.

Objetivo: Obtener información acerca de los fundamentos que poseen los docentes en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad de nuestra facultad para la atención diferenciada al profesor en formación teniendo en cuenta la incidencia que usted, como profesor, tiene en la problemática abordada.

Necesitamos de su valiosa colaboración. Confiamos en su seriedad y alto sentido profesional. Le damos las gracias por la ayuda prestada.

Años de experiencia como profesor en la facultad \_\_\_\_\_

Asignatura que imparte: \_\_\_\_\_

Año en el que trabaja: \_\_\_\_\_

1. ¿Le es difícil a usted la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad? si\_\_\_ no\_\_\_ ¿Por qué?

1.1. ¿Qué tiempo semanal promedio usted dedica a la planificación y organización de la atención a su profesor en formación? \_\_\_\_\_

2. Marque con una cruz (x) en ¿cuáles de las siguientes actividades se ha abordado lo concerniente a la atención que debe recibir el profesor en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que él desempeña en su profesionalización temprana?

Reuniones de año \_\_\_\_\_ Colectivo de disciplina \_\_\_\_\_ Talleres \_\_\_\_\_

Reuniones metodológicas \_\_\_\_\_ Cursos de postgrado \_\_\_\_\_

Eventos \_\_\_\_\_ Entrenamientos \_\_\_\_\_ Auto superación \_\_\_\_\_ Claustros \_\_\_\_\_

Reuniones de departamentos \_\_\_\_\_ Otras \_\_\_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

3. ¿En cuáles de las anteriores actividades en que usted ha participado ha sentido más satisfechas sus expectativas con respecto a la temática que se investiga?, ¿Por qué?

4. ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos usted posee para la atención al profesor en formación que usted tutora, para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en la microuniversidad o centro donde realiza su práctica?

5. ¿Los conocimientos que usted posee sobre las funciones, métodos, procedimientos, medios y formas de trabajo le permiten hacer un uso más



eficiente en su desempeño en la atención al profesor en formación sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad que él desempeña?

siempre\_\_\_\_ casi siempre \_\_\_\_\_ algunas veces\_\_\_\_ nunca\_\_\_\_

6. ¿Qué metodología usted sigue para la atención de las diferencias individuales de sus profesores en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, cuándo y cómo la aplica?

6.1. ¿Cuáles son los obstáculos que con más frecuencia ha tenido que enfrentar con sus profesores en formación en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos realizan en su objeto de trabajo?

---

7. ¿Qué vías usted utiliza para controlar el desempeño de sus profesores en formación en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad que ellos realizan en su formación?

8. Cómo usted realiza la atención diferenciada al profesor en formación en los componentes académico, investigativo y laboral en su formación en la semipresencialidad?

---

9. ¿Qué ventajas y desventajas tiene la tutoría al profesor en formación en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad que el direcciona con su objeto de trabajo?

---

## ANEXO 7

### Encuesta a los profesores en formación de 4to, año de la carrera Pedagogía- Psicología.

#### Objetivo:

- Constatar la incidencia que ha causado el uso de la tipología textual (hojas de trabajo) en la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en la facultad de Educación Infantil. curso 2014-2015 y 2015-2016

#### Indicadores a medir:

- Funcionalidad de las hojas de trabajo.
- Nivel de aprendizaje con su empleo.

## CUESTIONARIO

Estimado profesor en formación:

Queremos conocer su opinión acerca del aprendizaje que ha alcanzado del contenido a asimilar por usted con el uso del recurso textual hojas de trabajo para su futuro desempeño como profesional de la educación. Sus respuestas son de mucho valor, por lo que le pedimos su colaboración. ¡Muchas gracias!

Profesor que llena la encuesta: Nombre: \_\_\_\_\_.

Asignatura donde se aplicó la hoja de trabajo: \_\_\_\_\_.

Grupo: \_\_\_\_\_. Año. \_\_\_\_\_.

1- Tiene una opinión de la hoja de trabajo:

- 1.1. Muy buena: \_\_\_\_\_. 1.2. Buena: \_\_\_\_\_. 1.3. Regular: \_\_\_\_\_. 1.4. Mala: \_\_\_\_\_.  
1.5. Indiferente: \_\_\_\_\_.

Su grado de aceptación por la hoja de trabajo es:

- 2.1. Alto: \_\_\_\_\_. 2.2. Promedio: \_\_\_\_\_. 2.3. Bajo: \_\_\_\_\_. 2.4. La detesta: \_\_\_\_\_.

Las hojas de trabajo se utilizan:

- 3.1. En todas las clases: \_\_\_\_\_. 3.2. En algunas clases: \_\_\_\_\_. 3.3. Casi nunca: \_\_\_\_\_.  
3.4. Nunca: \_\_\_\_\_. 3.5. Desconozco: \_\_\_\_\_. 3.6. Fuera de clase \_\_\_\_\_.  
3.7. Para el T. Independiente. \_\_\_\_\_.  
3.8. tutoría \_\_\_\_\_.

4. Te implicas con el contenido de las hojas de trabajo:

- 4.1. Con frecuencia: \_\_\_\_\_. 4.2. Raras veces: \_\_\_\_\_. 4.3. Nunca: \_\_\_\_\_.

5. Has manifestado que puedes transferir los contenidos que aprendes con la Tipología (hojas de trabajo) al trabajo que desempeñas con tus alumnos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje u otras situaciones de la vida:

- 5.1. Algunas veces: \_\_\_\_\_. 5.2. Pocas veces: \_\_\_\_\_. 5.3. Nunca: \_\_\_\_\_. 5.4. No sé: \_\_\_\_\_.

6. Tengo la impresión de que la socialización grupal e individual del contenido a asimilar:

- 6.1. Han cambiado para bien: \_\_\_\_\_. 6.2. Se han mantenido igual: \_\_\_\_\_. 6.3. Han empeorado, con la incidencia de las hojas de trabajo: \_\_\_\_\_.

7. Con el uso del vídeo y la computación en las clases, ciento que las hojas de trabajo:

Me han interesado

7.1. Más: \_\_\_\_\_. 7.2. Igual: \_\_\_\_\_. 7.3. Menos: \_\_\_\_\_. 7.4. Nada: \_\_\_\_\_. 7.5. Los utilizo para trabajar en ellas. \_\_\_\_

8. Si lo considera oportuno, haga un breve comentario relacionado con el aprendizaje con el empleo de la tipología con las hojas de trabajo:

## Anexo 8

### **Encuesta a profesores en formación sobre la atención a las diferencias individuales en la semipresencialidad en la realización de los trabajos investigativos.**

**Objetivo:** conocer el estado de opinión acerca de la atención a las diferencias individuales que reciben los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología en su práctica preprofesional relacionada con la realización de sus trabajos investigativos, a partir del criterio de las personas que las conciben, organizan y ejecutan.

Estimado (a) Profesor (a) en formación, estamos realizando un estudio relacionado con la atención a las diferencias individuales que reciben los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología en su práctica preprofesional relacionada con la realización de sus trabajos investigativos, y en las que usted juega un rol importante en su concepción, organización y ejecución. Por esta razón, necesitamos de su valiosa colaboración. Confiamos en su seriedad y alto sentido profesional. De antemano agradecemos su ayuda.

- Centro de práctica: \_\_\_\_\_
  - Labor que desarrolla: \_\_\_\_\_
  - Años de la carrera: \_\_\_\_\_
  - Tutor por la escuela: \_\_\_\_\_
  - Tutor para el trabajo de curso: \_\_\_\_\_
1. ¿Considera necesario la realización de trabajos investigativos en el contexto de la institución educativa?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?
  2. ¿Consideras que para desarrollar el trabajo investigativo están creadas las condiciones para su realización en la institución que tú realizas la práctica pre profesional?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?
  3. ¿Qué condiciones necesitarías para la realización de tu trabajo de curso?
  4. ¿En cuál o cuáles de las actividades que desarrollas en tu practica pre profesional se relaciona con la investigación que realizas? ¿Por qué?
  5. ¿Qué atención haz recibido de la institución donde realizas tu práctica pre profesional para la realización de tú trabajo de curso?
  6. ¿Te sientes preparado para la realización de tu trabajo de curso?
  7. En qué aspectos de tu trabajo de curso necesitas mayor atención para su realizacion \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  8. ¿Qué atención has recibido de tu tutor en la institución donde realizas tu práctica preprofesional relacionado con el trabajo de curso?
  - 9 ¿En qué tiempo eres atendido por tu tutor de trabajo de curso?
  - 10 ¿Qué tiempo tienes asignado por la institución para trabajar en el trabajo de curso?
  11. Marque con una (x) las razones por las cuales ha tenido que necesitar ayuda para la realización de tu trabajo investigativo.
    - \_\_\_\_\_ Como necesidad de la asignatura Metodología de la Investigación.
    - \_\_\_\_\_ Concebido por iniciativa propia.
    - \_\_\_\_\_ Como orientación del tutor de trabajo de curso.
    - \_\_\_\_\_ Como vía de control a la actividad investigativa.
    - \_\_\_\_\_ Por dar continuidad al tratamiento de mi labor como investigador/a.
    - \_\_\_\_\_ Por necesidad objetiva de acuerdo al diagnóstico.

- ☐ Por petición de los implicados en la investigación.
- ☐ Por no tener herramientas necesarias para la realización del trabajo de curso.
- ☐ Por no tener conocimiento en la realización del informe científico.
- ☐ Otras. Mencionalas.

---

---

---

12. A su juicio cuáles son las principales dificultades que ha enfrentado en la realización del trabajo de curso.
13. ¿Cuáles son los resultados que han generado del tratamiento a las diferencias individuales a partir de las hojas de trabajo para la realización de tu trabajo de curso, desde la asignatura Metodología de la Investigación Educativa?
  - ☐ Mayor conocimiento para la realización del trabajo de curso.
  - ☐ Información actualizada.
  - ☐ Mejoramiento de la atención a las diferencias individuales.
  - ☐ Actitud más responsable.
  - ☐ Otros. ¿Cuáles?

**Anexo 9**  
**Universidad de Pinar del Río**  
**“Hermanos Saiz Montes de Oca”**  
**Programa de Capacitación a Tutores**  
**2016**

**Programa para el curso de capacitación a tutores de profesores en formación de la carrera de Pedagogía-Psicología en la semipresencialidad para atender las diferencias individuales en los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista con tipología textual en hojas de trabajo.**

**Título: Una metodología en tipología textual con las hojas de trabajo en la dirección del PEA en condiciones de semipresencialidad para maestros tutores**

**Profesor principal: MSc. Osvaldo Echevarría Ceballos**

**Profesores: Dr. C. Beatriz Páez Rodríguez**

**Cantidad de Horas: 144 h**

**Créditos: 3**

**Objetivo General:**

Fundamentar críticamente y desde una perspectiva dialéctica humanista una metodología para la formación de tutores en la atención a estudiantes en formación en la semipresencialidad, con tipologías en hojas de trabajo en función de la correcta interpretación y aplicación en la realidad educacional.

**Objetivos específicos.**

- Fundamentar científicamente desde los referentes teóricos, metodológicos, y prácticos la puesta en práctica de las tipologías textuales en hojas de trabajo para la atención diferenciada de los profesores en formación.
- Diseñar la aplicación de diferentes tipos de hojas de trabajo para la atención diferenciada de los profesores en formación desde una concepción dialéctico materialista donde se manifieste rigor científico y la ética profesional en la discusión de los resultados.
- Valorar científicamente la experiencia obtenida en la puesta en práctica las diferentes tipologías de hojas de trabajo para el trabajo con los estudiantes en formación en su práctica en la semipresencialidad.

**Contenido:**

-El currículum de la formación del profesorado. Diferentes enfoques. Particularidades de la relación teoría - práctica - investigación.

-Hacia el desarrollo de una Dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje en condiciones de Semipresencialidad sistémica, eficiente, pertinente y con calidad. Componentes principios regularidades, Rol, funciones, valores y tipos

de relaciones. Particularidades de la formación inicial, permanente y continua del profesorado.

- Teorías de Dirección, tipos, funciones, estilos, técnicas
- El proceso de enseñanza aprendizaje, definición, diferencias y tipos de procesos, Componentes de estado, operacionales y personales.
- Componentes académico, laboral, investigativo, y extensionista relación e integración.
- Tipología Textual en Hojas de trabajo. Definición, tipos, estructura, planificación, confección, y Vías para aplicarlas.

## **Habilidades fundamentales para con el curso**

### **1-Problematicar**

Operaciones esenciales de esta habilidad generalizadora

- Observar la realidad educativa en la que se desenvuelve el estudiante en formación en su práctica preprofesional
- Describir el escenario de actuación del estudiante en formación en su práctica preprofesional.
- Comparar el escenario de actuación del estudiante en formación en su práctica preprofesional con la teoría científica que domina el tutor para poder realizar la atención diferenciada.
- Identificar contradicciones que se están dando en el escenario escolar para poder orientar la atención
- Plantear problemas para la confección de las hojas de trabajo de diagnóstico.

### **2-Fundamentar**

#### **Fundamentar teóricamente la realidad educativa**

Es la búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar la puesta en práctica del sistema de hojas de trabajo para la atención a las diferencias individuales de los estudiantes en su realidad educativa, así como para asumir posiciones personales científicas y éticas que le permitan proyectarla de forma enriquecida. Exige el manejo adecuado de la bibliografía, la capacidad de analizar, reflexionar y decidir ante diferentes posiciones teóricas, proyectar alternativas de solución y fundamentar los criterios científicos que se asumen, tanto de forma oral como escrita. Todo ello se fundamenta en el valor de las ciencias.

A partir del análisis de los distintos momentos y situaciones en que se hace necesario fundamentar teóricamente la realidad educativa, se proponen operaciones esenciales de dicha habilidad generalizadora cuyo orden se establece de forma situacional y no necesariamente secuencial. Estas operaciones son:

- Analizar textos y datos
- Sintetizar información
- Determinar indicadores
- Explicar hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos
- Comparar criterios científicos

- Fundamentar criterios científicos
- Elaborar conclusiones teóricas
- Modelar soluciones científicas a situaciones específicas.
- Redactar ideas científicas.

### **3-Comprobar**

Es la verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad educativa, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas, que contribuyan a su perfeccionamiento continuo a partir de su introducción en la práctica educativa. Se caracteriza por la observación sistemática, así como la aplicación de propuestas en la práctica pedagógica de esa atención diferenciada con el recurso textual de acuerdo al diagnóstico, para confeccionar la tipología de hojas de trabajo que permitan monitorear el proceso y evaluar los resultados de la forma más objetiva posible, por lo que se sustenta también en el valor de la honestidad científica. Se proponen como operaciones esenciales de dicha habilidad generalizadora:

- Establecer las invariantes del conocimiento o nodos conceptuales que debe dominar el alumno.
- Elaborar la hoja de diagnóstico con esas invariantes para el alumno de acuerdo a sus insuficiencias o potencialidades.
- Aplicar la hoja de diagnóstico a los estudiantes en formación.
- Ordenar información recopilada una vez revisada la hoja de diagnóstico.
- Tabular la información.
- Procesar información.
- Interpretar información.
- Comparar los resultados obtenidos con el objetivo planteado.
- Evaluar la información
- Confeccionar los tipos de hojas de trabajo de acuerdo a lo requerido por los estudiantes para la atención diferenciada de acuerdo a lo que necesita

### **Tareas que deben cumplir los tutores**

- Dirigir el trabajo del estudiante en su práctica estudiantil vinculado a su labor profesional.
- Garantizar su preparación y autopreparación para la dirección del trabajo..
- Servir de ejemplo con su modo de actuación..
- Controlar sistemáticamente la marcha del trabajo del estudiante e integrar sus resultados a la evaluación del desempeño profesional del maestro en formación.
- Intercambiar experiencias con otros compañeros sobre el desarrollo de la actividad de los maestros en formación.
- Participar en actividades conjunta con estudiantes en su desempeño profesional pedagógico.
- Sugerir a la sede municipal la realización de actividades que contribuyan al perfeccionamiento de la actividad científica a partir de las experiencias obtenidas en la práctica.

### **Metodología.**



El curso se desarrollará por unidades didácticas utilizando una variedad de formas: conferencias, seminarios, actividades prácticas y talleres. Los cursistas deberán acudir a la investigación bibliográfica, presentación de ponencias, trabajo grupal, así como al análisis y discusión de las experiencias personales y profesionales.

### **Evaluación:**

Se evaluará de forma sistemática, tomando como criterios:

- el dominio del contenido,
- la utilización de la investigación,
- participación activa demostrada en defender y fundamentar sus criterios y posiciones.

La evaluación final se materializará en una de las siguientes variantes:

- a) En la confección de tipologías de hojas de trabajo en la atención a las diferencias individuales de sus alumnos, teniendo en cuenta la pertinencia del contenido del curso para el problema de investigación planteado desde su objeto de trabajo.
- b) En un ejercicio final que evidencie la reflexión de su práctica profesional a la luz de los contenidos del curso.

### **Bibliografía:**

- Abdúlina, Oksana, A.- (1984) La Preparación pedagógica general del maestro en el sistema de la instrucción superior pedagógica. Traducción del ISPEJV. La Habana, Cuba.
- Addine Fernández, F.- (1996) Alternativas para la organización de la práctica laboral en los ISP. Tesis Doctoral en C. Pedagógicas. C. de La Habana, Cuba.
- Álvarez Pérez M. (2004). Compilación. Interdisciplinariedad: Una Aproximación desde la Enseñanza- Aprendizaje de las Ciencias. . Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana. Cuba.
- Álvarez de Zayas, C. M - (1990) Diseño curricular en la Educación Superior. Congreso internacional de Pedagogía.
- Álvarez de Zayas C M. (1995) La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales, Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana.
- Álvarez de Zayas C M. (1996) El diseño curricular en la Educación Superior Cubana. Revista electrónica Pedagogía Universitaria. DFP-MES. Cuba. Vol.1. No.2.
- Álvarez de Zayas C M - (1982). El trabajo metodológico y su relación con el trabajo docente, con el trabajo científico-técnico y con el sistema de superación de los cuadros científico-pedagógicos. Revista Internacional. Educación Superior Contemporánea. La Habana. Cuba.
- Álvarez de Zayas C M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior cubana. Tesis

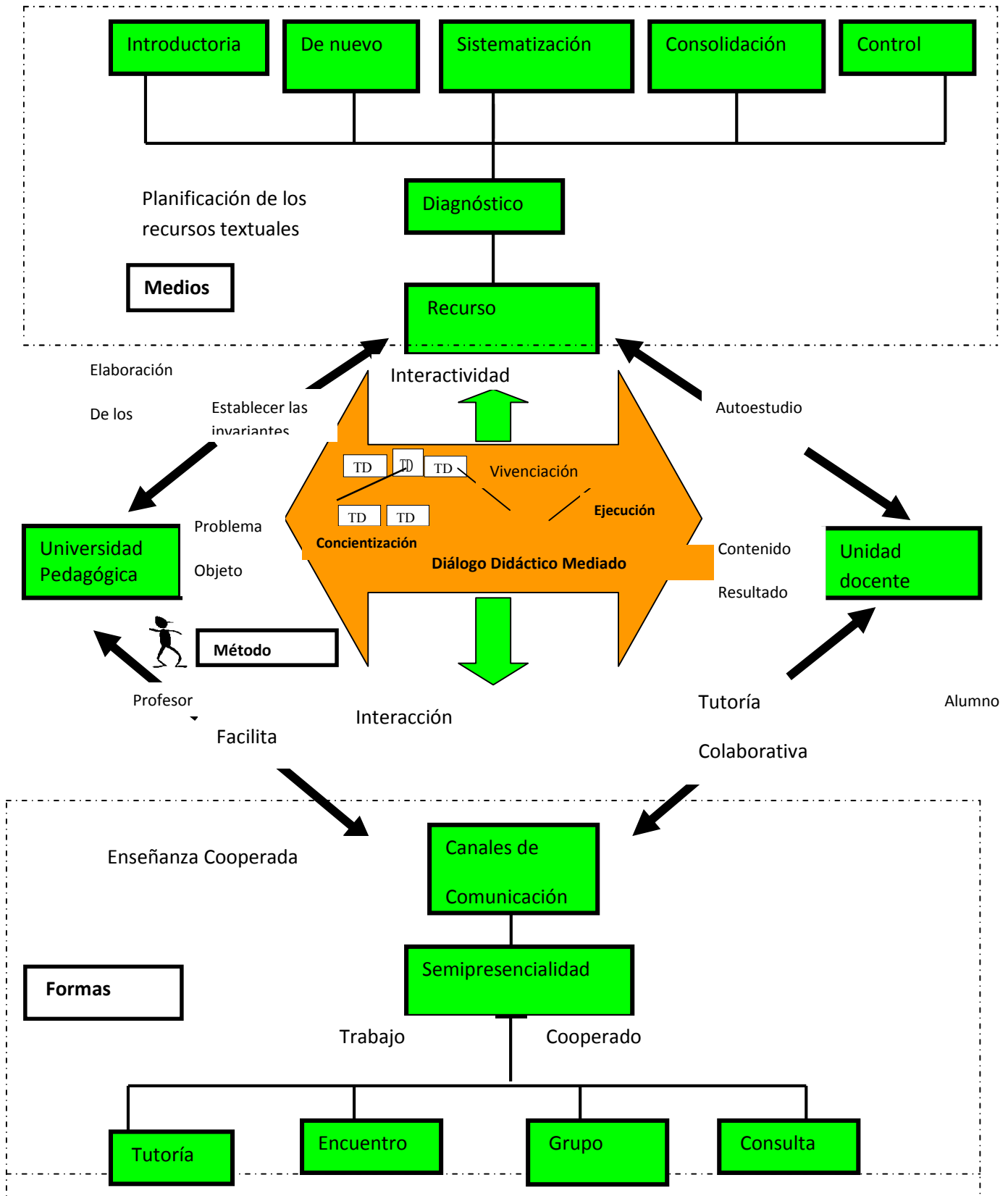
presentada para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.

- Babanski, Yu, K. (1981) "Optimización del proceso de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Ballenilla, F.- (1995) Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica? Edit. Diadas, Sevilla.
- Barabtaria, A. y Theesz, M.- (1982) Propuesta metodológica para la formación de profesores investigadores en América Latina. Ruptura de un modelo dependiente .Rev. Educ. Superior. No.44 oct-dic, UNAM.
- Borrel- Nuna. Las prácticas en la profesionalización del pedagogo. Análisis de una experiencia. Didáctica y organización escolar. Barcelona.1989.
- Cabero Almenara J. (2001).Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona. Paidós. Papeles de comunicación.
- Cabero Almenara J. (1999) Tecnología educativa. Ediciones Síntesis Educación.
- Cala, Peguero, Tania, Yaquelin. (2005). Tesis de doctorado "Las estrategias de aprendizaje. Una metodología para el diagnóstico en las Secundarias Básicas. Pinar del Río.
- Castellanos Simions B y Otros. (2000). Hacia una Concepción del Aprendizaje Desarrollador. Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. Colección Proyecto. Documento en Soporte Electrónico.
- Castellanos Simions D. (1999). La Comprensión de los Procesos del Aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual. Investigación: EL Cambio Educativo en Secundaria Básica. CEE. Facultad Ciencias de la Educación. ISPEJV. C. de la Habana.
- Castellanos Simions D y coautores. (2003) Talento estrategias para su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación Ciudad de La Habana. Cuba.
- Colectivo de Autores (2004). Reflexiones-teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.
- Colectivo de autores. (2006)Proyecto de escuela secundaria básica versión 08 / 18 de Abril.
- Colectivo de autores. (2002) Aprender y Enseñar en la Escuela, Editorial Pueblo y Educación Playa. C. de la Habana.
- Colectivo de autores,(1982) Orientaciones metodológicas. Matemática 6to grado. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Colectivo de autores. (2007).Tabloide para la Maestría de la Educación de Amplio Acceso. Mención Secundaria Básica. Módulo III tercera y cuarta parte. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Colectivo de autores. (2007). Modelo de Escuela Secundaria Básica. Proyecto. Editorial ME. Cuba.
- Comenio, Juan Amos (1971). Didáctica Magna. Editorial Porrúa S.A. México
- Clark, R. y Salomón, G. (1986). Media in teaching, en Wittrock, M. (comp.) Handbook of research on teaching, Nueva Yorrk, McMillan.

- Chávez Rodríguez J. A y Otros. (2005). Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. Editorial Pueblo y Educación. Playa. C. de la Habana.Cuba.
- Chirino Ramos, M<sup>a</sup>. V.- (1997) El desarrollo de habilidades para el trabajo científico investigativo en la formación profesional pedagógica. Tesis de Maestría. C. de La Habana.
- Echevarría Ceballos Osvaldo - (2008) Fundamentos teórico-metodológicos para la ejecución del Proceso de Dirección de la Enseñanza Aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica (PGI DE S/B). Tesis de maestría. Pinar del Río.
- Echevarría Ceballos Osvaldo - (2006) Artículo. La Hoja de Trabajo. ¿Medio, o forma? ¿Sueño o realidad? Faqmania. com. en INTERNET.
- Echevarría Ceballos Osvaldo- (2006) Las Hojas de Trabajo en la Dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje en la formación del Profesor General Integral de Secundaria Básica (PGI de S/B). Revista digital "Mendive". Año 4 / No. 17 / octubre - diciembre / 2006 / RNPS-2057 / ISSN 1815 - 7696
- Fernández Glez. Ana M.- (1996) La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador. Tesis doctoral en C. Pedagógicas. C. de La Habana.
- García B. Gilberto y Fátima Addine.- (1996) Formación pedagógica y profesionalización permanente de los docentes. Curso pre congreso Pedagogía Internacional. C. de La Habana.
- García O. Julia. y Cecilia Castillo.- (1994) El contexto de actuación profesional como eje de la estructura de la disciplina Teoría y práctica Magisterial. CIFPOE. La Habana.
- García Ramis, L. et al.- (1990) Calidad del egresado de la formación del personal pedagógico. ICCP, MINED. C. de La Habana.
- ----- (1996) Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación. C de La Habana, Cuba.
- ----- (1993) Cómo estimular la creatividad del maestro? Edit. Pueblo y Educación. C. de La Habana, Cuba.
- Páez Rodríguez Beatriz. (2005) "Presencia martiana en la formación del Profesor General Integral". Revista digital "Mendive". Año 4 / No. 13 / octubre - diciembre / 2005 / RNPS-2057 / ISSN 1815 – 7696.
- Parra Vigo, Isel.-La enseñanza centrada en el estudiante como vía para la profesionalización pedagógica. Tesis de Maestría. ISPEJV 1997.
- Pérez Gómez, Ángel I.- (1995) La función y formación del profesor /a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas.
- Rozada Martínez, J. M. et al (1989) Desarrollo curricular y formación del profesorado. Edit. Cyan. Gijón Asturias.

## Anexo 10

### Ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad con la tipología textual (hoja de trabajo)



## Anexo 11

### Matriz para la evaluación de la hoja de trabajo.

<b>PLANTILLA PARA LA EVALUACION DE LA HOJA DE TRABJO</b>					
<b>Datos Generales</b>	<b>Título:</b>				
	<b>Tema:</b> (Área, Materia)				
	<b>Autor(es):</b>				
	<b>Nacionalidad:</b>				
	<b>Tipo de Hoja de Trabajo:</b>				
	<b>Componente:</b>				
<b>DIMENSION</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>ESCALA</b>			
		<b>EXCELENTE</b>	<b>CORRECTA</b>	<b>ALTA</b>	<b>BAJA</b>
<b>I.- Funcional</b>	<b>1.1- Utilidad/Eficacia</b> (Facilita el logro del objetivo)				
	<b>1.2-Relevancia</b> (Curricular de los objetivos)				
<b>II.- Técnica, Estética y Expresiva</b>	<b>2.1- Planteamiento Textual</b> (Calidad del lenguaje: formato, color, estilo, tipografía).				
	<b>2.2- Contenidos</b> (Intencionalidad, jerarquización, significatividad, actualidad)				
<b>III.- Pedagógica</b>	<b>3.1- Capacidad de motivación</b> (atractivo, interés)				
	<b>3.2- Planteamiento didáctico</b> (Diseño pedagógico, comunicación, relación entre lo conocido y lo desconocido, organizadores previos, ejemplificaciones, resúmenes y otros)				
<b>Valoración Global</b>	<b>Aspectos destacables:</b>				
	<b>Aspectos mejorables:</b>				

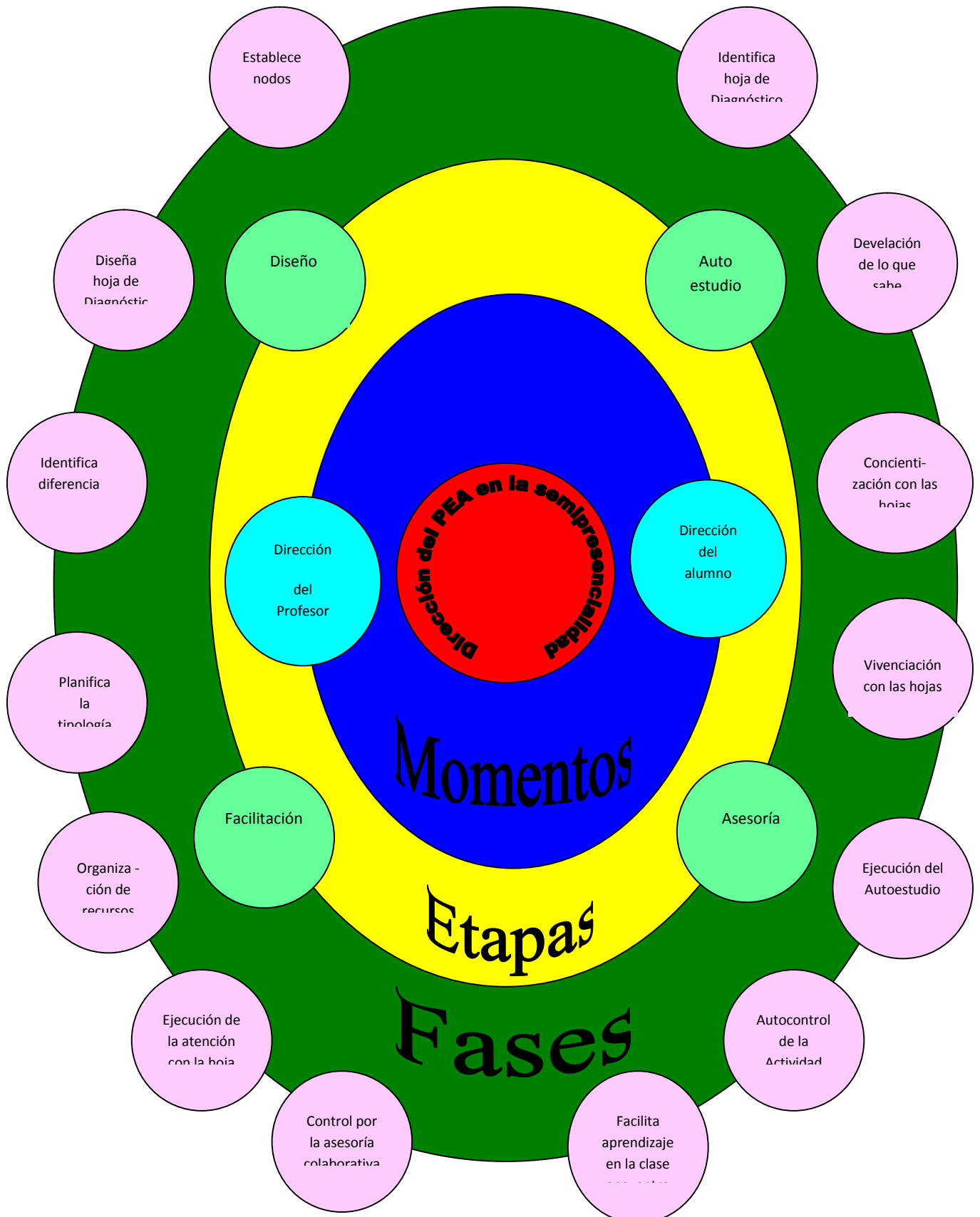
## **Anexo 12**

### **Criterios de definiciones de hoja de trabajo**

- 1-Es una versión diferenciada de guía de estudio con vista al perfeccionamiento individual de los alumnos en las diferentes asignaturas en un espacio y momento determinado de dicho proceso utilizando un sistema de tareas docentes- integradoras que tributen a un Proceso de Enseñanza Aprendizaje Desarrollador.
- 2-Es un medio de enseñanza aprendizaje que le proporciona al alumno información, manera y modo de cómo actuar para apropiarse de un determinado conocimiento.
- 3-Constituye una herramienta de trabajo que le brinda al alumno información acerca de cómo proceder para apropiarse de un algoritmo de trabajo y demostrar los conocimientos adquiridos mediante la realización de las actividades.
- 4-Constituye una guía de orientación para el alumno la cual le permite prepararse para la realización de determinada actividad.
- 5-Es un medio didáctico de trabajo del maestro y el alumno con vistas al perfeccionamiento individual de ambos, en una actividad, espacio y tiempo concreto, conformada por un sistema de actividades docentes que tributen a un Proceso de Enseñanza Aprendizaje Desarrollador.
- 6-Herramienta utilitaria del maestro y el alumno para el logro de sus objetivos en una actividad concreta en la dinámica del Proceso Enseñanza Aprendizaje Desarrollador.
- 7-Es un medio eficaz de apropiación de saberes en la dinámica del Proceso Enseñanza Aprendizaje Desarrollador a través de un sistema de actividades desarrolladoras que permitan transformar la realidad objetiva con niveles de ayuda, tirando del desarrollo.
- 8- Es una hoja con un sistema de actividades que el maestro le brinda al alumno para que éste se apropie de un contenido, en un tiempo y espacio determinado en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.
- 9- Instrumento didáctico que recoge un sistema de tareas docentes integradoras que utiliza el maestro y el alumno para lograr sus objetivos.
- 10- Es un medio de enseñanza práctico y funcional que le permite al alumno interactuar con un sistema de actividades para lograr su aprendizaje en la dinámica del PEA.
- 11- Es el vehículo que utiliza la tarea docente para llegar al cliente (maestro y alumno) en una actividad, espacio y tiempo determinado en el PEAD.
- 12- Es forma y herramienta didáctica de trabajo del maestro y el alumno con vistas al perfeccionamiento individual de ambos, en una actividad, espacio y tiempo concreto, conformada por un sistema de actividades docentes integradoras que tributen a un Proceso de Enseñanza Aprendizaje Desarrollador.

## Anexo 13

### Esquema de la Metodología



**Anexo 14**  
**Estructura propuesta para la hoja de trabajo**

**1-Datos Generales**

**Nombre:**

**Curso Escolar** \_\_\_\_\_ **Carrera** \_\_\_\_\_

**Grado**

\_\_\_\_\_ **Disciplina** \_\_\_\_\_

**Asignatura** \_\_\_\_\_ **Tipo de Curso** diurno

**Tipo de Hoja de Trabajo:** De diagnóstico **Modalidad:** Semipresencial

**Forma de acercamiento con la vida:** Laboral \_\_\_\_\_ Académica \_\_\_\_\_ Investigativa \_\_\_\_\_

**2- Formato o cuerpo:**

**Presentación:**

Aquí se presenta lo que se pretende hacer, es decir se debe precisar la problemática a resolver o el **problema**, que debe ser individual, particular, singular, concreto, específico y diferenciado por acciones y operaciones, no va a la habilidad, sino a alguna acción de esa habilidad que haya que potenciar o desarrollar con determinado estudiante (si se tiene en cuenta que en el programa se trabaja por unidades didácticas y no por temas), si se trabaja por temas, entonces la Hoja de Trabajo va a una habilidad y no al sistema de habilidades, ya que los temas y los sistemas de habilidades se trabaja en la guía de estudio, que es más general. Después se precisa el **objetivo** que le va a dar solución a la problemática o problema y el **objeto** es decir esa parte de la realidad ,de la que se pretende que se apropie el estudiante y se trabaja con un **contenido** .

**Ejecución:** En esta parte entran los componentes operacionales, es decir, el **método** las distintas acciones que tiene que desarrollar el estudiante para apropiarse del contenido, que van a estar determinadas por las **tareas docentes integradoras** para cumplir con el objetivo y del **medio** como el recurso que facilite lograr lo anterior.

**Conclusión:** Arribo por parte del alumno de la esencia de lo que aprendió para después socializarlo en el dúo, al tutor y después al grupo.

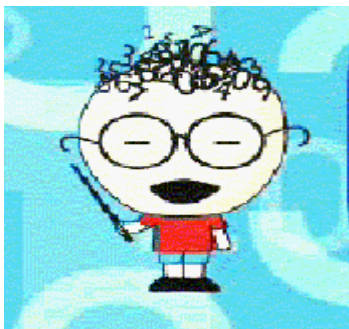
**Autoevaluación:** Aquí se pretende que el alumno se autoevalúe lo qué hizo, cómo lo hizo, y que califique su desempeño siendo crítico y reflexivo.

**Recomendaciones:** El docente o tutor anotará lo detectado y recomendará al estudiante el siguiente paso a seguir una vez revisada la hoja.

**3- Complementarios:** Se presentarán, para ayudar al estudiante :esquemas, anexos sencillos y recomendaciones de la bibliografía específica del contenido que debe profundizar el estudiante, dándole detalladamente página, párrafo, ya que la bibliografía general estará en la quía de estudio, y la Hoja de Trabajo, es más reducida, concreta y específica .



## Anexo 15



### 2. HOJA DE TRABAJO PARA EL ALUMNO.

#### PARA EL TRABAJO CON EL SOFTWARE

¡Hola!...Me llamo **PELIN** y quiero jugar contigo a las Matemáticas, te invito a que sigas el camino que te indico.

Pon todo tu esfuerzo y esmero.

**Nombre del alumno (a):**

---

**Enciende** tu computadora.

En el escritorio busca la palabra **Inicio**, opción **Programas**, dirígete hasta **Colección Multisaber**, busca el nombre del software educativo **Problemas matemáticos I** y haz clic en el ícono que tiene una calculadora para empezar a jugar con el software.

Responde según sea el caso, haciendo clic en la pantalla de identificación donde dice: **¿Eres alumno o profesor?** **Marca en el botón de opción según convenga** y haz clic sobre el botón aceptar.

En la pantalla de identificación que dice: **¿Estás solo o en pareja?** Selecciona **Sesión dirigida**. Selecciona tu Grado y Grupo, desplegando las listas de cada uno. Teclea o selecciona tu nombre en la **lista desplegable**. Y luego haz clic sobre el botón **aceptar**.

Entra al **Módulo: Clase**, haz clic en **Operaciones** y en la lista desplegable selecciona la opción **Adición**.

**Realiza la tarea siguiente:**

**Ver los ejemplos 1 y 2** del tema Adición. Para ello haz clic en la opción **“Ver solución”**.

**Copia** el ejercicio en tu hoja y **haz** el esquema del ejercicio.

Haz clic sobre el botón de comando **aceptar** para regresar al ejercicio.

Haz clic sobre la manito que te indica **ir a la pantalla anterior**.

**Entra al Módulo: Ejercicio, Nivel I** y responde los ejercicios que te propongo. Pero antes, en la **pantalla de identificación de la cantidad de ejercicios a realizar** debes poner **6** ejercicios y haz clic para aceptar.

¡Arriba! Demuestra lo que aprendiste.

**Realiza la tarea siguiente:**

Resuelve los ejercicios que te brinda el software, ten en cuenta las actividades que te proponemos para que realices en tu libreta. **Recuerda: Antes de salir del ejercicio comprueba los resultados. Ten en cuenta el ícono de los espejuelos para evaluar la respuesta.**

**Del ejercicio 1.** Responde.

En el esquema mostrado debes:

\_\_\_ Dadas las partes, hallar el todo.

\_\_\_ Dado el todo y una parte, hallar la otra parte.

**Del ejercicio 2.** Elabora un problema teniendo en cuenta los datos que te brinda el ejercicio.

**Del ejercicio 3.** Resuelve el ejercicio en tu libreta.

**Del ejercicio 4.** En la libreta escribe los datos que te dan, los datos que te piden.  
Representalo de forma gráfica.

**Del ejercicio 5.** Escribe en tu libreta cómo llegaste a la solución.

**Del ejercicio 6.** Representa en tu libreta cómo quedaría gráficamente.

Haz clic en el ícono **Nueva sesión de entrenamiento** para que puedas ver el **premio** que obtuviste.

Comprueba la puntuación obtenida en el **Registro del Alumno**.

**¡Te felicito! Has realizado una buena tarea.**

Ahora haz clic en el ícono de la manito abierta para **salir del software**.

**No faltes a la próxima clase, te espero con un álbum de Elpidio Valdés.**

## Anexo 16

### Hoja de trabajo

#### 1-Datos Generales

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso Escolar \_\_\_\_\_

Carrera \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_

Asignatura \_\_\_\_\_ Tipo de Curso \_\_\_\_\_

Tipo de Hoja de Trabajo: **De diagnóstico** Modalidad: Semipresencial

Forma de acercamiento con la vida: Laboral \_\_\_\_\_ Académica \_\_\_\_\_

Investigativa \_\_\_\_\_

#### 2- Formato o cuerpo:

**Presentación:** En las universidades pedagógicas, la formación profesional no se concibe en la actualidad, sin una adecuada preparación para la investigación que contribuya a la elevación de la calidad de la educación, así como a la profesionalidad del futuro egresado, en su desempeño profesional pedagógico, es por ello que el estudio de la metodología de la investigación debe favorecer la apropiación del conocimiento científico pedagógico mediante el vínculo teoría – práctica, así como a la problematización, caracterización, fundamentación y comprobación de la realidad educativa escolar convirtiéndose en las principales habilidades a desarrollar en esta asignatura.

**Objetivo:** Diagnosticar el conocimiento que poseen los estudiantes de 4to año sobre los contenidos de la asignatura Metodología de la investigación 4 en su desempeño profesional pedagógico en su práctica pre profesional.

Querido estudiante en tu práctica pre profesional ¿Que tareas realizas? Pudieras brevemente decir en que consiste. ¿Es lo que deberías hacer o no? ¿Por qué?

¿Cuál es la realidad educativa escolar con la que te enfrentaste? ¿Tu problema de investigación Existe en el banco de problemas de tu escuela?

¿Cuál es tu problema de investigación?

En la propuesta de solución al problema de investigación se pueden utilizar varias, ¿Cuál es la tuya? ¿Por qué escogiste esa y no otra? Fundamente.

¿Cuál es tu objeto de investigación? ¿Qué sabes sobre tu objeto de investigación? ¿Cuál es tu objetivo de investigación?

El texto científico responde a un estilo funcional llamado igualmente científico o informativo y aparece tanto en textos de carácter científico, científico-técnico o práctico, ¿Sabes cuál es la finalidad de un texto científico? ¿Cuáles son las formas de elocución más empleadas? y ¿cuáles son las formas que puede adoptar el texto científico?

El trabajo científico estudiantil se comienza a realizar desde primer año con un trabajo extracurricular referativo donde el estudiante junto con los tutores o responsables se enfrascan en dar los primeros pasos en el que hacer investigativo, ¿Ese trabajo que realizaste en primer año le distes continuidad en tu trabajo de curso? Fundamente

En el trabajo de curso se reflejará la relación con la actividad científica. Se evalúa la identificación de un problema científico, la fundamentación de los

criterios, la valoración de resultados empíricos, la aplicación adecuada de los métodos, técnicas y procedimientos de investigación y la elaboración del informe escrito con adecuado análisis bibliográfico. ¿Qué estructura tiene ese informe escrito o trabajo de curso?

Para la realización del trabajo de curso debes elaborar un plan de tesis, ¿sabes hacerlo?, dentro de la estructura del trabajo de curso hay aspectos muy puntuales como:

La redacción de la introducción. El establecimiento de las posiciones teóricas de partida. El planteamiento del estado actual, importancia de los resultados empíricos iniciales obtenidos. La concepción de la propuesta de solución al problema, criterios para su determinación. Los resultados científicos, propuestas. La evaluación teórica y/o práctica. La importancia de las conclusiones y recomendaciones.

En cuáles de ellas debes recibir ayuda, y en cuáles no, podrías argumentar al respecto. Otro aspecto muy importante son: La bibliografía. Las normas, los anexos como elementos complementarios del informe. La comunicación oral de los resultados de la investigación: La sustentación oral ante un tribunal. El uso y preparación de los medios. Indicadores de evaluación. Las Jornadas Científicas Estudiantiles. Criterios de selección y exigencias de presentación

¿Qué sabes de las normas?, ¿cuántas hay?, ¿Cuál es la que se debe utilizar? Cómo comunicarías tu resultado de investigación, sabes cómo hacerlo en el uso y preparación de los medios, ¿Dónde lo presentarás?

¿Qué habilidades Científico-Investigativas ya tienes formadas?, ¿Cuáles no?, ¿Por qué lo sabes? Fundamente.

**Conclusión:** ¿Qué aprendiste de lo abordado en la hoja de trabajo y que debes estudiar y valorar, te sentiste orientado, ¿Por qué?

**Autoevaluación:**

**Podrías autoevaluarte** ¿qué hiciste?, ¿cómo lo hiciste?, y ¿Cómo te calificas en tu desempeño? Debes ser crítico y reflexivo.

**Recomendaciones:** El docente o tutor anotará lo detectado y recomendará al estudiante el siguiente paso a seguir una vez revisada la hoja.

### 3- Complementarios:

HABILIDADES CIENTÍFICO INVESTIGATIVAS			
AÑO	Problematizar	Fundamentar	Comprobar
1RO Y 2DO	<p>Observar la realidad educativa</p> <p>Describir la realidad educativa</p>	<p>Analizar textos y datos</p> <p>Sintetizar información</p> <p>Explicar ideas, situaciones y/o hechos</p> <p>Comparar criterios científicos</p> <p>Fundamentar criterios científicos</p> <p>Elaborar conclusiones</p> <p>Modelar soluciones científicas a situaciones específicas</p> <p>Redactar ideas científicas</p>	<p>Interpretar datos y gráficos</p> <p>Elaborar instrumentos de investigación sencillos que permitan, de manera general, explorar la realidad educativa.</p> <p>Aplicar métodos de investigación (fundamentalmente teóricos)</p> <p>Ordenar lógicamente la información</p> <p>Evaluar los resultados de forma global</p>
3RO, 4TO Y 5TO	<p>Comparar la teoría y la práctica educativa.</p> <p>Identificar contradicciones</p> <p>Plantear problemas científicos</p>	<p>Determinar indicadores del objeto de estudio</p> <p>Explicar hipótesis</p> <p>Modelar soluciones científicas a los problemas investigados</p> <p>Redactar trabajos científicos y conclusiones con mayor variedad, amplitud y profundidad de criterios</p>	<p>Seleccionar métodos de investigación</p> <p>Elaborar instrumentos de investigación atendiendo a los indicadores del objeto de estudio</p> <p>Aplicar métodos e instrumentos de investigación.</p> <p>Ordenar, tabular y procesar la información</p> <p>Comparar los resultados obtenidos con el objetivo</p> <p>Evaluar detalladamente la información</p>

#### Bibliografía básica:

- Colectivo de autores: Esquema conceptual referencial y operativo sobre la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2005
- Chirino Ramos, María Victoria. Guías de estudio de la disciplina Investigación educativa, Carrera Pedagogía-Psicología, 2005 En el CD-R de la carrera.
- Martínez Llantada, Marta y Guillermo Bernaza Rodríguez: Metodología de la Investigación Educativa. Desafíos y polémicas actuales. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2005.
- Martínez Llantada, Marta. Las etapas de la investigación. En el CD-R de la carrera.

- \_\_\_\_\_. Los métodos de investigación educacional. Lo cuantitativo y lo cualitativo. En el CD-R de la carrera.
- \_\_\_\_\_. El diseño teórico metodológico de la investigación. En el CD-R de la carrera.
- MINED. VII Seminario Nacional, 2006.
- Minujin, A. Elementos de investigación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1980.
- Nocedo de León, Irma y otros: Metodología de la investigación educacional. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1999.
- Nocedo de León, Irma y Eddy Abreu Guerra: Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1984.
- Osipov, G. Libro de trabajo del sociólogo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1988.
- Pérez Rodríguez, Gastón e Irma Nocedo León: Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1983.
- Pérez, Gastón y otros: Metodología de la investigación educacional. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1996.

**Bibliografía complementaria:**

- Best, John. Cómo investigar en educación. Ediciones Morata S.A., Madrid, 1972.
- Castellanos Simons, Beatriz. La planificación de la investigación educativa. ISP Enrique José Varona, Centro de Estudios Educativos, 1998.
- Goode, W.J. y P. K. Hatt. Métodos de investigación social. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1971.
- Ibarra, F. y otros. Metodología de la investigación social. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.

## Anexo 17

### Hoja de trabajo de Metodología de la Investigación

#### 1-Datos Generales

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso Escolar \_\_\_\_\_

Carrera \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_ Asignatura \_\_\_\_\_

Tipo de Curso \_\_\_\_\_

**Tipo de Hoja de Trabajo:** De profundización Modalidad: Semipresencial

Forma de acercamiento con la vida: Laboral \_\_\_\_ Académica \_\_\_\_ Investigativa X \_\_\_\_

#### 2- Formato o cuerpo:

**Presentación:** Una vez recibida tu hoja de trabajo de diagnóstico, donde develas tus aprendizajes, estas en condiciones de recibir esta otra hoja de trabajo, que como veraz es diferente a la anterior, en esta compartiremos contigo algunos aspectos de primordial importancia sobre contenidos que necesitas profundizar y descubrir por investigación. Estas preparado. Ahí te va el material

**Objetivo:** profundizar en aquellos contenidos con dificultades que fueron develados por los estudiantes en la hoja de trabajo de diagnóstico sobre los contenidos de la asignatura Metodología de la Investigación 4 en su desempeño profesional pedagógico en su práctica pre profesional.

El texto científico responde a un estilo funcional llamado igualmente científico o informativo y aparece tanto en textos de carácter científico, científico-técnico o práctico, la finalidad de un texto escrito en estilo científico es informar y son , (informe de investigación, artículo científico, monografía, poster, ponencia, tesis, tesina). De ellos debes utilizar uno en tu trabajo de curso, ¿Sabes cuál es? ¿Cómo lo estás redactando? Si tienes alguna duda, en la bibliografía que te recomendamos puedes aclararlo y profundizar al respecto. Las formas de elocución más empleadas son la exposición y la descripción, se vale además de la argumentación como forma de organización retórica predominante.

Recuerda que tienes como **objetivo general** en cuarto año. Defender un trabajo de curso previamente elaborado en correspondencia con el diseño realizado en el tercer año de la carrera donde demuestre la existencia de la problemática encontrada en el grupo donde se desempeña como docente no graduado. (Ver características de este tipo de trabajo en el documento precisiones sobre trabajo estudiantil) Se destaca que la realización del trabajo de curso tiene un peso extraordinario en el desarrollo de habilidades investigativas de los estudiantes que se forman como profesionales de la educación, en tanto articula:

**Una fundamentación teórica** sobre el objeto de investigación identificado, que considere principales tendencias en su devenir histórico lógico, principales teorías que lo abordan, analizadas todas de forma crítica por el autor y seleccionando aquella a la cual se adscribe, el **marco contextual** donde se desarrolla el fenómeno educativo que aborda, y las principales características psicológicas de los sujetos que transforma. Debe destacarse además la importancia y significación social del trabajo.

**Diagnóstico de la situación actual** de la variable que se pretende transformar, destacando el estado de la muestra (sujetos con que se trabaja, en tanto el proceso de enseñanza aprendizaje es bilateral, se debe explorar la situación de la enseñanza aunque esta no constituya su principal objeto de transformación).

**Una propuesta de solución** al problema de investigación formulado que reconozca aspectos novedosos, sustentado en la teoría y vinculado con la práctica educativa donde desarrolla su labor profesional. Debe recoger además criterios de especialistas o jueces que de forma sencilla valoren la posible aplicación de la propuesta.

#### **Estructura del trabajo:**

##### **Presentación**

- Nombre de la UCP
- Nombre de la Facultad.
- Nombre de la Filial a la que pertenece.
- Nombre de la carrera.
- Título del trabajo. Debe comenzar por el aporte
- Autor.
- Tutores con su título o la categoría docente y grado científico.
- Asesores. (opcional)
- Tipo de trabajo. (Curso o diploma).
- Curso escolar

##### **Resumen.**

Se caracteriza el trabajo, atendiendo al objetivo, métodos empleados, propuesta de solución y su aplicación en el caso del trabajo de diploma (no más de 200 palabras).

Dedicatoria, agradecimientos y pensamientos, (este último será evaluado en contenido y autor del mismo y que se corresponda con el trabajo).

Índice.

##### **Introducción.**

Aquí comienza el paginado y para su elaboración deben seguirse las instrucciones recomendadas en el Documento “Indicaciones para el trabajo científico estudiantil en lo ISP de abril 2007”, para cada tipo de trabajo. En esta introducción no se incluyen todos los elementos del diseño teórico, no debe faltar el problema científico, el objetivo del trabajo teniendo en cuenta el tipo de trabajo, las tareas realizadas en la investigación, la población y muestra, los métodos (teóricos, empíricos, matemáticos) empleados, la novedad, importancia y significación del trabajo.

Nota sobre el objetivo: Para el trabajo de curso puede estar en función de elaborar, proponer, diseñar una propuesta.

##### **Desarrollo.** (Según tipo de trabajo)

**1er epígrafe:** Fundamentación teórica (lo que se conoce sobre el tema, al alcance de los estudiantes), tiene que reflejar a profundidad la consulta bibliográfica, abordar los términos esenciales conceptualizados, reflejar las posiciones del autor respecto a las teorías abordadas. Historia e importancia social del tema. Marco contextual. Características psicológicas de la edad escolar que se investiga.

Las citas bibliográficas pueden ser:

- Al pie de página.
- A continuación de la cita (nombre del autor, año, página).
- Al final del trabajo antes de la bibliografía. (Se enumeran por orden de aparición en una hoja de referencias bibliográficas).

Los estudiantes podrán elegir una de estas tres formas de citar textualmente de la bibliografía siempre que lo hagan correctamente y la mantengan durante todo el trabajo.

Los elementos de la bibliografía que no se retoman textualmente se deben referenciar en el propio párrafo colocando entre paréntesis los datos (autor, año).

**2do epígrafe:** Diagnóstico del problema: Características de la escuela. Resultados de la aplicación de los métodos empíricos, entrevistas, encuestas, test psicológicos, etc. de forma cuantitativa con % precisos representados en tablas y/o gráficos y cualitativamente a partir de la



interpretación de los datos. Los modelos de los instrumentos aplicados constituyen anexos del trabajo.

Para obtener la información y escribir los resultados en el epígrafe 2, los estudiantes deben seguir los pasos del diagnóstico:

1. Establecer las categorías.
2. Selección y/o elaboración de instrumentos.
3. Aplicación de los instrumentos.
4. Procesamiento estadístico, en correspondencia con las especificidades de la carrera que estudia.
5. Interpretación de los resultados.
6. Integración de los resultados.

**3er epígrafe:** Propuesta de solución al problema.

Debe ajustarse a lo que se establece en el documento citado anteriormente, y teniendo en cuenta que se trata de un maestro en formación, por lo que se analizará si su propuesta resulta suficiente para dar respuesta a la problemática planteada.

El epígrafe debe comenzar con la definición y caracterización del aporte, desde posiciones teóricas que se asumen por el estudiante y en correspondencia con el tipo de trabajo.

- Posible formato que debe quedar en el trabajo según propuesta de solución:
  - Contenido de la propuesta.
  - Precisiones para su implementación en la práctica. Incluye el tiempo en que se pondrá en práctica, asignatura, grado, unidad, los participantes, la forma en que puede ser evaluada, entre otras.(según la propuesta planteada)

En el caso del trabajo de curso debe cerrarse con los criterios de forma sencilla de especialistas o jueces para su implementación en el próximo curso.

Teniendo en cuenta la diversidad de las vías de solución a los problemas de la práctica pedagógica y de las particularidades de las carreras en la realización de los trabajos de curso y de diploma se consideran algunas variantes tales como

- Propuesta de un sistema de actividades o ejercicios para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
- Elaboración de software educativo o software.
- Propuesta de productos culturales y artísticos en los que se fundamente su contribución a la formación integral de los estudiantes de la escuela.
- Sugerencias metodológicas para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- Elaboración de folletos u otros materiales bibliográficos de apoyo a la docencia.
- Diseño de estrategias pedagógicas o alternativas pedagógicas que den solución a algún problema de la escuela.
- Propuesta de un sistema de clases para elevar la calidad de la actividad docente a nivel de grado.
- Diseño de medios de enseñanza.
- Modelación de experiencias pedagógicas que resuman el quehacer del estudiante durante su formación.

¿Has oído hablar de los materiales docentes?, ¿Los conoces? La hoja de trabajo es un material docente. Te recomendamos profundizar en este resultado científico (los materiales docentes) para tu futura labor profesional e investigativa.

**Conclusión:** Esperamos que en esta hoja de trabajo de profundización hayas encontrado la orientación acertada de tus inquietudes y que te haya permitido profundizar sobre aquellos aspectos esenciales para tu trabajo en la actividad científica.

**Autoevaluación:**

Podrías autoevaluarte ¿qué hiciste?, ¿cómo lo hiciste?, y ¿Cómo te calificas en tu desempeño? Debes ser crítico y reflexivo.

**Recomendaciones:** Debes seguir trabajando en la realización de tu informe de investigación. Y anotar lo que aun tienes dudoso, y buscar lo concerniente a la operacionalización de la variable y la construcción de los instrumentos de investigación. La respuesta puede ser por este mismo medio. Si lo prefiere. Gracias por su tiempo.

### **3- Complementarios:**

Un resultado científico es el producto de una actividad en la cual se han utilizado procedimientos científicos, que permiten ofrecer solución a algo, se plasma en recomendaciones, descripciones, publicaciones que contienen conocimientos científicos o una producción concreta material o su combinación y resuelven determinada necesidad económica social.

Son los aportes que constituyen productos de la actividad investigativa en la cual se han utilizado procedimientos y métodos científicos que permiten dar solución a problemas de la práctica o de la teoría y que se materializan en sistemas de conocimientos sobre la esencia del objeto o sobre su comportamiento en la práctica; en modelos, sistemas, metodologías, estrategias, y producciones materiales u otros

Requisitos deben tener un resultado científico

- Que sean factibles: posibilidad real de su utilización y de los recursos que requiere.
- Que sean aplicables: deben expresarse con la suficiente claridad para que sea posible su implementación por otras personas
- Que sean generalizables: su condición, aplicabilidad y factibilidad permiten en condiciones normales la extensión del resultado a otros contextos semejantes
- Que tengan pertinencia: por su importancia, por su valor social y las necesidades a que da respuesta. Que tengan novedad y originalidad. Adquiere mayor valor el resultado cuando refleja la creación de algo que hasta ese momento presente no existía. Que tenga validez: se refiere a la condición del resultado cuando este permite el logro de los objetivos para lo cual fue concebido

#### **Bibliografía básica:**

- Colectivo de autores: Esquema conceptual referencial y operativo sobre la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2005
- Chirino Ramos, María Victoria. Guías de estudio de la disciplina Investigación educativa, Carrera Pedagogía-Psicología, 2005 En el CD-R de la carrera.
- Martínez Llantada, Marta y Guillermo Bernaza Rodríguez: Metodología de la Investigación Educativa. Desafíos y polémicas actuales. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2005.
- MINED. VII Seminario Nacional, 2006.
- Minujin, A. Elementos de investigación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1980.
- Nocedo de León, Irma y otros: Metodología de la investigación educacional. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1999.
- Nocedo de León, Irma y Eddy Abreu Guerra: Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1984.
- Osipov, G. Libro de trabajo del sociólogo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1988.
- Pérez Rodríguez, Gastón e Irma Nocedo León: Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1983.
- Pérez, Gastón y otros: Metodología de la investigación educacional. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1996.

#### **Bibliografía complementaria:**

- Best, John. Cómo investigar en educación. Ediciones Morata S.A., Madrid, 1972.

- Chirino Ramos María Victoria. García Batista Gilberto y Caballero Delgado Elvira. (2005). El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación. MINED.
- Colectivo de autores. (2007). Tabloide para la Maestría de la Educación de Amplio Acceso. Mención Secundaria Básica. Módulo III tercera y cuarta parte. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba
- Echevarría Ceballos Osvaldo. (2008). Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. "Fundamentos teóricos metodológicos para la ejecución del proceso de dirección de la enseñanza aprendizaje en condiciones de semipresencialidad en la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica".
- García Batista, G. (2009). El Trabajo de Diploma. Presentación oral y escrita. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- UCP. "Rafael María de Mendive" (2007). Material Digital. Algunas precisiones sobre el trabajo científico estudiantil. Elaborado por: VRPG y el DFPG
- Valle Lima, A. D. (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.