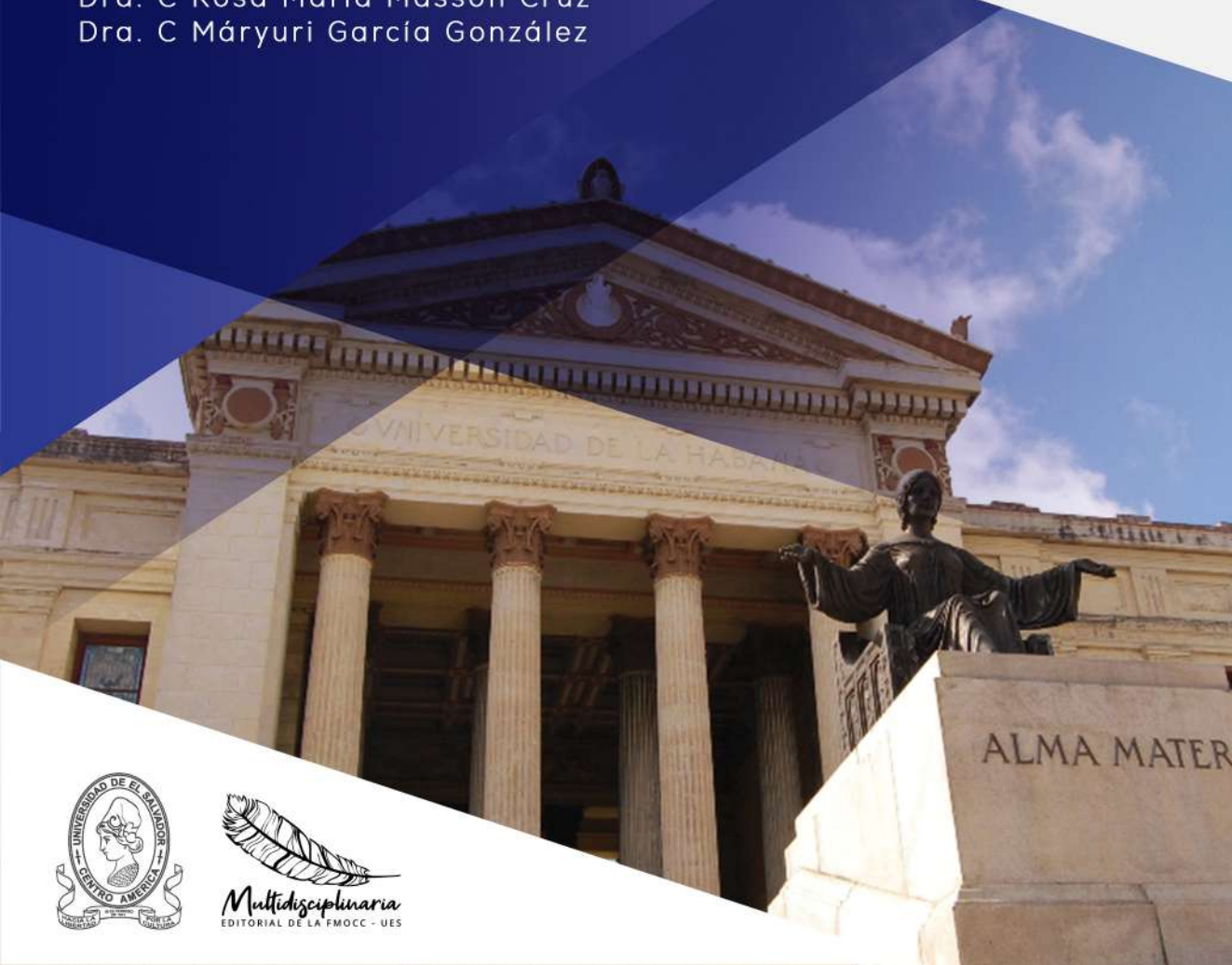


RETOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS AYUDANTES EN LA UNIVERSIDAD

Universidad de la Habana, Cuba

AUTORAS

Dra. C Lillitsy Rosario Pérez
Dra. C Teresa Torres Miranda
Dra. C Rosa María Massón Cruz
Dra. C Máryuri García González



Multidisciplinaria
EDITORIAL DE LA FMOCC - UES

371.102

FICHA CATALOGRÁFICA

R439

slv

Retos de la formación pedagógica de los alumnos ayudantes en la Universidad: Universidad de la Habana, Cuba/ Lillitsy Rosario Pérez, Teresa Torres Miranda, Rosa María Masson Cruz, Maryuri García González; edición: Patricia Gabriela Marroquín; diseño y diagramación: estudiantes de la cátedra diseño digital, Nataly Andrea Monterroza; diseño de portada Juan Carlos Cabrera, Evelyn Raquel Cazún. —1° ed.—Santa Ana, El Salv.: Multidisciplinaria Editorial de la FMOcc- UES, 2025.

197 p.: ils. ; 24 cm.

ISBN: 978-99983-982-6-9 <E-Book, pdf>

1-Formación Pedagógica-Enseñanza. 2. Estrategias- Habilidades docentes. 3. Orientación en enseñanza superior. I. Pérez, Lillitsy, Rosario, 1978-, coaut. II Título.

BINA/jmh

MEd. Roberto Carlos Sigüenza Campos - Decano de la FMOcc - UES.

Mtro. Walter Fagoaga - Director del CIMU - FMOcc

MEd. Patricia Gabriela Marroquín - Directora Multidisciplinaria Editorial de la FMOcc- UES.

Retos de la formación pedagógica de los alumnos ayudantes en la Universidad - Primera Edición.

Lillitsy Rosario Pérez, Teresa Torres Miranda, Rosa María Massón Cruz, Máryuri García González.

Multidisciplinaria, Editorial de la FMOcc - UES, 2025.



Este trabajo tiene licencia CC BY-NC-ND 4.0.

Edición: MEd. Patricia Gabriela Marroquín.

Diseño y diagramación: estudiantes de la cátedra diseño digital II, 2024., Arq. Nataly Andrea Monterroza.

Diseño de Portada: Juan Carlos Cabrera y Evelyn Raquel Cazún.

Fotografía de portada: Wagner T. Cassimiro "Aranha". ATRIBUTION 2.0 GENERIC. <https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/>

ISBN: 978-99983-982-6-9

Primera Edición, 2025. Hecho en el depósito legal

Multidisciplinaria Editorial de la FMOcc- UES. Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Avenida Fray Felipe de Jesús Moraga Sur, Santa Ana, El Salvador. editorial.occidente@ues.edu.sv

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Introducción necesaria

Dra. C Lillitsy Rosario Pérez

Dra. C Teresa Torres Miranda

Dra. C Rosa María Massón Cruz

Dra. C Máryuri García González

Para los profesores universitarios es un reto cotidiano formar a sus estudiantes en correspondencia con las demandas contemporáneas. Diversas son las experiencias que se han diseñado para cumplir con esta tarea, en este libro se fundamenta una experiencia exitosa del proceso de formación universitaria. Esta obra se direcciona a aquellos profesores universitarios interesados en la formación pedagógica de los alumnos ayudantes que ejercen la función docente durante su proceso de formación profesional.

El proceso de formación pedagógica ha sido estudiado por disímiles investigadores y varias son las miradas, en esta obra las autoras desde una concepción desarrolladora y humanista, lo caracterizan y proponen una estrategia metodológica que contribuye a perfeccionar este proceso en los alumnos ayudantes que cumplen con la función docente.

La propuesta tiene en cuenta todos los actores que inciden en la formación de esta figura y contribuye al desarrollo de habilidades docentes e investigativas en este estudiante, con la intencionalidad de que sean capaces de darle solución a los problemas profesionales que se les presentan en su práctica docente. Muestra una experiencia valiosa implementada en la Universidad de La Habana, en dos facultades donde los alumnos ayudantes agradecieron la formación recibida para poder desempeñarse en este rol.

Las autoras.

Índice

Capítulo 1	7
La formación pedagógica como una dimensión de la formación profesional de la Educación Superior	
1.1 Consideraciones sobre la formación pedagógica del alumno ayudante en la Educación Superior	9
1.2 Apuntes históricos sobre la formación pedagógica de los alumnos ayudantes en Cuba durante el período 1512 – actualidad	18
1.3 Los alumnos ayudantes de las carreras sin perfil pedagógico: una aproximación a su estudio.....	25
1.4 El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador: una alternativa para el perfeccionamiento de la formación pedagógica en los alumnos ayudantes	37
Conclusiones parciales del Capítulo uno.	46
Capítulo 2	49
Una propuesta novedosa para perfeccionar el proceso de FPAA	
2.1. La estrategia metodológica como una vía que contribuye a la formación pedagógica de los alumnos ayudantes en la Educación Superior	50
2.2 Una experiencia de la implementación de la estrategia metodológica a la formación pedagógica de los alumnos ayudantes en la Educación Superior.....	85
Conclusiones	116
Recomendaciones	117
Bibliografía	119
Anexos	129



Capítulo 1

La formación pedagógica como una dimensión de la formación profesional de la Educación Superior

1.1 Consideraciones sobre la formación pedagógica del alumno ayudante en la Educación Superior

El proceso de formación pedagógica (FP) es objeto de estudio de disímiles investigadores y varias son las posiciones que defienden. La autora desde una concepción desarrolladora realiza el análisis de este proceso en los alumnos ayudantes a partir del criterio de diferentes especialistas.

El alumno ayudante es el estudiante que se destaca por sus resultados académicos, dirige el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) y participa en proyectos investigativos, al respecto Sánchez, San Martín, Mardones y Fauré (2017) lo definen como:

... un estudiante del curso superior que ayuda a los estudiantes tutorados a alcanzar el aprendizaje esperado en el proceso de enseñar y aprender en el que participan. Debe ser un estudiante destacado por sus resultados académicos, ser un comunicador efectivo, flexible, con conocimientos tecnológicos, con capacidad de proveer retroalimentación inmediata del trabajo, tanto como tener dominio del contenido de la ciencia que imparte (p. 47).

Se asume la definición de Sánchez et.al (2017) porque se ajusta a la concepción desarrolladora. En su análisis reconoce la necesidad de potenciar la zona de desarrollo próximo de esta figura, al considerar que este estudiante debe potenciar su aprendizaje y el de sus colegas a través de la tutoría en el PEA. Contextualiza sus cualidades a las demandas contemporáneas de la universidad, al expresar que debe ser un comunicador flexible con conocimientos tecnológicos, capacidad de retroalimentación y de adaptarse al contexto. Analizar el proceso de formación pedagógica del alumno ayudante (FPAA), requiere de la profundización teórica de este término e identificar cuáles son sus particularidades. Las investigadoras consideran importante develar, que su lógica investigativa es partir del análisis de la categoría formación, para continuar con la categoría formación profesional y poder arribar a la categoría formación pedagógica.

En las investigaciones que efectuaron Álvarez (1998), Ferry (1990), Chávez (2005), Rincón (2008), González (2016), analizan la formación como un proceso que se planifica para influir y transformar al sujeto y lo relacionan con las categorías instrucción, educación y desarrollo, pero no profundizan en la influencia que ejerce

este proceso en el desarrollo del sujeto como un aspecto esencial.

Siguiendo esa misma línea de análisis, Álvarez (1998) integra la formación, la instrucción y el desarrollo; al respecto, señala que es: "un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social que agrupa en una unidad dialéctica los procesos desarrollo, instrucción y educación" (p. 22). Se aprecia que se resalta el carácter social del proceso y la necesidad de que se organice en función de responder a las exigencias y demandas sociales. A criterio de la autora, Álvarez limita la formación en su carácter social, pues solo analiza la dimensión macrosocial y no reconoce el papel que desempeña la individualidad en el desarrollo social.

El análisis de Chávez (2005), enriquece esa mirada y considera que la formación es una tarea de la educación social que tiene las funciones de instruir, educar, formar y desarrollar de forma integrada, están vinculadas dialécticamente. En la concepción de Chávez (2005) según las autoras, la formación se analiza como un proceso externo que ejerce influencia en el sujeto. No reconoce el papel activo del sujeto como protagonista y gestor de su aprendizaje, aspecto importante en la concepción desarrolladora, ya que el sujeto desempeña un papel activo en su formación partiendo de sus vivencias, motivaciones e intereses.

Existen otros especialistas que reconocen el papel activo del sujeto en el proceso de formación, como Ferry (1990) y Rincón (2008) citado en Gonzáles (2016). Para Ferry (1990), la formación es: "un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias" (p. 50).

En el caso de Rincón (2008), la formación es: "el proceso en el que el sujeto puede discernir los signos de los tiempos de una forma reflexiva, crítica y comprometida" (Citado en Gonzáles 2016, p.157). Estos dos autores destacan el rol protagónico y el carácter activo del sujeto en el proceso de apropiación del conocimiento y desarrollo de su personalidad. Reconocen la relación dialéctica que se establece entre los procesos de socialización e individualización, en la formación de la personalidad del sujeto y la posibilidad de desarrollarse en la sociedad y en su contexto, cuyo propósito es formarlo para la vida en correspondencia con las demandas y desafíos sociales.

En el desarrollo del sujeto la formación hacia la profesión contribuye a prepararlo para la vida, al provocar una transformación en la individualidad y desde el punto de vista social, además de contribuir a la transformación del contexto.

Esta investigación tributa a la formación profesional del alumno ayudante que va a cumplir con la función docente, en tanto se le enseña algunas herramientas metodológicas que puede emplear en su futuro desempeño profesional.

Varias son las posiciones al respecto de la formación profesional, para ello se consultaron las investigaciones de Añorga (2002), Inciarte (2005), Castellanos (2006) e Inciarte y Canquiz (2009), con esta categoría ocurre de forma similar a la anterior, pues entre los autores consultados hay un grupo que reconoce la formación profesional como el proceso externo que influye en el desarrollo del sujeto y otro grupo lo analiza como resultado, pocos son los autores que consideran que es un proceso de interacción del sujeto con la sociedad en el que ocurre una transformación.

La especialista Añorga (2002) define formación profesional como: "... el proceso que tiene por objeto desarrollar las aptitudes, habilidades y conocimientos exigidos para desempeñar un empleo o cumplir otra actividad profesional" (p. 12). Añorga (2002) centra su análisis en el papel del sujeto para cumplir con la actividad profesional, pero no devela la relación dialéctica que se establece con el sujeto – sociedad durante este proceso.

Al respecto Inciarte (2005) comenta que la formación profesional es:

Un proceso de complejidad política, cultural y administrativa por sus orientaciones académicas, su tamaño y la calidad de sus programas (...) ha pasado a ser el laboratorio donde se desarrollan, desde una perspectiva científica, los conocimientos que generan complejos procesos de toma de decisiones para el diseño e implementación de cambios y transformaciones curriculares (p.11).

Este análisis se centra en el rol institucional y las decisiones para ajustar los cambios curriculares en correspondencias con las demandas sociales. A criterio de la investigadora, el resultado que se pretende alcanzar en el desarrollo del sujeto no se expresa explícitamente, se limita el proceso al papel institucional y se restringe a las políticas sociales, además, en el fin social que se aspira no se reconoce este proceso de forma integrada.

Los estudios de Inciarte y Canquiz (2009) ofrecen una visión del proceso más abarcadora, pues agrega a la visión anterior ofrecida solo por Inciarte, los siguientes aspectos:

"Proceso no uniforme, en el cual puede haber abanicos de opciones, rupturas y continuidades... en un entorno de profundas resistencias que obstaculizan la emergencia de una nueva configuración de saberes y poderes en el marco de lo colectivo" (p.3). A criterio de las autoras los especialistas Inciarte y Canquiz (2009) superan las posiciones anteriores ya que reconocen la importancia de las vivencias del sujeto en este proceso, la influencia de lo externo en su transformación y reconocen el carácter desarrollador del mismo.

En la misma línea de análisis Castellanos (2006) afirma que la formación profesional es un proceso en el que:

...el sujeto se apropia de conocimientos, habilidades y hábitos relacionados con una profesión, mediante la acción e interacción con los otros, lo que, como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad, preparándolo para la vida y su inserción productiva en la sociedad (p. 12).

En las valoraciones de Castellanos (2006), se devela la importancia del carácter activo del sujeto en este proceso que se apropia de conocimientos, hábitos y habilidades propios de la profesión. Agrega que es importante tener en cuenta las vivencias mediante la acción e interacción con los otros, como un procedimiento necesario para prepararlo para la vida.

A modo conclusivo, la concepción desarrolladora de la formación profesional debe tener en cuenta la formación humanista del sujeto como centro de este proceso y la formación científica técnica con un carácter integral. Alcanzar estos propósitos requiere del perfeccionamiento de los planes y programas de estudio, con una concepción interdisciplinaria y multidisciplinaria de los contenidos de las materias que tributen a un profesional de perfil amplio, que pueda solucionar los problemas profesionales y alcanzar la satisfacción personal en el desempeño de su profesión.

El proceso de formación de un profesional de perfil amplio, debe tributar al desarrollo de las habilidades profesionales necesarias para solucionar los problemas profesionales del contexto, y promover el desarrollo individual y social del sujeto. La formación pedagógica de los alumnos ayudantes (FPAA) que ejercen la docencia en las universidades que no tienen perfil pedagógico, es una práctica antigua y ha sido un proceso que se trabaja de diferentes maneras.

Estos son algunos de los especialistas que han estudiado este proceso, Sanz y Rodríguez (2004); Villalobos y Melo (2008); Novoa (2011); Duta citado en Valiente et

al. (2013); Piña et.al (2014); Núñez y Palacios (2010) citados por Moscoso y Hernández (2015); Nieva y Martínez (2016); Martínez y Álvarez (2018) y Parra et al. (2019) tomado de Mora (2020). El análisis de esta categoría, igual que las anteriores, se realiza desde una concepción desarrolladora.

Según Sanz y Rodríguez (2004), la formación pedagógica (FP) es un: "proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y de otras formaciones de la personalidad que le permitan crecimiento personal, satisfacción, así como el desempeño exitoso de las tareas asignadas" (p. 12). En este sentido argumentan que el sujeto debe apropiarse de aspectos teórico, metodológicos y prácticos correspondientes al campo de la educación para poder dirigir el proceso educativo. A criterio de las autoras, estas investigadoras le asignan un carácter humanista a la FP, y reconocen el papel activo del sujeto en el proceso de apropiación de los conocimientos necesarios para cumplir con las tareas que le asignan. No se aprecia en el análisis la influencia del contexto en el sujeto, aspecto importante en el proceso de formación, ya que de esa interacción surgen problemas profesionales a los que se les debe dar solución, de los cuales se aprende y promueve el crecimiento profesional de este.

Otra mirada en el análisis del proceso de FP lo agrega Novoa (2011), al definirlo como un:

Proceso de aprendizaje permanente, complejo, sustentado en la participación activa, consciente y responsable de los sujetos implicados en el mismo, aportando desde un modo de actuación de los profesores en dichas universidades, un modelo profesional para los y las estudiantes que con carácter referencial en sus inicios, permita aportar un modo de ser y hacer en la práctica profesional pedagógica, que estimule la apropiación y autogestión de conocimientos y métodos, la formación de cualidades inherentes a un educador, y muy particularmente, fomente valores que se sustenten en la ética profesional pedagógica (p.23).

Al respecto, las autoras coinciden que es un proceso permanente en el que el sujeto debe autogestionar su aprendizaje, los modos de actuación de los profesores ejercen una gran influencia en la apropiación de conocimientos, métodos y formación de cualidades inherentes a un educador. Es importante reconocer que, por la propia complejidad de la formación, es esencial articular coherentemente: el modo de actuación del que dirige el proceso (influencia externa) y la participación activa y consciente del que se forma (lo interno).

En esta investigación se reconoce la importancia que tiene el modo de actuación del que dirige el proceso de formación pedagógica del alumno ayudante, es por eso que se considera necesario tener espacios que tributen a su formación.

Coincidiendo con Novoa (2011), Martínez y Álvarez (2018) expresan que la FP es un:

Proceso continuo que, atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes (p.38).

Ambos estudios resaltan la necesidad de que sea un proceso que se sustente en fundamentos de la pedagogía y la didáctica y se organice por etapas. A criterio de las investigadoras, este análisis se limita solo al resultado que se pretende alcanzar, no incluye el protagonismo del sujeto en el proceso de aprendizaje y el valor de la interacción social en el proceso de formación.

En la misma trayectoria de análisis, Núñez y Palacios (2010), citado por Moscoso y Hernández (2015), consideran la FP como un:

Proceso inherente al desarrollo de su práctica docente. Por tanto, no está sujeta a soluciones de situaciones desarticuladas y fuera de contexto, sino que aborda el problema desde una visión integradora y holística para formar una nueva actitud docente, fundamentada en el dominio de la pedagogía y la investigación, las que le asignan al profesor idoneidad y autoridad en el dominio de la ciencia, del saber enseñar y orientar la formación de sí mismo y de los estudiantes para la transformación de las múltiples realidades en los contextos donde desarrolla su práctica pedagógica (p.12).

A reflexión de las autoras se coincide con estos autores, pues de forma muy positiva ven este proceso directamente vinculado a la práctica pedagógica, y a la solución fundamentada desde la pedagogía y la didáctica de los problemas profesionales que en ella surgen.

En defensa de esa misma posición se encuentran los especialistas Parra et al. (2019) citado en Mora (2020), quienes analizan la FP desde su carácter complejo, consideran que este proceso debe estar en función de preparar al sujeto para el cumplimiento de las funciones profesionales; además, tienen en cuenta todos

los elementos devenidos de todo el sistema de influencias que participan en el proceso de formación, para ellos la FP debe tributar a la formación de un educador; al respecto expresan que:

... su función social es hacer que sus educandos se apropien de los saberes y de la cultura de su tiempo, (...) orientar el proceso de desarrollo de su personalidad teniendo en cuenta su maduración interna, las influencias educativas y las posibilidades del aprendizaje... (p. 8).

En este estudio se considera importante formar al estudiante para el cumplimiento de sus funciones, reconocen que debe jugar un papel activo en el aprendizaje y también consideran importante las influencias educativas en el proceso de formación. Este proceso en el caso de los alumnos ayudantes debe organizarse por etapas.

En ese sentido Piña et.al (2014), consideran que la FP debe ser:

... un proceso sistemático en el que se presenta un plan de trabajo con las actividades que debe cumplir. Se concibe la práctica como un espacio de reflexión y análisis. Participan en el trabajo metodológico de los departamentos docentes y de las facultades. El proceso de formación se basa en el desarrollo de habilidades profesionales para desempeñarse como profesor (p.13).

Estos autores conciben el proceso de manera integral, vinculan lo académico con lo práctico y reconocen el trabajo metodológico como un espacio importante y necesario en el proceso de FP, donde los profesores comparten sus saberes y aprenden nuevas prácticas. El proceso formativo del alumno ayudantes es complejo, requiere de la guía de un profesor tutor designado y del resto de los profesores que interactúan con ellos. Al respecto Luedtke (2014), expresa que: "... el nexo que se establece entre el alumno y el docente (...) debe ser ameno y cordial, generando confianza, desde dos lugares, en donde no siempre las concepciones son las mismas" (p.10). Desde esa visión y a partir de lo que está establecido como funciones de esta figura, se consolida esa relación.

En resumen y asumiendo los aspectos valiosos que cada uno de los autores que se estudiaron aportaron, las autoras consideran que la formación pedagógica de los alumnos ayudantes (FPAA) desde una concepción desarrolladora debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Considerar al estudiante un agente activo de su aprendizaje capaz de autogestionárselo, partiendo de la autovaloración que realice de su desempeño.
- Diagnosticar las diferencias de cada uno de los estudiantes, en términos de vivencias para organizar un PEA, que tenga en cuenta la diversidad, promueva el crecimiento personal y la transformación de su propia práctica.
- Aprovechar la práctica docente como un espacio de aprendizaje, en el que medie la orientación de tareas que promuevan la investigación, el desarrollo de habilidades profesionales y la interacción de los estudiantes con el grupo.
- Planificar el proceso por etapas en función de proporcionarle a los estudiantes aquellos conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para el cumplimiento de la tarea que se le asigne, en función de darle solución a los problemas pedagógicos.
- Profundizar en contenidos de pedagogía y didáctica, en función de darle un carácter científico metodológico a la práctica docente y perfeccionar la formación profesional de los estudiantes.
- Los alumnos ayudantes deben apropiarse de aspectos teórico-metodológicos y prácticos, correspondientes al campo de la educación para poder dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la experiencia alcanzada por las autoras y del estudio de nuevas fuentes teóricas y de las delimitaciones realizadas con anterioridad, se hizo necesario en esta investigación realizar una redefinición del término FPAA, con el propósito de lograr una mayor claridad en su concepción a los efectos del presente estudio. Todo este análisis permitió arribar a comprender la FPAA, como el proceso pedagógico que se planifica, ejecuta, controla y evalúa de forma continua y sistemática, en el que participan un asesor pedagógico y el profesor tutor, intencionado hacia la preparación del AA para cumplir con la función docente con enfoque investigativo en el contexto de la Educación Superior (Rosario, L; 2022). Estudiar la historia del FPAA en el contexto cubano, permite identificar vías ya establecidas en la universidad y a su vez, identificar tradiciones y métodos que han dado buenos resultados.

1.2 Apuntes históricos sobre la formación pedagógica de los alumnos ayudantes en Cuba durante el período 1512 – actualidad

Para el estudio de la historia de la FPAA en Cuba, se realizó una consulta a las investigaciones que realizaron Pérez (1945); García (1978); Vecino (1983); Torres (1985) Sánchez (2001); Turner y Chávez (1989); Chávez (2003,2005); Buenavilla (2012), referentes valiosos en la historia de la pedagogía cubana. En el análisis se establecen tres grandes períodos, el colonial (1512-1901), el neocolonial (1902-1959) y el revolucionario (1959 hasta la actualidad). En las indagaciones que se realizaron en el período colonial y neocolonial, sobre las instituciones que desarrollaron experiencias referentes a la formación de alumnos ayudantes, nombrados entonces ayudantes de cátedra, se identificó el Seminario de San Carlos y San Ambrosio (1777), institución de estudios superiores de la iglesia católica y cuna del pensamiento independentista cubano.

Entre los años 1790- 1878 se evidenció un proyecto educativo revolucionario, que tuvo al ayudante de cátedra como una figura reconocida. Eran estudiantes seleccionados por los profesores titulares, por sus resultados destacados en lo académico y el interés que mostraban por la docencia. Se pudo constatar que este proceso, se realizaba bajo la guía de un reglamento que era parte de las ordenanzas de la Sección de Educación de la Sociedad Económica Amigos del País (fundada 9 de enero 1793). Algunos de los ayudantes de cátedra destacados son reconocidos en la actualidad como los primeros pedagogos cubanos. Se considera que el maestro José Agustín Caballero (1762-1835) tuvo como ayudante de cátedra a Félix Varela (1788-1853), el cual se formó y se quedó como profesor titular de la Cátedra de Filosofía, desde esa función el padre Varela tuvo como ayudantes de cátedra a José Antonio Saco (1797-1879), Rafael Morales y González (Moralitos) (1848-1878) y José de la Luz y Caballero (1800 – 1862), estableciéndose así una tradición en la enseñanza de la filosofía.

Las cátedras eran vistas como espacios organizacionales donde se reunían los profesores de varias asignaturas y transmitían sus experiencias como docentes, se impartían conferencias sobre temas novedosos, se les orientaba a los profesores a investigar y se les sugería la lectura de libros especializados. Al respecto Pérez (1945) y García (1978) afirmaron que las cátedras constituyeron un espacio de renovación de los modelos educativos tradicionales. Las charlas, conferencias e investigaciones que en ellas se realizaban, se consideraron una vía de formación

pedagógica de los ayudantes de cátedra.

La cátedra de Filosofía en el Seminario de "San Carlos" al principio del siglo XIX, bajo la dirección del Obispo Juan José Díaz de Espada y Landa (1757-1852), es un ejemplo de ello. En esa cátedra bajo la dirección de José Agustín Caballero, se estudió las ideas más revolucionarias del inglés John Locke¹ (1632-1704), sobre la enseñanza y la necesidad de introducir asignaturas que proporcionaran al estudiante un determinado beneficio para la vida. Se estudió además, a los ilustradores franceses Jean Jacques Jacobo Rousseau (1712-1778) y Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827), de los cuales se aprende el método explicativo y el experimental, transmitiéndoles así a sus discípulos el amor por las ciencias y la necesidad de que las clases fuesen talleres donde se experimentara. Todos estos saberes fueron transmitidos en esos espacios de la cátedra a los entonces alumnos Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Antonio Saco entre otros, quienes, en su desempeño como profesores, algunos de ellos en los colegios privados de la época, implementaron lo aprendido.

En su afán de enseñar a sus estudiantes para que continuaran las tradiciones educativas, José Agustín Caballero, según Pérez (1945), tenía por norma que sus ayudantes de cátedra realizaran la explicación del contenido en forma clara y precisa, mediante la aplicación del método explicativo de la enseñanza. Ellos debían explicar al otro (estudiante) lo que habían leído, revelar palabra por palabra si era necesario, para la comprensión del discurso y a su vez, hacer reflexionar a los discípulos de estos ayudantes de cátedras sobre cuánto aprendían. Este método permitía evaluar objetivamente el progreso de la enseñanza. A esto se le denominaba los "secretos del oficio", que se adquirían mediante la observación de "cómo se hacen las cosas" y para eso debían mantenerse cerca del maestro.

El rol de tutor después le fue otorgado a Varela, quien también supo enseñar a otros discípulos el arte de enseñar. En el caso de José de la Luz y Caballero, el padre Varela en una ocasión valora su desempeño como ayudante de cátedra cuando comenta: "Puso todo su empeño en demostrar que era necesario dedicar tiempo de la clase a la enseñanza de las operaciones intelectuales, sobre todo el análisis y la síntesis, practicó y recomendó el análisis y la inducción" (Turner y Chávez, 1989, p.34).

Otro pedagogo destacado de la época fue Rafael María de Mendive, quien era conocido como el maestro poeta (1821-1886) y lo que aprendió como ayudante tutor lo aplicó en la Escuela Superior de Varones de La Habana, donde tuvo como

1 *Representante de la filosofía moderna, uno de los representantes del empirismo clásico.*

discípulo a José Martí (1853-1895) y Fermín Valdés Domínguez (1853- 1910), ellos expresaron: "El secreto del gran maestro, consistió en que vió con precisión lo que era necesario que aprendieran sus discípulos en el momento histórico que cruzaba con ellos y se los supo enseñar con valor" (Pérez, 1945, p.280).

Otra de las instituciones a destacar en el período colonial fue la primera universidad de Cuba, la "Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana", fundada el 5 de enero de 1728, por los frailes dominicos pertenecientes a la Orden de Predicadores en el Convento de San Juan de Letrán. Los sistemas de enseñanza en esta institución durante su etapa Real y Pontificia respondían a la escolástica, legitimada durante la tardía edad media, es por eso que en este período no se puede hablar de formación de ayudantes de cátedra. En estas instituciones se establecieron las bases para lo que más tarde serían vías para garantizar la formación pedagógica de los ayudantes de cátedra, una es la asignación de un profesor de experiencia que se desempeñara como tutor para formarlos pedagógicamente y la otra insertarlos en el trabajo de las cátedras para aprender del colectivo de profesores.

Según se constató, en la Universidad de La Habana se comienzan a destacar los ayudantes de cátedra a partir de la década de los años cuarenta del siglo XX, en los primeros años en la etapa neocolonial; con el nuevo proceso de neocolonización se reestructuraron las prácticas en las instituciones educativas y la Educación Superior; además, bajo esas renovaciones se formaron los profesores de la universidad.

Dentro de las experiencias de formación de ayudantes de cátedras en este período, que siguieron los métodos de enseñanza innovadores de sus tutores, se puede mencionar al profesor Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914)² que fue tutor y profesor de Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948) en el Colegio "San Manuel y San Francisco", conocido como "Colegio de Hoyo y Junco". Este profesor le enseñó a su discípulo Aguayo el método de la experimentación, la importancia de la Paidología y las peculiaridades del positivismo de Herbert Spencer (1820-1903)³. Aguayo al respecto de la maestría pedagógica de su maestro expresó:

2 *Se gradúa de Bachiller en Teología en el Seminario de "San Carlos" en 1871, fue nombrado profesor de Matemática en 1873 y pasó a la cátedra de Mayores, Retórica y Poética hasta 1877 que cesa como profesor del Seminario. En 1879 se graduó de Licenciatura en Teología en la Universidad de La Habana y de Licenciatura en Derecho Civil y Cánónigo en 1882. Fue director del Colegio "San Manuel y San Francisco" el 1ro de abril de 1886. En 1888 obtiene la plaza catedrático auxiliar en la Cátedra de Metafísica de la Universidad de La Habana y en 1900 fue profesor de la Cátedra de Pedagogía en la Universidad de La Habana. (Hernández, 1995)*

3 *Herbert Spencer es un naturalista, filósofo, psicólogo y sociólogo británico. La más destacada figura del evolucionismo filosófico y uno de los pensadores positivistas más ilustres de su tiempo. Su filosofía se ha basado principalmente en las ideas del evolucionismo natural de Lamarck y Charles Darwin, la evolución que llega a todos los ámbitos también del saber, aplicándola a la filosofía, sobretodo en la sociedad.*

Expuestas desde una pizarra, en carteles gruesos y bien visibles los puntos fundamentales de la sólida y maciza conferencia, iba explicando el disertante con tal cúmulo de datos y de doctrina que el desarrollo del tema no sólo despertaba un interés no decaído en ningún momento, sino que fue desde el primer instante una prueba más de la competencia y el rico caudal del expositor (Citado en Sánchez, 2001, p.21).

Otro ejemplo de profesor y tutor fue Rafael A. Fernández (1874 -1935)⁴, quien fue tutor de la Dra. Piedad Maza, el Dr. Martín Rodríguez Vivanco y la Dra. Ofelia Morales del Campo⁵. Estos tres discípulos después fueron excelentes profesores de la Universidad. La Doctora Piedad Maza fue profesora de Higiene Escolar, Ofelia Morales profesora de Historia de la Pedagogía y Martín Rodríguez fue profesor de Sociología. Todos reconocen que supo inculcarles el amor por la Pedagogía, la admiración que le tenían se refleja en las palabras de Ofelia Morales del Campo, quien expresa de él que tenía un: "Espíritu conciliador (...) sus alumnos tuvieron siempre en él, al consejero más desinteresado, al mentor de más amplia visión de las realidades académicas (...) el maestro que predicaba y practicaba el amor entre sus discípulos" (Valdivia, 1937, p.19).

Otra experiencia a reconocer como formadora de los ayudantes de cátedra fue la que se experimentó en la Universidad Popular "José Martí"⁶, fundada en 1923. En ella se constituyó el espacio idóneo para formarse, ya que demandó que muchos estudiantes se insertaran como docentes y aprendieran en la práctica los contenidos didácticos y pedagógicos. Los estudiantes que allí impartieron docencia recibieron la ayuda de profesores revolucionarios que se insertaron en la universidad como

4 En 1906 se le otorga el certificado de Profesor de Segundo Grado, en 1918 se gradúa de Doctor en Pedagogía y en ese mismo año ingresa como profesor auxiliar de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana impartiendo la asignatura de Historia de la Pedagogía, hasta 1934 que fue nombrado Profesor Titular de Historia de la Pedagogía y Organización y Administración de Escuelas de cuya cátedra tomó posición esa misma fecha. (Valdivia ,1937)

5 Graduada de la Escuela de pedagogía de la Universidad de La Habana en el periodo neocolonial, después profesora de historia de la Pedagogía en esta misma escuela. Dentro de la universidad se destaca por sus métodos revolucionarios y por representar lo más revolucionario de la pedagogía cubana.

6 Fundada por el líder estudiantil Julio Antonio Mella el 3 de noviembre de 1923. Tuvo como objetivo la educación de los sectores populares, fortalecer alianzas entre los obreros, los estudiantes y la intelectualidad cubana a favor de la cultura del pueblo. El proyecto aseguraba no sólo la formación cultural sino además ideológica.

Eusebio Adolfo Hernández (1853-1933)⁷ y Emilio Roig de Leuchsenring (1889-1964)⁸, ellos influyeron en la actividad pedagógica de Rubén Martínez Villena (1899-1934), Raúl Roa (1907-1982), Julio Antonio Mella (1903-1920), además, la convivencia con los obreros, el conocimiento y la profundización en sus problemas contribuyeron a ver a la educación desde otras aristas.

Lo que aprendieron en la práctica docente en la Universidad Popular "José Martí" sirvió a muchos de estos intelectuales para su desempeño profesional futuro. Es el caso de Dulce María Escalona⁹, que cuando era estudiante de la escuela de Pedagogía entre los años (1921-1924) impartió clases de Matemática en la Universidad Popular, allí aplicó lo que aprendía en la escuela de Pedagogía, asimismo, lo hizo Ofelia Morales del Campo, quien mientras era estudiante de la carrera de Pedagogía impartió clases en esta universidad los sábados. La experiencia de la Universidad de La Habana y la Universidad Popular "José Martí" demostró la importancia de la práctica para la formación pedagógica, siempre que esta cuente con el acompañamiento de un profesor tutor.

El triunfo de la Revolución en enero 1959 implicó cambios profundos en las dinámicas de las universidades. Uno de los cambios fue consecuencia del éxodo del claustro en la universidad debido a que muchos profesores no estaban de acuerdo con las transformaciones de la Revolución y la Reforma universitaria que se comenzó a implementar en el año 1962, con el propósito de hacer una universidad revolucionaria, popular, basada en los adelantos científicos.

Dentro de las medidas revolucionarias que se tomaron se puede mencionar la fundación del Movimiento de Alumnos Ayudantes (MAA) el 10 de enero de 1962, como uno de los principales postulados de la ley de Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba, respaldada por resoluciones ministeriales, todas emitidas por el Ministerio de Educación Superior (MES). A sugerencia del Comandante en Jefe Fidel

7 *Patriota, médico y científico cubano, especialista en Obstetricia y Ginecología. Combatiente de las tres guerras del Siglo XIX por la independencia de Cuba. Como hombre de ciencias obtuvo notables reconocimientos y dejó una apreciable obra escrita en el terreno de la Obstetricia y la Ginecología. Fue un destacado revolucionario cubano, historiador y partícipe de los hechos narrados, y un excepcional profesor de Obstetricia y Ginecología de la Universidad de La Habana.*

8 *Historiador, etnólogo, periodista y patriota cubano. Fue el primer Historiador de La Habana en 1935. Fundador en 1940 y presidente de la Sociedad Cubana de Estudios Históricos e Internacionales. Periodista colegiado en 1943. Dirigió el Archivo Histórico Municipal. Fue miembro de la Junta Nacional de Arqueología y Etnología, del Colegio Nacional de Periodistas, de la Comisión de Monumentos, Edificios y Lugares Históricos y Artísticos Habaneros, de la Sociedad Cubana de Derecho Internacional, del Colegio de Abogados de La Habana y de otras instituciones.*

9 *Prestigiosa pedagoga revolucionaria que dedicó su vida a la causa de la educación del pueblo cubano. Educadora relevante dentro de la vanguardia pedagógica del Siglo XX. Se destaca en la formación de maestro en las Escuelas Normales y después en los Institutos Pedagógicos.*

Castro Ruz, a este movimiento se le puso el nombre de "Frank País García"¹⁰ como un reconocimiento a las cualidades personales del joven maestro revolucionario y se resaltó que los estudiantes que integrasen dicho movimiento, además de cumplir con los requisitos establecidos, también debían portar las cualidades de este joven revolucionario.

Según expresan Arrechavaleta y Faxas (1987): "El desarrollo del MAA alcanzó un mayor nivel organizativo como vía para la formación de los cuadros científicos pedagógicos de las universidades a partir de la creación del Ministerio de la Educación Superior en el año 1976" (p.7).

En su estudio agregan que durante el período 1977-1980 se apreció un desarrollo impetuoso del MAA debido a la necesidad de cubrir la ausencia de profesores que se suscitó en la universidad con el triunfo revolucionario y: "En la medida que se han satisfecho las necesidades de personal docente existente en las universidades ha ido disminuyendo su membresía" (Citado en Arrechavaleta y Faxas, 1987, p.7).

En la Universidad de La Habana, en el período revolucionario, muchos profesores reconocidos fueron alumnos ayudantes y contaron con profesores de mucha experiencia como tutores. En el Informe a la Asamblea Nacional del Poder Popular de diciembre de 1984, se confirmó lo anterior declarando que: "Del movimiento de alumnos ayudantes han surgido excelentes profesores y constituye además una cantera para la formación de investigadores" (Citado en Arrechavaleta y Faxas, 1987, p.8).

Un ejemplo de formación de un AA por su profesor tutor fue la influencia que recibió Eusebio Leal de su profesor Emilio Roig Leuchsenring, quien ingresó a la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana, con una dispensa rectoral en 1974. Eusebio Leal Spengler, en una entrevista, comentó que aprendió de su profesor el amor ferviente por la Historia, también la responsabilidad en el trabajo, ya que trabajaron en el Museo de la Ciudad de La Habana. Muchos pueden ser los ejemplos de profesores de mérito de la Universidad de La Habana que su formación pedagógica la iniciaron como alumnos ayudantes y se les asignó un tutor, ya que es una práctica consolidada.

Otro ejemplo es el profesor y fundador de la Facultad de Física de la Universidad de

¹⁰ Frank País (1934-1957): Fue un joven combatiente, maestro revolucionario cubano jefe de acción y sabotaje del movimiento 26 de Julio. Organizó el Alzamiento del 30 de noviembre en Santiago de Cuba en apoyo al desembarco del Granma. (Fernández; 2018: 2)

La Habana Melquíades de Dios Leyva (1938)¹¹, quien desde que ingresó a la facultad se desempeñó como alumno ayudante, estudió e impartió docencia de Mecánica Cuántica. Según expresa en una entrevista que se publicó en el periódico Granma en el 2003: "Me considero fundador de esta institución porque ya de estudiante impartía clases en niveles inferiores y cuando me gradué en 1968 quedé como profesor" (p. 3).

Desde esos años las resoluciones del MES respaldaban las tres vías de formación pedagógica de los alumnos ayudantes, una de ella era insertar a los alumnos ayudantes en el PEA, en cursos inferiores para que impartieran docencia y de esta manera se formaran en la práctica, otra era la formación en las cátedras, estas dejan de llamarse cátedras y se nombran departamentos docentes¹², donde las actividades metodológicas que se realizaran se consideraran otra vía de formación y por último la designación de un profesor tutor que les transmitiera sus saberes.

El trabajo con los alumnos ayudantes se perfeccionó al comenzar a organizar actividades en las que se promovieron el aprendizaje colectivo y el aprender de las experiencias de todos. Un ejemplo de estas actividades lo constituyen los festivales de clases, espacio donde los alumnos ayudantes presentan una clase modelo que deben preparar previamente con su tutor, se organizan comisiones por temáticas y ellos deben exponer y defender metodológicamente su clase. Son eventos que se celebran por niveles (facultad, universidad y a nivel nacional), constituyendo también un espacio de formación ya que requiere de preparación previa y de estudio.

En el estudio que realizaron Arrechavaleta y Faxas (1987), se afirmó que en la década de los ochentas el trabajo metodológico con los AA era bajo, se potenciaba el trabajo con los profesores tutores, le seguía en orden los cursos de formación y por último, su participación en las actividades metodológicas desarrolladas por el departamento. Se reconoció que participaban más en actividades investigativas (foros, círculos de interés científicos- técnicos, participación y colaboración en trabajos de eventos) que en actividades docentes.

En las décadas de los noventa y en los años 2000 en la universidad cubana se

¹¹ Doctor en Ciencias Físico-Matemáticas. Profesor de Mérito de la Universidad de La Habana. Miembro asociado del Centro Internacional de Física Teórica, con sede en Trieste, Italia. Es consultor de trabajos científicos de Revistas Internacionales. Secretario del Consejo Científico de la Universidad de La Habana y del Ministerio de Educación Superior durante varios años. Miembro de la Comisión Nacional de Grados Científicos. Miembro activo del Consejo Científico de la UH, del Tribunal Nacional de Grado Científico de Física y del Tribunal de Categorías Docentes de Física.

¹² Según Vecino (1983): *Es la célula básica de la Educación Superior, donde trabaja el colectivo de docentes de asignaturas afines que bajo la dirección del Jefe del Departamento desarrolla la docencia de pregrado y de posgrado y, además, efectúa la investigación científica, es que el resultado de este trabajo en dicho eslabón determina el de los otros dos niveles de Educación Superior.* (p.141)

inicia y crece paulatinamente el proceso de universalización¹³ del conocimiento, creándose la red de filiales y centros docentes municipales. Este proceso requirió incrementar el número de docentes que pudieran cubrir los claustros en las filiales y sedes municipales y rediseñar las formas de preparar al claustro para asumir la docencia. Los alumnos ayudantes desempeñaron un papel importante, ya que se insertaron en los claustros y su formación para cumplir con la docencia se realizó desde la práctica, a través del trabajo metodológico y la tutoría de un profesor con mayor experiencia. El proceso de FPAA requirió de la atención presencial y personalizada; se comenzó a ofrecer cursos pedagógicos en los planes de estudios y se incluyó asignaturas para la formación pedagógica.

A modo de conclusión, las autoras identificaron como vías de formación de los AA la asignación de un profesor tutor de experiencia responsable de transmitirles los saberes de la profesión, insertarlo en el trabajo del departamento para aprender las metodologías de las ciencias que imparten y, por último, insertarlos en la práctica para dirigir el PEA. Varias han sido las funciones que estos estudiantes han asumido a lo largo de la historia en la universidad, por lo que es necesario estudiarlas, ya que constituye una necesidad en esta investigación.

1.3 Los alumnos ayudantes de las carreras sin perfil pedagógico: una aproximación a su estudio

El alumno ayudante es una figura importante en las universidades en el contexto contemporáneo ya que facilita la comunicación profesor- estudiante, profesor - grupo y contribuye a garantizar las tradiciones pedagógicas del claustro universitario. En el estudio que realizaron las autoras se comprobó que esta figura se denomina de forma distintas en las universidades (ayudantes de cátedras, alumnos ayudantes y tutor par) y las funciones que se les asignan van a estar en correspondencia a las demandas del contexto.

En la Universidad de Palermo y la Universidad de Belgrano en Buenos Aires, Argentina, en la Universidad de Cuenca en Ecuador y la Universidad de San Martín de Porres en Lima, Perú; por ejemplo, se seleccionan ayudantes de cátedras. Según lo define Ickowcz (2012) es: "Un estudiante que por sus méritos académicos será seleccionado para cumplir funciones concretas y específicas relacionadas con actividades de docencia, investigación y práctica" (p.12).

¹³ Entendida como el derecho de todos los ciudadanos al acceso ilimitado a la información, al conocimiento y a la cultura durante toda la vida, con el objetivo de alcanzar la cultura general integral del pueblo mediante un quehacer integrado de toda la sociedad por vías formales, no formales e informales.(Alarcón, 2018, p.2)

Su selección se realiza anualmente a través de concursos periódicos que se convocan a nivel de facultades y solo se puede optar una sola vez. Durante el proceso de selección de estos estudiantes se conforma un tribunal de profesores que se encargan de evaluar los títulos y antecedentes de cada estudiante, el promedio obtenido en la prueba que se realiza en el proceso de selección, además de los resultados que obtengan en el proyecto que deben defender para optar por esa función.

Las funciones de esta figura se develan en los estudios del investigador Mitriati (2014) quien plantea que este estudiante debe ser un: "...colaborador de los docentes de la cátedra y guía de los alumnos en virtud de una mayor cercanía" (p. 2). Este estudiante se forma en la práctica y en el trabajo de la cátedra donde se seleccionó, participa en las reuniones que se realizan, le asignan un profesor responsable que se encarga de orientarle como tareas la elaboración de proyectos de aula, dirigir el PEA, participar en actividades de carácter científico investigativo y extensionistas que se realicen en el espacio curricular. Puede dirigir consultas a sus colegas e informarle al profesor las dificultades que se adviertan en los alumnos en el desarrollo del espacio curricular. A criterio de las investigadoras este modelo tiene como ventajas la tutoría del profesor que le asignan a este estudiante y el aprovechamiento de la práctica como espacio de aprendizaje y crecimiento personal.

Otra experiencia de formación es la que realizan en las Universidades Pontificia de Chile y La Santander en Colombia, en estas instituciones se selecciona estudiantes que se desempeñan como tutor par, la formación de esta figura está centrada en el desarrollo de habilidades para la orientación educativa. Como requisitos para optar por esta plaza se encuentran el deber destacarse por sus resultados, tener un buen currículo y mostrar interés en realizar tutoría a sus colegas.

El tutor par es definido por Panzatta, (2015) como: "Estudiantes de niveles superiores de su carrera, que facilitan la integración de los estudiantes que empiezan su vida universitaria y lo acompañan para la construcción de su itinerario formativo" (p.21). Al respecto Passerini (2014) citado en Pascual et.al. (2014) considera que:

El Tutor alumno constituye un nexo relevante entre los contenidos de la asignatura, el ayudante alumno recién ingresado a la escuela y el alumno cursante. Considera que el alumno ayudante, a su vez tutor par, puede desempeñar un rol activo en el proceso de enseñanza donde, deberá resignificar sus propios conocimientos en relación a las teorías del campo disciplinar vigente y a la práctica profesional futura. Ello debe involucrar

capacidad para la autoformación, aprender a aprender, aprender a enseñar y capacidad para trabajar en grupo. (p.12)

Como una de las características del proceso de FP del tutor par, afirma Passerini (2014) citado en Pascual et.al. (2014), aparece la relación que se establece entre: "Los contenidos de la asignatura, el ayudante alumno recién ingresado a la escuela y el alumno cursante" (p.12). Respecto a las funciones que este estudiante debe cumplir, Llorente (2006) afirma que los tutores pares deben desarrollar principalmente cuatro funciones: una función académica (debe enseñar, presentar y exponer contenidos, manejar grupos), una función orientadora (debe dar consejo a sus tutorados, responder a sus demandas), una mediadora (debe mediar entre el docente y los alumnos, así como entre estos y los conocimientos; este rol incluye un componente motivacional) y, por último, una función social (debe formar un vínculo social con los estudiantes, mostrándose accesible y disponible, preocupándose por su aprendizaje y su desarrollo académico). Además, se incluye la capacidad de respetar, tolerar, considerar de manera equitativa a los estudiantes y abrir un espacio de confianza y cercanía.

A criterio de las investigadoras este modelo se centra en el cumplimiento de la función orientadora, requiere que este estudiante domine contenidos propios para orientar. Tiene como potencialidad la relación que se establece entre esta figura y los demás estudiantes, además de que estrecha la comunicación del grupo con el profesor. Otro modelo de formación de estos estudiantes es el que aparece en las universidades cubanas y en la Universidad de los Andes en Colombia donde se les denominan alumnos ayudantes, así se evidencia en los estudios de Cabrera (2017), Sánchez et.al (2017) y Cabrera (2020), para estos autores los alumnos ayudantes son:

Aquellos estudiantes de alto aprovechamiento docente, previamente seleccionados en las carreras, que se distinguen por mostrar ritmos de asimilación más rápidos, aptitudes favorables para el aprendizaje de alguna o algunas disciplinas del plan de estudio y para la investigación científica o el trabajo de desarrollo técnico. (Resolución 02/2018: 707)

Este estudiante debe cumplir con la función docente y la investigativa según declara esta Resolución. Puede elegir ser alumno ayudante en docencia o ser alumno ayudante en la investigación. En el proceso de selección de esta figura se tiene en cuenta los siguientes requisitos: Haber obtenido buenos resultados docentes, una conducta política y social, avalada por las organizaciones estudiantiles, con disposición y aptitud para desempeñar esta función; además, para ser aprobado

se requiere la aceptación del decano de la facultad, con la participación activa de representantes de las organizaciones estudiantiles.

El proceso de formación de esta figura debe ser sistemático y requiere de un plan de trabajo que contenga las actividades que va a realizar. Su práctica docente debe concebirse como un espacio de reflexión y análisis. Ellos deben participar en el trabajo metodológico de los departamentos docentes y de las facultades. Es necesario que se trabaje en su preparación para cumplir con la función docente.

En la Universidad de los Andes también se denominan alumnos ayudantes, así se declara en su resolución instructiva y precisa que sus funciones son:

Realizar clases teóricas, o prácticas auxiliares realizadas por el profesor. Colaborar en la supervisión de pruebas y exámenes bajo el cuidado del profesor o cargo de la asignatura. Evaluación de controles guías de ejercicios, tareas, informes, ensayos, visitas a terrenos y laboratorios. Colaborar en la actualización de las asignaturas en la plataforma Moodle. Asistir a las reuniones programadas por el profesor de la cátedra para planificar las actividades de la ayudantía Asistir a las reuniones o actividades de capacitación que realiza el programa de formación. Corregir controles o test. Deben visitar las clases de sus profesores. Impartir docencia. Asesorar a sus colegas. Profundizar en las ciencias que va a impartir y en las ciencias de la educación. (p.8)

A juicio de las autoras, para que el alumno ayudante pueda cumplir con las funciones que se declaran en cada una de las universidades antes mencionadas, este estudiante debe tener algunas cualidades que los distinga del resto de sus colegas ya que se les exige un esfuerzo mayor. Debe ser ejemplo en su modo de actuación, caracterizarse por su discreción y honestidad científica con la información obtenida por diversas fuentes y/o por la aplicación, procesamiento y discusión de los resultados para la toma de decisiones. Debe manifestar responsabilidad y laboriosidad en el conocimiento y la asunción de los deberes y exigencias en el cumplimiento de las tareas como alumno ayudante.

En su formación es necesario que asuma una actitud crítica y autocrítica, además, es importante que sea justo y honesto en las valoraciones y decisiones que tome. Debe mostrar una actitud cooperativa que se expresa en las relaciones interpersonales, de colaboración e integración con otros en el cumplimiento de sus tareas. Se requiere que sea un buen lector, un eficiente comunicador en todas sus formas, sensible y humano ante los conflictos sociales y personales y demostrar honestidad científica y gusto estético.

Su rol varía en relación con las funciones que debe cumplir y la formación que recibe está en relación con el cumplimiento de estas, por lo que es necesario profundizar en cuáles son las que más se ajustan a lo que se aspira en esta investigación.

Se consultaron varios especialistas en el tema: Blanco y Recarey (1999); Martínez (1995); Duarte (2007); Touriñán (2013) y Garrido (2018). El estudio demostró que algunos autores centran más las funciones en el proceso de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, otros en el proceso formativo del estudiante y otros consideran que es un proceso de interrelación entre la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y la influencia que ejercen en el estudiante.

Al respecto los autores Blanco y Recarey (1999) se refieren a funciones profesionales pedagógicas y las definen como: "actividades que incluyen en las acciones encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas al maestro en su condición (rol) de educador profesional" (p.11).

Las autoras consideran que estos especialistas en su estudio, reconocen que el rol profesional del docente es el de educador profesional. Consideran que se cumplen en la medida que se realicen las acciones que se orientan en las tareas que se les asignan. Declaran tres funciones profesionales pedagógicas (docente – metodológica, orientadora - educativa, investigativa y de superación) las cuales se diferencian entre sí y se diversifican porque desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponde unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido. Reconocen las relaciones de subordinación y coordinación que se establecen entre las tareas y las funciones, así como entre estas últimas, asignándole un carácter humanista.

Otra mirada es la de Duarte (2007) quien expresa que: "Las funciones pedagógicas son las responsabilidades establecidas en la profesión del profesor, describen las acciones que se van a desarrollar en el trabajo docente" (p. 32). En el estudio que realiza Duarte (2007), solo reconoce como función pedagógica la docencia limitándola solo al PEA. Es válido que considere que su cumplimiento debe concretarse en las acciones que debe desarrollar el profesor. Cuando este autor expresa que son las responsabilidades establecidas, resalta la importancia de que las acciones que se diseñen se correspondan con lo que debe cumplirse para ejercer como profesor. En esta investigación es necesario enseñarle al alumno ayudante que va a cumplir con la función docente aquellas acciones que se deben realizar para alcanzar un proceso de calidad.

Citado en Duarte (2007), Martínez (1995) considera que: "Las funciones pedagógicas son las acciones de trabajo y dominio cognitivo fuera y dentro del centro educativo" (p. 35). Coincidiendo con Martínez (1995) para poder cumplir con la función pedagógica es necesario tener un dominio cognitivo de la profesión, en esta definición no se tiene en cuenta el desarrollo individual del sujeto. Es importante que en el diseño de las acciones se tenga en cuenta las fortalezas que tiene este profesional para poder cumplirlas.

Otra propuesta es la de Touriñán (2013) quien considera que la: "Función pedagógica es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función" (p.30). Este autor ofrece una visión integral, reconoce que las tareas que se asignen para el cumplimiento de las funciones deben promover la transformación de la realidad, basada en la construcción de hecho y toma de decisiones pedagógicas.

En esa misma línea Garrido (2018) se refiere a las funciones como técnicas pedagógicas y las define como:

Aquellas de carácter profesional de nivel superior que sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia, orientación educacional y vocacional supervisión pedagógica y evaluación del aprendizaje. (p.3)

Esta posición reconoce la necesidad de trabajar aquellos aspectos técnicos de la profesión y deben estar encaminadas a la especialización en determinadas áreas de esta.

Las autoras consideran que el alumno ayudante debe cumplir con funciones pedagógicas como señala Duarte (2007), y tener en cuenta que a este estudiante se le exige dirigir el PEA de sus colegas, espacio importante en el proceso de formación profesional. Para el cumplimiento exitoso de esta función, necesita dominar las acciones que permiten cumplir con ella y la investigación de este proceso para transformarlo.

Es importante precisar, que el estudio del proceso de formación pedagógica del alumno ayudante y el cumplimiento de la función de igual naturaleza, requieren de una reinterpretación en el contexto de la formación de esta figura en la actualidad. Estas funciones como expresión de las complejidades del proceso de

formación pedagógica debe integrarse en una unidad, de modo que el ejercicio de FPAA sea realmente un ejercicio de aprendizaje permanente y de investigación de su propia práctica, como señalan Ickowcz (2012); Piña et.al (2014); Cabrera (2017,2020) y Sánchez, Sanmartin, Mardonés y Faure (2017); por lo tanto, se defiende en esta investigación una única función para el AA, función docente con enfoque investigativo comprendida como todas las actividades que realiza el AA encaminadas a desarrollar habilidades para la planificación, ejecución, control y evaluación del PEA integradas con la investigación y transformación de su práctica docente. Requiere del conocimiento de la ciencia que imparten, la metodología para impartir docencia e investigarla y las fortalezas que tienen los estudiantes para cumplir con esta función.

En el proceso de apropiación de los contenidos, las habilidades y valores propios de la profesión, el sujeto debe reflexionar sobre su desempeño de manera crítica y constructiva para estimular su desarrollo. La FPAA como proceso debe concebirse de forma gradual y progresiva, asumiendo responsabilidades.

A continuación, se presenta una dosificación por año de experiencia como AA, de actividades docentes a realizar para cumplir con la función docente con un enfoque investigativo, tomando en consideración su desarrollo.

En todos los años los AA deben:

- Participar en los activos de alumnos ayudantes mensualmente para socializar sus experiencias y tramitar sus insatisfacciones, festivales de clases, jornadas científicas, clases abiertas.
- Realizar una asamblea de evaluación al cierre de cada semestre de forma individual y grupal, para evaluar el cumplimiento de las acciones diseñadas en el plan de trabajo.

En el primer año como alumno ayudante debe:

- Estudiar y analizar artículos, libros, ponencias y materiales, que les permitan profundizar en la ciencia que sustenta los contenidos didácticos de la asignatura en la que se propone como AA.
- Participar en eventos, jornadas científicas o foros virtuales con una guía de observación, que les permita realizar una valoración de los procesos

donde están insertados.

- Insertarlos en los proyectos de investigación de su profesor tutor y asignarles tareas básicas, que les permitan el desarrollo de habilidades investigativas (elaborar fichas de contenidos y bibliográficas).
- Acompañar al profesor tutor durante la planificación, ejecución, control y evaluación del PEA.
- Dirigir alguna actividad durante el PEA, siempre en compañía del profesor (realizar ejercicios de evaluación y fundamentar sus criterios de evaluación).

En segundo año como alumno ayudante debe:

- Observar clases, preparaciones metodológicas, reuniones de colectivo de año, de asignatura y de disciplina, con una guía de observación que les permita reflexionar las diferentes etapas del proceso de formación profesional.
- Diseñar el diagnóstico pedagógico de los estudiantes que están en el grupo donde realizan la práctica docente como alumno ayudante (Diseñar y aplicar cuestionarios, guías de entrevistas y documentos que les permitan determinar problemas profesionales pedagógicos en su práctica docente).
- Identificar problemas profesionales pedagógicos con la utilización del método científico, así como métodos y técnicas de diagnóstico pedagógico en su práctica docente como alumno ayudante.

Declaran tres funciones profesionales pedagógicas (docente–metodológica, orientadora-educativa, investigativa y de superación) las cuales se diferencian entre sí y se diversifican porque desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponde unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido. Reconocen las relaciones de subordinación y coordinación que se establecen entre las tareas y las funciones, así como entre estas últimas, asignándole un carácter humanista.

Otra mirada es la de Duarte (2007) quien expresa que: "Las funciones pedagógicas son las responsabilidades establecidas en la profesión del profesor, describen las acciones que se van a desarrollar en el trabajo docente" (p. 32). En el estudio que realiza Duarte (2007) solo reconoce como función pedagógica la docencia limitándola solo al PEA. Es válido que considere que su cumplimiento debe concretarse en las acciones que debe desarrollar el profesor. Cuando este autor expresa que son las responsabilidades establecidas resalta la importancia de que las acciones que se diseñen se correspondan con lo que debe cumplirse para ejercer como profesor. En esta investigación es necesario enseñarle al alumno ayudante que va a cumplir con la función docente aquellas acciones que se deben realizar para alcanzar un proceso de calidad.

Citado en Duarte (2007), Martínez (1995) considera que: "Las funciones pedagógicas son las acciones de trabajo y dominio cognitivo fuera y dentro del centro educativo" (p. 35). Coincidiendo con Martínez (1995) para poder cumplir con la función pedagógica es necesario tener un dominio cognitivo de la profesión, en esta definición no se tiene en cuenta el desarrollo individual del sujeto. Es importante que en el diseño de las acciones se tenga en cuenta las fortalezas que tiene este profesional para poder cumplirlas.

Otra propuesta es la de Touriñán (2013) quien considera que la: "Función pedagógica es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función" (p.30).

Este autor ofrece una visión integral, reconoce que las tareas que se asignen para el cumplimiento de las funciones deben promover la transformación de la realidad, basada en la construcción de hecho y toma de decisiones pedagógicas.

En esa misma línea Garrido (2018) se refiere a las funciones como técnicas pedagógicas y las define como:

Aquellas de carácter profesional de nivel superior que sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia, orientación educacional y vocacional supervisión pedagógica y evaluación del aprendizaje. (p.3)

Esta posición reconoce la necesidad de trabajar aquellos aspectos técnicos de la

profesión y deben estar encaminadas a la especialización en determinadas áreas de esta.

Las autoras consideran que el alumno ayudante debe cumplir con funciones pedagógicas como señala Duarte (2007), y tener en cuenta que este estudiante se les exige dirigir el PEA de sus colegas, espacio importante en el proceso de formación profesional. Para el cumplimiento exitoso de esta función necesita dominar las acciones que permite cumplir con ella y la investigación de este proceso para transformarlo.

Es importante precisar, que el estudio del proceso de formación pedagógica del alumno ayudante y el cumplimiento de la función de igual naturaleza, requieren de una reinterpretación en el contexto de la formación de esta figura en la actualidad. Estas funciones como expresión de las complejidades del proceso de formación pedagógica, deben integrarse en una unidad de modo que el ejercicio de FPAA sea realmente un ejercicio de aprendizaje permanente y de investigación de su propia práctica como señalan (Ickowcz (2012); Piña et.al (2014); Cabrera (2017,2020) y Sánchez, Sanmartín, Mardonés y Faure (2017); por lo tanto, se defiende en esta investigación una única función para el AA, función docente con enfoque investigativo, comprendida como todas las actividades que realiza el AA encaminadas a desarrollar habilidades para la planificación, ejecución, control y evaluación del PEA, integradas con la investigación y transformación de su práctica docente, requiere del conocimiento de la ciencia que imparten, la metodología para impartir docencia e investigarla y las fortalezas que tienen los estudiantes para cumplir con esta función.

En el proceso de apropiación de los contenidos, las habilidades y valores propios de la profesión, el sujeto debe reflexionar sobre su desempeño de manera crítica y constructiva para estimular su desarrollo. La FPAA como proceso debe concebirse de forma gradual y progresiva, asumiendo responsabilidades. A continuación, se presenta una dosificación por año de experiencia como AA de actividades docentes a realizar, para cumplir con la función docente con un enfoque investigativo, tomando en consideración su desarrollo.

En todos los años los AA deben:

- Participar en los activos de alumnos ayudantes mensualmente, para socializar sus experiencias y tramitar sus insatisfacciones, festivales de clases, jornadas científicas, clases abiertas.

- Realizar una asamblea de evaluación al cierre de cada semestre de forma individual o grupal para evaluar el cumplimiento de las acciones diseñadas en el plan de trabajo

En primer año como alumno ayudante debe:

- Estudiar y analizar artículos, libros, ponencias y materiales, que les permita profundizar en la ciencia que sustenta los contenidos didácticos de la asignatura en la que se propone como AA
- Participar en eventos, jornadas científicas y foros virtuales con una guía de observación, que les permita realizar una valoración de los procesos donde están insertados.
- Insertarlos en los proyectos de investigación de su profesor tutor y asignarles tareas básicas que les permitan el desarrollo de habilidades investigativas (elaborar fichas de contenidos y bibliográficas)
- Acompañar al profesor tutor durante la planificación, ejecución, control y evaluación del PEA
- Dirigir alguna actividad durante el PEA, siempre en compañía del profesor (realizar ejercicios de evaluación y fundamentar sus criterios de evaluación)

En segundo año como alumno ayudante debe:

- Observar clases, preparaciones metodológicas, reuniones de colectivo de año, de asignatura y de disciplina, con una guía de observación que les permita reflexionar las diferentes etapas del proceso de formación profesional
- Diseñar el diagnóstico pedagógico de los estudiantes que están en el grupo donde realizan la práctica docente como alumno ayudante (Diseñar y aplicar cuestionarios, guías de entrevistas y documentos que les permitan determinar problemas profesionales pedagógicos en su práctica docente)
- Identificar problemas profesionales pedagógicos con la utilización del

método científico, así como métodos y técnicas de diagnóstico pedagógico en su práctica docente como alumno ayudante

- Explicar los postulados teóricos y metodológicos que sustentan las causas y los problemas profesionales pedagógicos que identifican en su práctica docente
- Planificar las clases de las asignaturas que imparten como alumno ayudante, en las que tengan en cuenta el resultado del diagnóstico pedagógico de sus estudiantes
- Diseñar acciones de atención a la diversidad a partir del diagnóstico e integración de conocimientos pedagógicos, didácticos e investigativos y la utilización de documentos normativos

En el tercer año como alumno ayudante debe:

- Impartir clases en los grupos que se le asignan para realizar la práctica docente, y demostrar en su desempeño las cualidades que distinguen su actuación como alumno ayudante sustentada en el sistema de valores, la ética profesional pedagógica para favorecer los procesos educativos en los que se inserta como alumno ayudante
- Planificar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje del grupo que le asignan para realizar su práctica docente, dándole seguimiento a la estrategia de trabajo educativo del grupo que está trabajando como alumno ayudante
- Diseñar estrategias educativas para la atención a la diversidad, en las que se utilicen los resultados del diagnóstico pedagógico de los sujetos y contextos en que se desempeña
- Dirigir reuniones de integralidad en el grupo donde están insertados y participar en los colectivos de año de los mismos, con un enfoque científico e investigativo, orientándoles tareas en las que apliquen de forma creadora todos los aprendizajes, dirigidas a la identificación, formulación y solución de problemas profesionales pedagógicos identificados en la práctica docente como alumno ayudante

- Evaluar sus resultados como alumno ayudante en las diversas actividades que desarrolla, a partir de una autovaloración crítica y autocrítica

Formar al alumno ayudante para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo contribuye también a su formación profesional, en tanto, se le brinda herramientas valiosas que les permite dar solución a problemas profesionales en su práctica.

1.4 El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador: una alternativa para el perfeccionamiento de la formación pedagógica en los alumnos ayudantes

El PEA en la formación pedagógica del AA en el contexto actual, demanda desarrollar en esos estudiantes habilidades para interactuar y transformar su realidad educativa de forma coherente, ganando protagonismo en la adquisición de saberes que le permita cumplir con la función docente con enfoque investigativo. En ese sentido se requiere que sea un proceso cualitativamente diferente a los modelos tradicionales ya establecidos, que equilibre lo cognitivo, lo significativo y lo afectivo-motivacional, el PEA desarrollador permite cumplir con esas demandas y es por eso que esta investigación se asume como uno de los referentes teórico metodológicos.

Esta investigación se direcciona a la formación pedagógica del alumno ayudante vista como una dimensión de la formación profesional, por lo que la concepción desarrolladora del PEA está en correspondencia con lo que se aspira alcanzar. Varios son los especialistas que en sus investigaciones abordan esta concepción de forma integrada constituye un soporte teórico esencial, entre ellos están Travieso (2019), Calzado (2004), Zilberstein (2002), Portela (2002), Rodríguez (2002), Silvestre (2002), Rico (2002), Hernández (2002), demostrando en sus investigaciones las oportunidades que ofrece esta concepción en el proceso de formación de la personalidad del sujeto.

En el contexto de esta investigación, se sugiere que al alumno ayudante se le estimule y se le promueva el avance en el aprendizaje de los contenidos necesarios para cumplir con su función docente con enfoque investigativo, para lograrlo es necesario conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades en esta función y proyectar acciones que desarrollen su creatividad, independencia y motivación para solucionar las tareas que oriente el profesor tutor y sus colegas.

Las acciones que se realicen con los alumnos ayudantes tienen que encaminarse a promover el desarrollo integral de su personalidad vinculando lo instructivo instrumental con lo afectivo motivacional potenciando el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia, autorregulación y, por último, su capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida.

En el caso específico de esta investigación se asume para la planificación del PEA los principios pedagógicos que proponen Fuentes y González (2002):

- El principio pedagógico de la unidad del carácter científico del proceso pedagógico: Es necesario enseñarle a los AA todos los conocimientos científicos - pedagógicos relacionados con las ciencias de la educación, que necesiten para solucionar los problemas pedagógicos que se les presenten en su práctica docente.
- El principio pedagógico de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, el proceso de formación de este AA requiere del diseño de tareas docentes, que incluya situaciones de aprendizaje relacionadas con el contexto docente y de formación profesional, a través de la solución de problemas que requiera de la integración de todos estos saberes
- El principio pedagógico de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad requiere de formarlos en su práctica a partir de la reflexión y la crítica de los modos de actuación y el desempeño profesional de cada uno

El cumplimiento de estos principios pedagógicos requiere de asumir una concepción del PEA desarrollador. Las autoras en consecuencia asumen lo señalado por Calzado, D (2004) al definirlo como:

La secuencia sistémica de acciones desarrolladoras, conscientemente coordinadas entre el profesional de la educación, el estudiante, el grupo y los otros factores que tienen incidencia sobre el desarrollo de la personalidad, para impulsar la solución de contradicciones que se manifiestan en la formación inicial y de cuya solución depende el ascenso a niveles más altos de autorregulación y autodeterminación en el modo de actuación profesional pedagógica desde el dominio de contenidos científicos y técnicos lo cual

debe contribuir a su transformación en profesionales de la educación comprometidos en su propio desarrollo y el de los demás seres humanos.
(p.15)

De acuerdo con la autora referenciada, se asume la idea de que el profesor tutor debe diseñar acciones desarrolladoras con un carácter sistémico. Estas acciones en la etapa de orientación deben propiciar niveles de ayuda y favorecer el desarrollo del estudiante y la solución de los problemas que se les presenten en su práctica docente.

Las ideas que antes se analizan coinciden en afirmar que este proceso tributa a la formación integral del estudiante y aseveran que es un proceso que tiene que tener un carácter científico. Las tareas que se orienten además de solucionar problemas deben realizarse desde la ciencia, por lo que se reitera la idea de que se investigue y que las tareas enseñen a investigar.

En la asunción del PEA con carácter desarrollador, el aprendizaje con esa concepción es una categoría esencial, el estudiante en este proceso debe aprender y aplicar estrategias de aprendizaje para la realización de sus tareas, autovalorar su desempeño y desarrollar un pensamiento crítico.

Los autores Castellanos et al. (2002) consideran que el aprendizaje desarrollador es: "...aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social" (p.33).

Para las autoras de esta investigación consideran que el PEA desarrollador debe iniciar con la realización de un diagnóstico de la preparación y desarrollo de cada estudiante. Las tareas docentes deben promover la transformación, reflexión y solución de los problemas que surgen en la práctica de los estudiantes. Debe también propiciar la independencia cognoscitiva, apoyándose en las estrategias de aprendizaje y la autovaloración de su formación.

En la concepción desarrolladora de la educación, el aprendizaje y las formas de enseñar novedosas, al respecto Castellanos et al. (2002) lo definen como:

El proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto (p.57).

En esta investigación la práctica docente del alumno ayudante constituye un escenario de aprendizaje, en el que a través de la solución de tareas docentes orientadas por su profesor tutor, se pretende solucionar las contradicciones que en ella surgen. La asesoría del profesor tutor es esencial para el desarrollo de las habilidades que necesita el AA para cumplir con la función docente con enfoque investigativo, porque se intenciona dotarlo de conocimientos pedagógicos, didácticos y del desarrollo de habilidades investigativas, contribuyendo así a su formación integral y satisfacción personal.

En este proceso es necesario que se tenga en cuenta la interrelación que se establece entre los actores que en él participan (alumno ayudante, profesor tutor y grupo), en el proceso de planificación de este es importante que se promueva la independencia del estudiante, el profesor asuma el rol de guía, orientador y promueva actividades grupales que contribuyan al desarrollo de todos los participantes.

Los componentes del PEA con carácter desarrollador en el proceso de formación del

AA a criterio de la autora, se deben rediseñar en función de alcanzar el protagonismo que se desea y la transformación del contexto donde se están formando, en esta investigación se tomaron algunos referentes de la enseñanza problémica que no entran en contradicción con la concepción desarrolladora de la educación. A continuación, se refieren:

- **los objetivos:** Los autores Álvarez y González (1988) lo definen como "el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el proceso para que, una vez transformado, satisfaga sus necesidades y resuelva el problema de enseñanza – aprendizaje." (p.35)

Los objetivos se deben elaborar en función de los estudiantes y de la solución del problema de enseñanza–aprendizaje. Tienen que ser integradores y contener la formación de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, sentimientos, actitudes, valores y reflejar el modo en que los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades formados se deben desarrollar.

- **Situación problémica:** es definida por Martínez (1995) como: "Momento pedagógico que provoca preguntas y la necesidad de hallar respuestas debido a la curiosidad que se origina en los estudiantes" (p.11).

Desde el punto de vista metodológico, su formulación debe responder al nivel de preparación y posibilidades de los estudiantes, proyectarse con carácter perspectivo para dirigir la actividad cognoscitiva a la búsqueda investigativa, ser dinámica reflejando relaciones causales entre los procesos estudiados.

- **El problema docente:** es definido por Martínez (1995) como: "La contradicción ya asimilada por el sujeto: surge durante la actividad cognoscitiva y está encaminada a dominar el material docente y a asimilar el contenido de los conceptos" (p.12).

En términos metodológicos esta categoría indica cómo el docente debe diseñar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de enseñanza aprendizaje, para garantizar una relación científica entre el sistema de tareas desarrolladoras del estudiante y el sistema de acciones didácticas del profesor.

- **El contenido:** la autora Addine (1998) lo define como: "Aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos" (p. 22).

En esta investigación el contenido es el sistema de conocimientos, habilidades, conceptos, categorías que contribuyen a que el alumno ayudante cumpla con la función docente con enfoque investigativo. Están relacionados con la Pedagogía, la Didáctica y la Metodología de la Investigación. Constituyen contenidos esenciales también aquellos valores, actitudes y tradiciones del magisterio que contribuyen a la formación del alumno ayudante para cumplir con la función antes referida.

- **Los Métodos:** la autora Viñas (2006) lo define como: "La vía que debe utilizar el profesor para llevar a cabo el proceso, trabajando los contenidos específicos y no específicos, mediante la actuación de los estudiantes sobre el objeto de conocimiento" (p.4).

En esta investigación se asumen los métodos problémicos (exposición problémica, conversación heurística, búsqueda parcial, método investigativo) porque permiten promover el desarrollo de la independencia de los estudiantes que se desempeñan como alumnos ayudantes y la autovaloración de su aprendizaje.

Lo fundamental en la utilización de los métodos problémicos, es tener en cuenta que en la elaboración del problema que se ha de presentar a los estudiante para su solución, siempre debe haber una contradicción entre lo conocido por ellos y lo desconocido, promover el análisis colectivo de situaciones problémicas, el intercambio de ideas, opiniones y experiencias, sobre la base de los conocimientos teóricos que poseen los estudiantes y los profesores tutores, lográndose una visión integral del problema, su solución colectiva, la asimilación crítica de los conocimientos y el esclarecimiento de la posición propia y de los distintos enfoques sobre el problema.

Como aspectos esenciales en la formación de los AA en esta investigación se les orienta el diseño de tareas docentes que contribuyan a solucionar problemas docentes, el diseño de instrumentos de investigación, realizar lectura crítica, elaborar resúmenes y buscar información en cada uno de los contenidos que se les imparte. Se propicia espacios de intercambio, reflexión y aprendizaje que incluyan tareas investigativas en las que estos estudiantes se desempeñen indistintamente en los roles de oponentes y ponentes.

- **Los Medios:** la especialista Viñas (2006) lo define como "... herramientas mediadoras del proceso enseñanza aprendizaje, utilizadas por profesores y estudiantes que contribuyen en distintos momentos a la activación individual y colectiva de los estudiantes sobre el objeto de conocimiento" (p. 7).

Son todos los recursos de apoyo que facilitan la enseñanza y el aprendizaje y tiene en cuenta los distintos niveles de asimilación. En esta investigación se emplearon materiales de apoyo a la docencia elaborados por el asesor pedagógico, se utilizó bibliografía especializada, presentaciones electrónicas.

Tarea docente es definida por Silvestre y Zilberstein (2000) como:

Aquella actividad donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por el estudiante...aquellas que se conciben para realizar por el estudiante en clases y fuera de ésta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades. (p.28)

En esta investigación a la tarea docente se le agrega el enfoque investigativo por lo que es necesario definirla de forma operativa como.

La actividad orientada por el profesor tutor a sus AA donde se concretan acciones y operaciones a realizar por este estudiante en su práctica docente vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos científicos pedagógicos y desarrollo de habilidades investigativas para la transformación de su práctica docente. (Rosario, 2022)

A criterio de las autoras en esta investigación se determina como requisitos importantes para el diseño de las tareas docentes con enfoque investigativo, los siguientes:

- Estar dirigidas a la solución de problemas profesionales surgidos en la práctica docente.
- Partir de los conocimientos y habilidades que los estudiantes ya tienen y promover un nivel de desarrollo superior.
- Estimular la independencia de los estudiantes en la solución de los problemas profesionales que sean identificados, ofreciéndoles procedimientos para la búsqueda del conocimiento y solución de los mismos.
- Propiciar la autovaloración del estudiante sobre sus necesidades de aprendizaje.

- **Formas de organización del trabajo docente:** la autora Soca (2002) las define como: "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" (p.173).

En el contexto de esta investigación es necesario seleccionar una forma de organización que posibilite que los estudiantes compartan los diversos problemas que perciben en su práctica, elijan uno relevante para el trabajo grupal y/o individual y se convierta en un problema docente importante para investigar en el PEA.

A estos efectos se sugiere trabajar con los profesores tutores la concepción de talleres metodológicos que aporta Calzado (1998), definida como: "Un tipo de forma de organización del Proceso de enseñanza aprendizaje que su estructura organizativa está centrada en la reflexión grupal sobre los problemas sociales, profesionales, educacionales, científicos, investigativos" (p.54).

También se sugiere trabajar la forma de organización tutorial porque en la FPAA el profesor tutor es una figura esencial, ya que es el responsable directo de prepararlo para el cumplimiento de sus funciones. Al respecto Mercaderes et.al, (2012) la define como: "La forma organizativa que tiene como objetivo específico asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir a su formación integral, realizando sistemáticamente acciones educativas personalizadas" (p.10).

Esta atención se realizará con encuentros planificados en el horario docente, así como encuentros adicionales de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de los tutores. Esta forma de organización requiere de la realización de un diagnóstico y la elaboración de un plan de trabajo que contenga las acciones que se van a realizar con los AA en las que se tiene que lograr un trabajo científico-práctico que promueva el aprendizaje a través del intercambio individualizado entre el tutor y el estudiante.

Para trabajar con los AA se sugiere trabajar también con el encuentro definido por Calzado (2004), como:

Una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual se producen relaciones grupales básicas entre el profesional de la educación, el estudiante y su grupo para orientar, organizar y controlar las actividades independientes de una determinada etapa del proceso

de enseñanza–aprendizaje, la cual se deriva de una proyección curricular integral (p136).

En cuanto a la evaluación, la autora Soca (2002) la define como:

Un proceso inherente a la educación, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo, en el que juega papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso (p.173).

Se concreta en tareas que se diseñan con criterios científico- pedagógicos con la intención de promover el desarrollo del estudiante. En esta investigación se utilizó la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con la intencionalidad de evaluar el nivel de desarrollo que alcanzan los alumnos ayudantes en la apropiación de las habilidades investigativas y didácticas para cumplir con su función docente. Se realizan pruebas pedagógicas, tareas integradoras y actividades investigativas Desde este punto de vista el PEA desarrollador constituye un referente importante para poder perfeccionar el proceso de FPAA y es el espacio que permite la reflexión y formación de este estudiante para contribuir a su desarrollo integral.

Conclusiones parciales del Capítulo uno.

En la investigación se asume la FPAA como una dimensión importante de su formación profesional que contribuye al desarrollo de este estudiante con la asunción de saberes que les facilita la solución de los problemas en su práctica profesional. Se defiende la idea de integrar la función docente con la investigativa en una sola, expresada en la función docente con enfoque investigativo empleando los contenidos de la metodología de la investigación, de la pedagogía y la didáctica, para la transformación de su práctica docente, convirtiéndola en un ejercicio permanente de aprendizaje, donde se solucionen los problemas profesionales que en ella se presentan y se contribuya al desarrollo de habilidades profesionales que perfeccionan los modos de actuación profesional del AA. Se asume para la fundamentación teórico-metodológica de la investigación la concepción desarrolladora a partir de concebir al AA como protagonista de su aprendizaje, dotándolo de saberes que él pueda emplear para su crecimiento y desarrollo profesional e individual y de los principios pedagógicos que constituyen guías para la comprensión del objeto de estudio declarado.



Capítulo 2

Una propuesta novedosa para perfeccionar el proceso de FPAA.

2.1. La estrategia metodológica como una vía que contribuye a la formación pedagógica de los alumnos ayudantes en la Educación Superior

Para la FPAA no se establece un método único, pero sí es necesario que tengan el acompañamiento de un profesor tutor y que el PEA sea en función de darle solución a los problemas profesionales pedagógicos que van surgiendo en su práctica docente. Los alumnos ayudantes se destacan por sus resultados académicos, habilidades, aptitudes y su interés por investigar, aprender procedimientos y técnicas que les permitan dirigir el PEA de forma creativa y desarrolladora. Satisfacer sus demandas requiere de la planificación de una estrategia que incluya asignaturas del currículo optativo y electivo para que asimilen los contenidos de Pedagogía y Didáctica necesarios para cumplir la función docente, demandan también actividades que posibiliten el intercambio y el aprendizaje con otros colegas y la organización de espacios de formación con sus profesores tutores.

Con la misión de perfeccionar el proceso de FPAA, se presenta una estrategia metodológica dirigida a un profesor que comparta la responsabilidad del trabajo docente metodológico de la institución y que asuma el rol de asesor pedagógico. Este docente debe diseñar actividades para los profesores tutores y AA que contribuyan al desarrollo de modos de actuación profesional y personal que se correspondan a un docente de la Educación Superior.

La propuesta tiene como objetivo general contribuir al proceso de FPAA en el contexto de la UH, a través de actividades sustentadas en la concepción desarrolladora de la educación y el enfoque investigativo. Estos fundamentos declarados en el objetivo se sustentan en el PEA concebido con un carácter desarrollador y con un enfoque investigativo, teniendo en cuenta las relaciones esenciales que se establecen entre los componentes que lo integran. Los objetivos están orientados a promover la investigación de la docencia, transformar la práctica docente y darle solución a los problemas pedagógicos que se presenten.

Se instruyen en los contenidos de las ciencias de la educación, se enseña a problematizar desde la teoría y la práctica docente. Los métodos de asimilación del conocimiento que se emplean son la conversación heurística, la exposición problémica, el análisis documental y el método investigativo porque promueven el trabajo cooperado, las valoraciones críticas, las autocríticas y concibe al AA como un sujeto activo y protagonista de su aprendizaje.

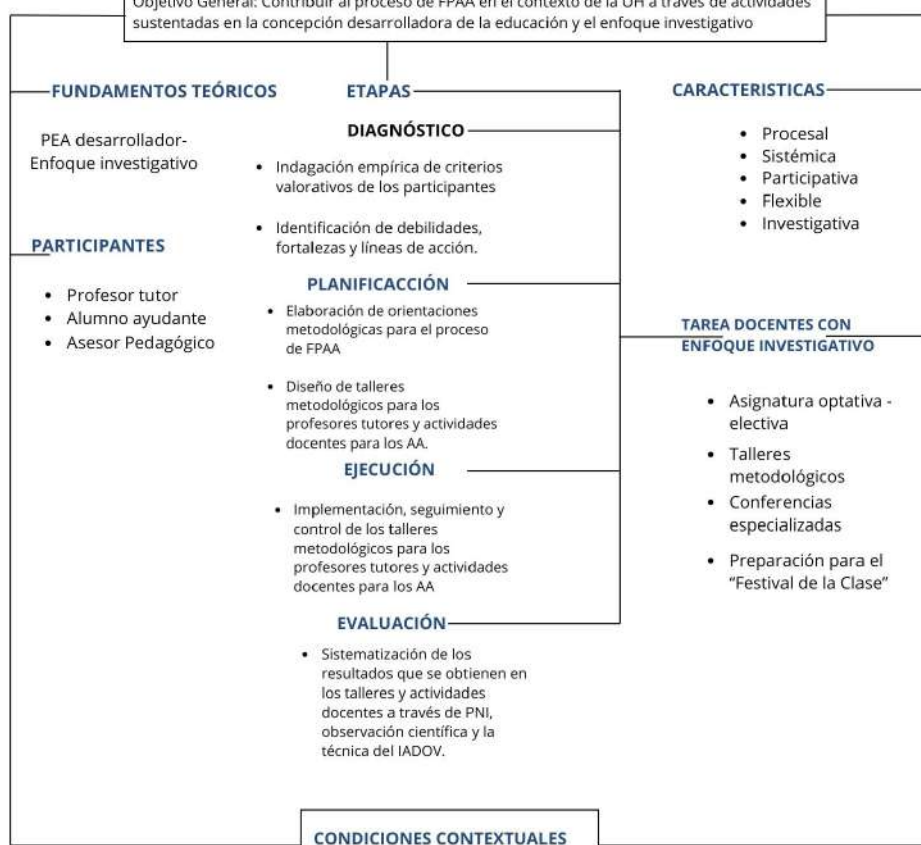
El enfoque investigativo en el PEA precisa de la orientación de tareas docentes con criterios científico-pedagógicos que permiten investigar, transformar la práctica docente y desarrollar habilidades científicas investigativas en el alumno ayudante. Requiere de orientar la búsqueda de información, la lectura crítica, la elaboración de resúmenes, observar la realidad educativa, describirla, compararla con la teoría científico-pedagógica que domina, identificar contradicciones, cuestionarse la teoría, la práctica y modelar soluciones a situaciones de la práctica específicas.

En este proceso la evaluación del aprendizaje demanda que se realice sistemáticamente para valorar la apropiación del conocimiento científico - investigativo y didáctico alcanzados por los alumnos ayudantes y las cualidades que se van desarrollando durante los encuentros. Se precisa del empleo de la autoevaluación ya que constituye una herramienta para promover el desarrollo de la personalidad, la estimulación hacia niveles superiores de desarrollo y la mejora permanente de los participantes. En el proceso educativo de este estudiante, se vela por el respeto y cuidado del idioma materno como recurso comunicativo y la formación se encamina a alcanzar un futuro profesional, capaz de dar respuestas a los problemas profesionales que se le presentan en la sociedad.

La mejor forma de organizar el PEA para los AA es el taller, ya que facilita el intercambio, la reflexión, el trabajo cooperado. En su planificación, es necesario lograr el vínculo de la teoría con la práctica, discutir problemáticas científicas y de carácter metodológico que eleven su preparación y la labor docente. Con respecto a los profesores tutores el trabajo metodológico constituye la vía principal para prepararlos, se toma en consideración los resultados del diagnóstico y se establecen prioridades, en función de los problemas y necesidades de cada uno. La forma de trabajo docente que se emplea para su preparación, es el taller metodológico porque posibilita el análisis, valoración, reflexión, debate y propuestas de soluciones a problemas metodológicos identificados en el proceso de FPAA. Esta forma de trabajo docente metodológico contribuye a actualizar, integrar, reflexionar, investigar, validar y generalizar experiencias docentes y científicas.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA PERFECCIONAR EL PROCESO DE FPAA

Objetivo General: Contribuir al proceso de FPAA en el contexto de la UH a través de actividades sustentadas en la concepción desarrolladora de la educación y el enfoque investigativo



La estrategia tiene las siguientes características:

- **Procesal:** en tanto se diseña un sistema de actividades en cada una de las etapas de la estrategia con el propósito de perfeccionar el proceso de FPAA. Se parte de un diagnóstico que va a direccionar las actividades en correspondencia con las debilidades y fortalezas que se identificaron y que son tomadas en consideración para las evaluaciones que durante el proceso formativo se realicen. Por lo tanto, las etapas de la estrategia (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) se interrelacionan y condicionan entre sí.
- **Contextualizada:** en tanto se tiene en cuenta las demandas de formación de los AA y la experticia del asesor pedagógico. Se parte de identificar también las potencialidades y debilidades de los profesores tutores, de los alumnos ayudantes y los espacios que a nivel de facultad y/o de departamentos se establecen para el trabajo metodológico y el proceso formativo de esta figura para proyectar las líneas de acción.
- **Sistémica:** en tanto en el proceso de elaboración de la estrategia se concilian relaciones de condicionamiento, coordinación y subordinación. Las relaciones de condicionamiento se manifiestan a través del vínculo que se establece entre los fundamentos, el diagnóstico que se realiza y las actividades que se planifican, ejecutan y evalúan. Las relaciones de coordinación se instituyen a partir de los resultados que se obtienen en cada etapa, en la primera (diagnóstico) se precisan las fortalezas, debilidades y líneas de acción, aspectos que se tienen en cuenta en la segunda etapa (planificación) y determinan las actividades que se van a planificar. En la etapa de ejecución se realiza lo que se establece en la etapa anterior y en la última etapa se valora los resultados y se compara con lo identificado en la etapa de diagnóstico para evaluar el nivel alcanzado. Otras de las relaciones que se establecen son las de subordinación a partir de las tareas y responsabilidades que se les asignan a los participantes en la estrategia, el asesor pedagógico, los profesores tutores y los AA. La estrategia hace suyo los espacios ya establecidos en la universidad (Activo de AA, Festival de la Clase y Jornada científica) y crea nuevos escenarios integrados todos en función del logro de un objetivo común, la FPAA.
- **Flexible:** porque se ajusta a las particularidades de cada una de las

facultades y/o carreras y a sus participantes, además, se puede aplicar en las modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia.

- **Investigativa:** porque desde su concepción se promueve la búsqueda activa y el análisis crítico de la teoría y la práctica docente, se asume los mismos pasos de un profesor investigador para contribuir al desarrollo de las habilidades investigativas y al cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo. Se diseñan actividades de aprendizaje en el trabajo metodológico de los profesores tutores y en el PEA de los alumnos ayudantes que requieren del empleo de los métodos investigativos para el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- **Participativa:** porque desde los diferentes roles de los participantes (el asesor pedagógico, el profesor tutor y los alumnos ayudantes), se consensua la planificación de las actividades docentes y se construye conjuntamente las alternativas de solución a los problemas identificados.

Se consideran condiciones contextuales las tradiciones pedagógicas en el proceso de formación de los AA, la historia de la carrera y la naturaleza y modelo de profesional que se aspira formar.

Etapas de la estrategia:

Las etapas de la estrategia la conforman el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación; cada una contiene un objetivo, actividades, orientaciones metodológicas y son protagonistas:

El asesor de la formación pedagógica de los AA de la dirección docente metodológica de la universidad, encargado de presentar, coordinar y controlar las actividades planificadas en la estrategia.

El asesor pedagógico quien es responsable de la ejecución de la estrategia en la facultad, este es un profesor que por su preparación y resultados en su desempeño profesional pedagógico orienta y apoya la formación pedagógica de otros en el contexto de la facultad. Este docente capacita a los profesores metodológicamente y forma a los AA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo, ofrece procedimientos metodológicos para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo. El profesor asesor es el facilitador, trabaja con sus profesores tutores y con los AA y propone formas innovadoras de realizar la

formación.

Los alumnos ayudantes con la orientación y supervisión de su profesor tutor y el asesor pedagógico, participa como principal protagonista en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la estrategia.

El profesor tutor es un docente que se destaca por su profesionalidad, manifiesta en su trayectoria docente investigativa avalada por los resultados y experiencia docente, debe ser el guía de los AA. La tutoría se encamina al desarrollo de habilidades para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo por lo que es necesario que este tutor sepa diseñar tareas docentes y elabore un plan de trabajo que incluya un sistema de actividades que tributen a la FPAA. Participa en la selección de los alumnos ayudantes y estimula a otros estudiantes para que formen parte de este colectivo.

Los participantes (el asesor pedagógico, el profesor tutor y los alumnos ayudantes) en el proceso formativo, interactúan desde diferentes roles, desde una participación consensuada se intercambian conocimientos, experiencias y se logra la colaboración e implicación de todos conformando una comunidad de aprendizaje.

Etapas de Diagnóstico.

Objetivo: Caracterizar el proceso de FPAA a nivel de carrera determinando sus fortalezas y debilidades.

Actividades: Están conformadas por el análisis de los documentos apoyados en una guía de análisis (anexo 1), de la estrategia de trabajo metodológico de la Facultad y de los expedientes de los AA que contienen el plan de trabajo, la caracterización y las evaluaciones), así como la aplicación de un cuestionario a los directivos responsables del proceso de FPAA, profesores tutores y a los AA (anexo 2 y 3) como parte de la indagación empírica de los criterios valorativos sobre el proceso de FPAA.

Orientaciones metodológicas:

Esta etapa la dirige el asesor pedagógico. El diagnóstico tiene que ser integrador, contextual e indagar en las características y condiciones del proceso de FPAA precisando fortalezas, debilidades y líneas de acción a corto, mediano y largo plazo. Se requiere de la participación de los profesores tutores, el responsable en la institución del proceso de formación de los AA y los AA, todos desde sus diferentes

roles.

Se precisa coordinar previo a la aplicación de cada técnica de diagnóstico, el horario, el lugar donde se va a realizar y la asistencia de los sujetos seleccionados. Es importante que se socialice los objetivos de las indagaciones, se explique lo que se espera de ellos y se cree un ambiente agradable, de colaboración y respeto a las opiniones.

El cuestionario a los alumnos ayudantes (anexo 2) y el de los profesores tutores (anexo 3), indagan sobre las vías que se emplean para realizar la FPAA, los contenidos que se les enseña y las formas de evaluación. Un elemento esencial en la indagación es respecto a la función de enseñar a los AA a investigar su docencia. El instrumento se inicia con preguntas generales simples hasta llegar a preguntas más complejas. Las preguntas que se proponen son claras, están formuladas de manera positiva y no exigen de mucho esfuerzo de la memoria.

Los cuestionarios contienen una breve introducción sobre la importancia de la FPAA y la solicitud de la colaboración y sinceridad en la respuesta de los participantes seleccionados. El cuestionario no es extenso, contiene preguntas abiertas y cerradas para indagar en la opinión de los profesores tutores y AA respecto a las vías y contenidos del proceso de FPAA.

Las preguntas cerradas proponen una lista de posibles respuestas relacionadas con el proceso de selección de los AA, actividades para planificar en su plan de trabajo y las vías que se emplean para realizar el proceso de FPAA. Las preguntas dan la posibilidad de que los encuestados seleccionen de forma ilimitada las respuestas. Una vez aplicado a la muestra seleccionada se realiza su tabulación, análisis y valoración integrando los resultados cualitativos y cuantitativos que se obtengan.

Un segundo momento del diagnóstico es el análisis de los documentos; los expedientes de los AA que contienen los planes de trabajo, la caracterización y evaluación, asimismo la estrategia de trabajo metodológico de las facultades.

Para realizar esta actividad se cuenta con una guía de análisis documental con el objetivo de identificar en cada documento las debilidades y fortalezas asociadas al proceso de FPAA.

En los expedientes, se requiere identificar años de experiencia como alumnos ayudantes, potencialidades para cumplir con la función docente, evaluaciones obtenidas en años anteriores en los casos que los tengan, principales señalamientos,

reconocimientos y tareas que se les han orientado. En los planes de trabajo precisar frecuencia de las actividades que se realizan, objetivo de cada una, tipos de actividades que se planifican y contenidos que se imparten.

En la estrategia de trabajo metodológico precisar aquellas actividades que se planifican para formar a los AA, frecuencia de planificación, objetivos, los contenidos tratados y la correspondencia de cada una con lo que se declara en los expedientes. El análisis de cada uno de los documentos requiere una valoración cualitativa en el que se integren los dos documentos y precisen debilidades y fortalezas en el proceso de FPAA. A partir de los resultados del diagnóstico se planifican las restantes etapas.

Etapa de Planificación

- **Objetivo:** Diseñar actividades que perfeccionen el proceso de FPAA para profesores tutores y AA en el contexto seleccionado.
- **Actividades:** se proyecta una reunión metodológica con los Vicedecanos docentes de facultades, una asignatura electiva (programa analítico anexo 4), una optativa para los AA (programa analítico anexo 5), los talleres metodológicos para los profesores (anexo 6), preparación de los AA para el Festival de la Clase (Anexo 7), dos conferencias especializadas (una en el Activo de AA y la otra en la tarea "Educando por Amor").
- **Orientaciones metodológicas:** Esta etapa comienza con la reunión con los vicedecanos de las facultades, dirigida por el asesor para la formación pedagógica de los AA de la dirección docente metodológica de la universidad y tiene como objetivos, primero sensibilizarlos en la necesidad e importancia de la FPAA y segundo, la presentación y coordinación de las actividades docentes por facultades.

En esta etapa, las actividades docentes a nivel de facultad las dirige el asesor pedagógico y se encaminan a darle solución a las debilidades identificadas en la etapa anterior y promover las fortalezas. El asesor pedagógico debe realizar un análisis objetivo de las condiciones para aplicar cada actividad, los resultados que se esperan, determinar los responsables, los beneficiarios y los apoyos que se demandan. Las actividades planificadas tienen en cuenta los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico.

En el caso de los talleres metodológicos con los profesores tutores y la asignatura

electiva con los AA se requiere que se realicen simultáneamente, porque hay actividades de aprendizajes que se le orienta a los profesores tutores que deben realizar con los AA y que el asesor debe controlar en el espacio de formación de los estudiantes AA. En la estrategia se planifica la asignatura electiva en la modalidad híbrida, respondiendo a las demandas del contexto de formación.

La preparación de los AA para el Festival de la Clase se debe planificar en la reunión de preparación con los vicedecanos docentes de las facultades. Esta preparación incluye cuatro talleres que tienen como objetivo general diseñar una clase en la que se concrete la función docente con enfoque investigativo, participar en el festival y valorar la preparación alcanzada de los AA para proyectar nuevas acciones de perfeccionamiento en la FPAA. Estas actividades de formación requieren de un acompañamiento y una asesoría sistemática del profesor tutor.

La asignatura optativa se elabora teniendo en consideración el currículo de la carrera, el perfil del profesional, el modelo de formación y el plan de estudio. Una vez concluido el programa de la asignatura se presenta a la comisión de carrera de la facultad en cuestión.

La forma de organización que se selecciona, tanto para la preparación metodológica de los profesores tutores como para la formación pedagógica de los AA, es el taller porque posibilita adquirir y aplicar los conocimientos, permite el trabajo en equipos, el debate, la participación activa e individual para alcanzar la solución a los problemas pedagógicos y reflexionar sobre las experiencias vividas durante la aplicación de cada una de las actividades de aprendizajes que se orienten.

Los talleres, las actividades de aprendizaje que se elaboren, el estudio independiente que se orienta y los materiales que se utilicen en cada encuentro tienen que estar relacionados de modo sistémico y procesal (desde lo más simple a lo más complejo). En el taller se requiere del empleo de las nuevas tecnologías que constituyen una herramienta valiosa para su desarrollo y hacen más atractivo el PEA.

Como parte de la planificación se incluye los planes temáticos tanto de la asignatura electiva, los talleres metodológicos y el festival de la clase (anexo 6, 7 y 8), también se realiza la dosificación de los encuentros y propuesta de actividades de aprendizaje para evaluarse. Esta planificación varía en dependencia de las características de los AA.

En los talleres metodológicos dirigidos a los profesores tutores, el profesor asesor debe debatir sobre los procedimientos metodológicos para el diseño de tareas

docentes con enfoque investigativo que contribuyan a la formación del AA para cumplir con la función docente declarada y como parte de la planificación orientar la inserción en la estrategia de trabajo metodológico de la facultad. La cantidad de talleres planificados depende de las demandas resultantes del diagnóstico realizado a los profesores tutores.

La planificación de los talleres debe realizarse interrelacionados con los encuentros de las asignaturas electivas. En el esquema que aparece a continuación se representan las relaciones.

Respecto a las dos conferencias especializadas, "El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación" y "Alternativas metodológicas para trabajar en los entornos híbridos", se coordina con la dirección docente metodológica de la Universidad y se anuncia en el plan de trabajo de la institución.

Etapa de Ejecución

- **Objetivo:** Implementar las actividades docentes planificadas para el proceso de FPAA.
- **Actividades:** reunión con los vicedecanos de facultades, los talleres metodológicos para los profesores tutores, asignatura optativa, asignatura electiva para los alumnos ayudantes, preparación para el Festival de la Clase y dos conferencias especializadas una en el Activo de AA y la otra en la tarea "Educando por amor".
- **Orientaciones metodológicas:** En esta etapa el asesor para la formación pedagógica de los AA de la dirección docente metodológica, realiza la reunión con los vicedecanos docentes de las facultades en el espacio de encuentro planificado. Este presenta las actividades para FPAA y orienta la selección de un responsable para su implementación a nivel de facultad, que asume el rol de asesor pedagógico.

Se llega a un acuerdo sobre la planificación de encuentros por facultades y se orienta la selección del asesor pedagógico a nivel de facultad para implementar las actividades planificadas para la FPAA.

La preparación de los AA para el festival de la clase se organiza un mes antes del anuncio del Festival de la Clase y se concreta.

En los talleres metodológicos y en la asignatura electiva, el asesor pedagógico en el primer encuentro identifica las necesidades cognitivas y expectativas empleando técnicas participativas para los profesores tutores y una prueba pedagógica para los AA. (Ver anexo 9)

Se sugiere emplear como técnicas participativas para los profesores tutores el encuadre, la tormenta de ideas, la escalera y otras que permitan evaluar las expectativas.¹⁴

La prueba pedagógica contiene preguntas de aplicación de los contenidos de la Didáctica y la Pedagogía de la Educación Superior y preguntas de modelación de soluciones a problemas de la práctica docente, elaboradas teniendo en consideración los posibles saberes que poseen los AA como resultados de su formación. La prueba pedagógica se hace acompañar de una clave que incluya posibles respuestas y escala de evaluación que permita determinar las debilidades y las fortalezas.

En los talleres metodológicos con los profesores tutores y en las asignaturas con los alumnos ayudantes se aprovechan las potencialidades de todos y se emplean estas en función del proceso formativo. En cada encuentro el asesor pedagógico garantiza la entrega de los materiales que se elaboraron o seleccionaron en la etapa anterior, registra las participaciones orales, controla la asistencia y la realización de las tareas docentes que se orientan.

- **Talleres metodológicos con los profesores tutores:**

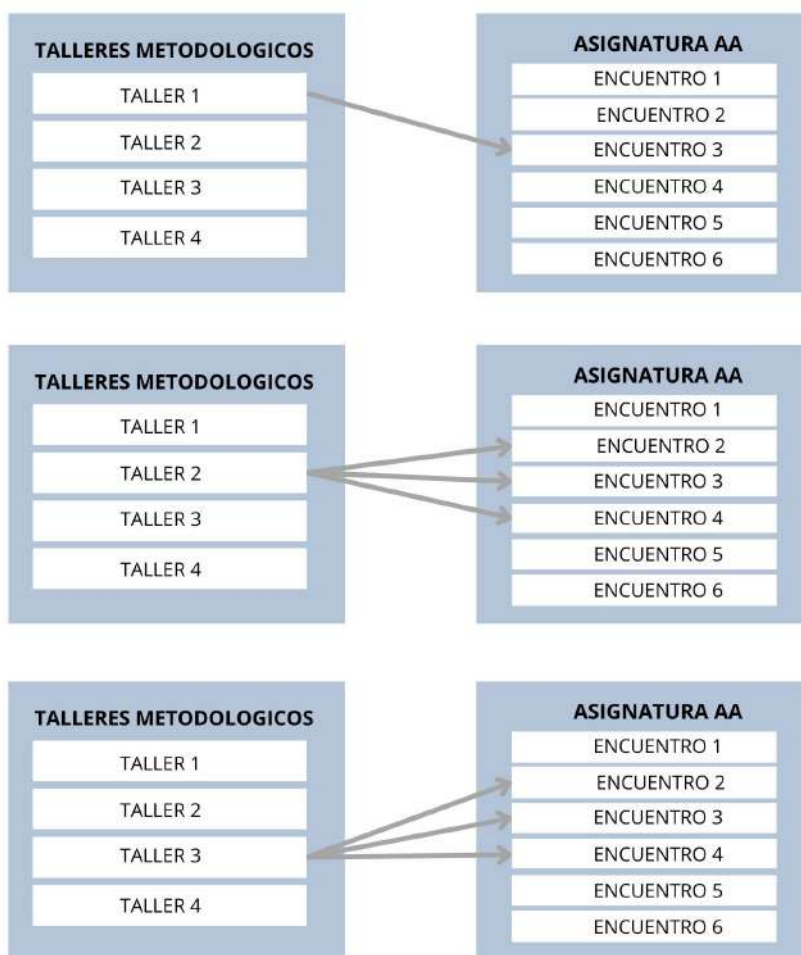
Los talleres metodológicos (ver anexo 6) con los profesores tutores se estructuran en tres momentos, un primer momento de conceptualización y selección del problema docente metodológico que se identifica a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado por el asesor pedagógico. Un segundo momento de organización y realización de las tareas docentes con enfoque investigativo, dirigidas a la solución del problema docente metodológico identificado; el trabajo se organiza de manera individual y/o grupal en dependencia de la naturaleza del problema docente metodológico.

En el tercer momento se debate sobre las respuestas presentadas por los

¹⁴ Consultar el libro de *Los Métodos participativos: ¿una nueva concepción de la enseñanza? del colectivo de autores del CEPES. Editorial Universidad de La Habana. 1998*

profesores tutores, para elaborar los acuerdos metodológicos y se concluye con las valoraciones sobre el taller.

En la planificación de los talleres metodológico (anexo 6) se incluye: temas, objetivo, situación problemática, problema docente y actividad de aprendizaje. El problema docente metodológico depende de la problemática que se deriva del diagnóstico de la carrera e influye en la selección del método, los



Fuente elaboración propia 2022

recursos y las actividades de aprendizaje que se planifiquen. La concepción desarrolladora asumida en esta investigación reconoce: "El problema como manifestación de las contradicciones del proceso, como punto de partida

de su diseño y ejecución, y como condición necesaria para el trabajo del profesor con la zona del desarrollo próximo (ZDP) del/ alumno y de la / alumna" (Castellanos, 1999, p.52)

El primer taller "**Rutas a seguir**" tiene como objetivo diseñar un instrumento de evaluación que diagnostique los conocimientos de Metodología de la investigación que tienen los AA a través del trabajo en grupo.

En este encuentro, por ser el primero, el asesor debe iniciar con la exploración de las expectativas de los profesores tutores sobre los temas a tratar en los talleres a través de la técnica de encuadre que se realiza a partir de las siguientes preguntas:

- 1.¿Cuáles son las debilidades que tienen sus AA para cumplir con la función docente?
- 2.¿Cómo podríamos ayudarlos a resolver las debilidades de sus AA?
- 3.¿Qué les gustaría aprender en los talleres metodológicos relacionado con el trabajo con los AA?

Las respuestas de las tres preguntas se listan en la pizarra en tres columnas, después el asesor pedagógico socializa los resultados del diagnóstico realizado por él a los AA y orienta comparar las debilidades identificadas en ese diagnóstico con las que se escribieron en la pizarra resultante de las respuestas a las preguntas.

Una vez concluida esta actividad, el asesor presenta una propuesta de temas metodológicos a trabajar en los talleres que son puestos en discusión, modificación (si así lo consideran) y aprobación por parte de los profesores tutores que participan. Aquellos temas que sean problemáticas particulares y por tanto, no sean aprobados por la mayoría, el asesor pedagógico debe informárselo al vicedecano docente para que lo analice e incorpore como contenidos a trabajar metodológicamente en otros espacios.

En un segundo momento se dedica un tiempo para organizar el trabajo y se confeccionan los equipos por asignatura, que van a funcionar en todos los encuentros. Una vez conformado los equipos el asesor anuncia el inicio del Taller 1, "Rutas a seguir" y comparte su objetivo. Para determinar el problema docente metodológico, el asesor presenta la situación problemática enunciada en el anexo 6 y de manera conjunta a través de preguntas y respuestas se redacta.

Una vez redactado el problema docente metodológico, el asesor pedagógico a través de los métodos de análisis documental y elaboración conjunta, orienta a los profesores tutores que identifiquen en el plan de estudio de la carrera (documento que debe ser de dominio de ellos y de los AA en este nivel) y programas de las asignaturas, los contenidos de Metodología de la Investigación que pueden emplear en el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo para sus AA (Anexo 6, tarea 1).

La realización del análisis del plan de estudio, coloca en mejores condiciones a los profesores tutores para planificar el proceso de formación de sus AA, para el cumplimiento de su función docente con enfoque investigativo, ya que precisan de forma detallada qué contenidos reciben y en qué años de su carrera.

Para realizar esta actividad de aprendizaje se da un tiempo de trabajo a los equipos conformados, una vez concluida se presentan los resultados y a través del método de preguntas y respuestas, el asesor indaga sobre las habilidades investigativas que sus AA deben tener como resultado de su proceso de formación y que son necesarias para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo.

Concluida la realización de la actividad de aprendizaje uno, el asesor precisa que no es suficiente para formar al AA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo conocer lo que se declara en el programa, sino, que es necesario también diagnosticar los conocimientos de Metodología de la Investigación que tienen los AA.

Consecuentemente con las actividades de aprendizaje planificadas para este taller, el asesor orienta la actividad de aprendizaje dos (anexo 6), que tiene como propósito que los profesores tutores elaboren un instrumento de diagnóstico que les permita identificar los conocimientos que poseen sus AA de Metodología de la Investigación, Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior.

Para la realización de esta tarea el asesor recomienda la lectura de los materiales de los autores Alfageme y Miralles (2009) y Cabero, Llorente y Marin (2010) ¹⁵. Estos materiales contienen instrumentos para el diagnóstico que son de referentes para

15 Ver en la carpeta de bibliografía básica Taller tres Alfageme, M.B y Miralles, P (2009) "Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes" Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Vol. 60, Universidad de Murcia, Disponible en <https://scholar.google.es/instrumentos/para/diagnosticar/en/el/aula/universitaria>

Cabero, J; Llorente, M.V y Marin, V (2012), "Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado universitario" de los autores, Revista Ibero-americana

los profesores tutores. Se orienta el trabajo en los equipos ya organizados, el asesor asume el rol de facilitador en la elaboración de los instrumentos. La presentación de los resultados se realiza a través de la exposición de un equipo seleccionado por el asesor.

En la exposición se les orienta que expliquen el instrumento declarando el objetivo de cada pregunta y la clave de evaluación. Culminada la exposición el asesor le da la posibilidad a los otros equipos de que expresen sus ideas y agreguen aspectos importantes que el equipo que expuso no tuvo en cuenta, si fuera necesario. Con esta tarea el profesor tutor personaliza más el proceso de FPAA porque la aplicación y tabulación del diagnóstico permite identificar de manera individual y grupal las fortalezas y debilidades de los AA para asumir la función docente con enfoque investigativo.

Terminada la realización de las dos actividades de aprendizaje planificadas en el taller, el asesor pedagógico precisa como conclusiones esenciales del encuentro la importancia de realizar el diagnóstico a los AA. Como conclusión del taller se toma como acuerdo metodológico que los profesores tutores apliquen y procesen el instrumento de diagnóstico diseñado a sus AA.

El segundo taller metodológico **"Hablando claro"** se realiza quince días después del primer taller, para que los profesores tutores tengan tiempo de aplicar y procesar el instrumento de diagnóstico que elaboraron como acuerdo del Taller 1.

El taller dos inicia con el saludo y la exploración de las debilidades a identificar en los AA con la realización del diagnóstico, a partir de la exposición de los equipos ya conformados en el taller anterior. Durante la exposición el asesor escribe en la pizarra las debilidades y al lado entre paréntesis con una X va marcando las veces que se repite cada una, para luego organizarlas de mayor a menor frecuencia de aparición.

Concluida esa actividad de aprendizaje, el asesor da paso a presentar el tema del Taller 2, declara el objetivo de este y comenta la situación problémica y el problema docente metodológico enunciados en el anexo 8.

Se orienta la actividad de aprendizaje uno del taller (anexo 6) que tiene como objetivo elaborar algoritmos de trabajo para solucionar las debilidades teniendo en cuenta las fortalezas identificadas en el diagnóstico realizado a los AA.

Para la realización de la actividad de aprendizaje, el asesor, del listado de las debilidades referidas, distribuye una por equipo y entrega (impresos o digital) los dos materiales seleccionados para esta actividad¹⁶ con el propósito de que sean consultados los algoritmos y estrategias de aprendizaje. Durante la ejecución de la actividad de aprendizaje, el asesor aclara dudas de forma individual o grupal, estimula el debate entre los miembros del equipo y vela por el cumplimiento del método de elaboración conjunta.

Terminado el tiempo del trabajo en equipo, se pasa a la exposición de los resultados y luego el asesor a través del método de preguntas y respuestas solicita la valoración del resto del grupo, estimula la realización de preguntas, de precisiones y sugerencias que perfeccionen la propuesta presentada. Concluido el debate el asesor pedagógico orienta el intercambio del resultado del trabajo realizado, para que les sirvan de apoyo en el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo.

Para cumplir este propósito se orienta la actividad de aprendizaje dos (anexo 6) que tiene la intención de proponer pasos metodológicos para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo. Se indica que, para realizar esta actividad de aprendizaje, deben auxiliarse de la técnica de "Las tres rutas a seguir" (Colectivo de autores, 2010, s/p) ubicada en la carpeta de bibliografía básica.

Para la ejecución de esta técnica los profesores tutores deben hacer una tabla con tres columnas y listar en la primera, las tres rutas que siempre tienen en cuenta para elaborar una tarea docente, en la segunda, las tres rutas que consideran deben tenerse en cuenta para elaborar tareas docentes que promuevan la investigación y la tercera, se completa cuando los equipos expongan los resultados que deben tenerse en cuenta para elaborar una tarea docente que promueva la investigación, se escribe aquellas rutas que los otros equipos presentaron y que se consideran valiosas.

El asesor indica los siguientes materiales que sirven de base para la realización de esta técnica, Chirino, M.V (2012) y Pereda, J.L:(2014)¹⁷, porque ofrecen procedimientos

¹⁶ Ver en la carpeta de bibliografía básica Taller dos: Boude, O (2017) "Estrategias de aprendizaje para formar en la educación superior a una generación interactiva", Revista Educación Superior, Vol 31, No. 2, abril-junio, La Habana, Cuba, ISSN0864-2141, versión online ISSN 1561-2902 y León, A.P; Risco, E y Alarcón, C (2014) "Estrategias de aprendizaje en la Educación Superior en un modelo curricular por competencias", Revista Educación superior, Vol 43, No 172, ciudad de México, oct.-dic 2014, Versión ISSN 0185-2760

¹⁷ Ver en la carpeta de bibliografía básica Taller uno Chirino, M.V (2012) "Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas" Revista Varona, núm. 55, Julio-diciembre, p.18-24, Universidad Ciencias pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba

Pereda, J.L:(2014) "Estructura y contenido de las habilidades investigativas. Un acercamiento desde la teoría y la práctica formativa", Revista Ciencia y Tecnología, N° 8 Octubre - Marzo 2015, pp. 29 - 40, ISSN 1390-632

metodológicos que contribuyen al desarrollo de habilidades investigativas. Esta actividad se realiza en equipo y el asesor como facilitador apoya al trabajo aclarando las dudas en caso de que sea necesario. Durante la supervisión de la realización del trabajo, el asesor selecciona para exponer al equipo que más se aproxime al cumplimiento de los pasos que se declaran en el procedimiento metodológico para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo (Anexo 10).

Luego de la exposición del equipo seleccionado, el asesor a través de preguntas y respuestas promueve en el grupo, la participación con valoraciones críticas y sugerencias de aspectos que no se tengan en cuenta por el equipo expositor y que se consideren valiosas. Una vez culminado el debate, el asesor pedagógico escribe en la pizarra el procedimiento metodológico del anexo 10, precisará la importancia de su uso en el diseño de las tareas docentes, con enfoque investigativo dirigidas a sus estudiantes y prosigue con la orientación de la actividad de aprendizaje tres (anexo 6).

La tercera actividad de aprendizaje planificada para este taller, tiene como objetivo diseñar una tarea docente con enfoque investigativo desde el programa de asignatura que imparten los AA, dirigida a la atención de una debilidad identificada en el diagnóstico realizado y siguiendo el procedimiento metodológico trabajado en el taller uno. Para su ejecución, el asesor orienta trabajar con los documentos: programa de la asignatura, el algoritmo de trabajo para la debilidad que se identifique y el procedimiento metodológico para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo.

La tarea se realizará individualmente y durante su ejecución se promueve el trabajo colaborativo de todos los integrantes. Durante el tiempo de trabajo el asesor aclara dudas, supervisa y estimula la presentación de aquellos resultados que cumplan con calidad el objetivo previsto. Durante la exposición de los resultados el asesor promueve el debate en torno a aquellos aspectos que no fueron suficientemente trabajados o que requieren de esclarecimiento. Como cierre de esta actividad de aprendizaje, se determina como acuerdo metodológico insertar las tareas docentes elaboradas en el plan de trabajo de los AA, precisando fecha de realización.

El cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo, requiere del trabajo sistemático, lo que implica que el profesor tutor elabore un plan temático para este objetivo. El plan temático consiste en la planificación de tareas docentes con enfoque investigativo por temas del programa de la asignatura. Lo antes expuesto justifica la determinación del acuerdo metodológico, que tiene como

objetivo confeccionar una propuesta de planificación de temas para elaborar tareas docentes con enfoque investigativo, que contribuyan a la preparación de los AA. El cierre del encuentro se evalúa a través de la técnica del PNI.

El tercer taller metodológico; "Construyendo el camino", se inicia con la declaración del objetivo, la presentación de la situación problémica y el problema docente metodológico, enunciado en el anexo 6. La primera actividad de aprendizaje del taller (anexo 6), se apoya en la planificación realizada en el encuentro anterior y tiene como objetivo diseñar tres tareas docentes con enfoque investigativo a partir de los contenidos seleccionados del programa de la asignatura. Las tareas docentes que se diseñen deben cumplir con las exigencias derivadas del diagnóstico de los AA, con el procedimiento metodológico y con el carácter de sistema. Se requiere como materiales de trabajo, el programa analítico de la asignatura y su bibliografía básica, por lo que el asesor debe informarlo desde el encuentro anterior.

La actividad de aprendizaje se organiza en equipo, el asesor orienta la selección libre de contenido para la elaboración de las tareas docentes con enfoque investigativo, colabora con el trabajo ofreciendo niveles de ayuda si fuera necesario. El momento de la exposición es un espacio de debate y construcción colectiva, ya que el asesor realizará preguntas con la intención de que las respuestas de los participantes enriquezcan o esclarezcan aspectos pocos trabajados o no tenidos en cuenta.

Una vez concluida la tarea el asesor precisa sobre la importancia del control y seguimiento del AA en la dirección del PEA y en particular, en el tratamiento a la tarea docente con enfoque investigativo. Con este propósito, es necesario diseñar un instrumento de observación a clases que evalúe al AA en el dominio del aprendizaje previsto, según los resultados del diagnóstico realizado.

La actividad de aprendizaje dos (anexo 6), tiene como objetivo diseñar una guía de observación de clases para los AA que evalúe el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo en la dirección del PEA y en particular, el tratamiento a las tareas docentes con enfoque investigativo. El asesor comienza este momento explicando sobre la función docente con enfoque investigativo, su definición, el algoritmo de trabajo para cumplir con ella y los indicadores que evidencia su cumplimiento o no.

En la orientación de la actividad de aprendizaje el asesor incluye los materiales necesarios para trabajar, entre los que se encuentran: el procedimiento metodológico (anexo 10), el diagnóstico de cada AA y los aspectos esenciales, tratados por el asesor en relación a la función docente con enfoque investigativo.

El asesor orienta realizar una guía por profesor tutor, que tenga en cuenta en los indicadores las particularidades de sus AA y sugiere para su elaboración auxiliarse del trabajo colaborativo en los equipos ya conformados. Durante el tiempo de trabajo el asesor apoya el trabajo con la aclaración de dudas y sugerencias.

En la presentación de los resultados el asesor debe insistir en la argumentación de los indicadores declarados prestando atención al cumplimiento del objetivo propuesto y manteniendo como estilo de trabajo la participación, el debate y la construcción colectiva. Culminado este momento, el asesor determina como acuerdo metodológico que cada profesor tutor aplique el instrumento que diseñó y proponga acciones para continuar preparando a sus AA. Como cierre del taller se aplica la técnica del PNI, siguiendo el mismo procedimiento explicado en el taller anterior, con el objetivo de evaluar el encuentro e identificar los aspectos positivos, negativos e interesantes.

El cuarto y último taller "Evaluando con los dedos" se realizará quince días después, para dar tiempo al cumplimiento del acuerdo metodológico del taller tres. Es un encuentro de cierre y evaluación de los resultados obtenidos durante el proceso de preparación metodológica de los profesores tutores para formar a los AA. El taller se inicia con la presentación de los resultados de las observaciones a clases orientadas en el taller tres. En ese análisis el asesor intenciona el debate en la indagación de los resultados obtenidos, con la aplicación de la guía de observación y las propuestas de acciones que realizaron para darle seguimiento a lo observado en las clases.

Culminado el debate, el asesor argumenta sobre la importancia de ejercer la autoevaluación del profesor tutor como parte del proceso de FPAA y orienta la actividad de aprendizaje uno, disponible en el anexo 6. Esta actividad de aprendizaje tiene como objetivo elaborar un instrumento de autoevaluación de la dirección del proceso de FPAA para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.

Para su realización el asesor entrega los materiales de los autores Salinas, D (2002) y González, M (2002)¹⁸ contenidos en la carpeta de bibliografía básica, en los que se explican algunos instrumentos y técnicas de evaluación que los profesores tutores pueden asumir como referentes para el cumplimiento de la actividad de aprendizaje.

¹⁸ Disponible en la carpeta de bibliografía básica taller 4 Salinas, D (2002) "La evaluación: entre la teoría y la práctica", autor; Tomado de: ¡Mañana examen!, Editorial GRAÓ, Barcelona, España

González, M (2002) "Cómo evaluar: ¿qué procedimientos e instrumentos utilizar, cuándo, dónde?", capt V del libro "La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria"; Universidad de La Habana; Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Ciudad de La Habana, Cuba

El asesor concilia con los participantes el tiempo que requieren para analizar los materiales, elaborar el instrumento y orienta que se realizará de forma individual. El asesor facilita el trabajo ofreciendo los niveles de ayuda que precisen los participantes.

Para la realización de esta actividad de aprendizaje, el asesor orienta tomar en consideración las siguientes interrogantes:

- ¿Qué indicadores se tomaron en cuenta para elaborar el instrumento?
- Justifique la selección de los indicadores asumidos.
- Explique la escala de evaluación de los indicadores propuestos.

La presentación de los resultados se realiza de manera espontánea, el asesor debe promover la reflexión colectiva con vista a compartir aportes y/o criterios que contribuyan a perfeccionar los resultados que así lo requieran. Continúa con la orientación de la segunda actividad de aprendizaje (anexo 6), que tiene como objetivo valorar los resultados obtenidos de los Talleres Metodológicos. El asesor socializa que para darle cumplimiento al objetivo habrá dos momentos, en un primer momento se aplicará una técnica de evaluación y luego una plenaria para intercambiar criterios valorativos.

La técnica de evaluación titulada "Evaluando con los dedos"¹⁹ potencia un ambiente ameno, de integración grupal para la evaluación, profundiza en el conocimiento grupal y permite que el asesor autoevalúe su trabajo con los profesores tutores y precise los aspectos que pueden tomarse como buenas prácticas. Para su realización se organiza el aula en cinco equipos, uno por cada dedo de la mano (Pulgar, Anular, el del Medio, Índice y Meñique). El asesor orienta las particularidades de la técnica y se distribuye las siguientes interrogantes por equipo:

- Pulgar: Precise que aspectos deben ser ajustados para el perfeccionamiento de los talleres metodológicos con profesores tutores.
- Anular: Argumente que aspectos deben evitarse o cambiarse para el perfeccionamiento de los talleres metodológicos con profesores tutores.
- Del Medio: ¿Qué satisfacciones experimentaron durante los talleres

¹⁹ Ver Bibliografía básica de la Estrategia metodológica. Evaluando con los dedos del Colectivo de autores, 2010, s/p.

metodológicos?

- Índice: ¿Qué nuevos temas proponen para los próximos talleres metodológicos?
- Meñique: ¿Qué reconocimientos debemos realizar?

El asesor concilia con los participantes el tiempo de trabajo, supervisa la realización de la tarea, aclara las dudas si es necesario y organiza la exposición de las respuestas.

Como cierre de la tarea, el asesor orienta la lectura de la relatoría y realiza un resumen de aquellos aspectos más significativos, conciliado con los participantes de la plenaria y aplica la técnica de IADOV (anexo 11), como complemento de la evaluación de los talleres. Recomienda que lo aprendido se inserte en los planes de trabajo de los AA, como parte del perfeccionamiento de esta labor de tutoría. Culminado el taller, el asesor realiza un reconocimiento de forma individual y grupal a todos los participantes y agradece su colaboración.

Encuentros con los AA en la asignatura electiva

Cada encuentro que se planifica como forma de organización fundamental en la realización de las asignaturas diseñadas, se estructura en tres momentos (introducción, desarrollo y conclusiones) (ver anexo 8). En el primer momento el asesor explora la realización del estudio independiente orientado en el encuentro anterior centrándose en los métodos, procedimientos, medios y formas de aprendizaje que aplicaron los AA para su realización. En el segundo momento se evalúa la realización de la tarea y una vez evaluado se pasa a la presentación de la situación problémica que antecede a la declaración del problema docente, se orientan las tareas docentes que van a darle solución al problema docente elaborado, proporcionándoles una base orientadora para la realización de cada una apoyada en la entrega de guías y materiales. En el tercer momento se exponen los resultados obtenidos en cada tarea docente, se realizan las valoraciones al respecto y se evalúan. El primer encuentro y el último son diferentes, en el primero se realiza un encuadre de la asignatura y se orienta el estudio independiente que se va a revisar en el otro encuentro. En el último, se realiza el control y evaluación del cumplimiento de los objetivos determinados en la asignatura.

Primer encuentro “Ayuda a crecer y crece”

Tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de selección y formación del alumno ayudante en la universidad. En este encuentro el asesor comienza con la exploración de las expectativas de los AA sobre los temas a tratar en la asignatura. Esta actividad se realiza a través de la técnica “La escalera” (Colectivo de autores, 2010, s/p) ubicada en la carpeta de bibliografía básica.

Para la ejecución de esta técnica el asesor orienta a los AA que realicen en una hoja una escalera de tres escalones para representar el proyecto de trabajo que van a tener en cuenta durante el curso. En el primer escalón deben escribir las expectativas que tienen del curso, en el segundo las debilidades que tienen para cumplir con la función docente y en el tercero las acciones que van a realizar para resolver las debilidades y poder cumplir con las expectativas expresadas.

Se da un tiempo de trabajo independiente para su realización y una vez concluido, el asesor dibuja en la pizarra la misma escalera, da paso a que los AA comiencen con la socialización de forma oral de las respuestas, las escribe en la pizarra, marca con una cruz las que se repiten y por último, determina las que coinciden y las integra con la propuesta de los temas que se diseñaron en el programa.

Una vez concluido este momento, el asesor pasa a comentar los objetivos del curso, los temas de la asignatura electiva, relacionándolos en el caso que sea posible, con las expectativas que mencionaron los AA y las formas de evaluación. El asesor prosigue presentando el tema del primer taller y su objetivo (anexo 8), continúa con la presentación de los profesores fundadores invitados que en su período de estudiantes fueron alumnos ayudantes, con el propósito de comentar sus éxitos profesionales. A continuación, se le solicita a los AA compartir sus vivencias de modo que se logre un diálogo generacional entre los participantes. Previo a este encuentro cuando se realiza la invitación de los profesores fundadores, se les solicita que lleven fuentes históricas de esos años relacionados con el proceso de formación de los AA para enriquecer el intercambio (artículos de periódicos, fotos, reconocimientos).

La exposición de cada profesor se organiza cronológicamente a partir de la fecha de creación del movimiento de AA. Durante el intercambio el asesor debe promover comentarios sobre las vías de formación que se empleaban para preparar a los AA para la docencia en los distintos momentos, información esta que será contenida para el estudio independiente del encuentro (anexo 8).

Como parte de la orientación el asesor precisa que en el ensayo hay que demostrar la hipótesis, tomando como referente los artículos contenidos en la orientación con argumentos críticos y con una redacción clara y precisa. Se orienta que el estudio independiente debe entregarse en el próximo encuentro.

Se selecciona la redacción de un ensayo con el objetivo de que los AA se entrenen en habilidades investigativas. tales como la selección de argumentos necesarios para la fundamentación de una idea, el trabajo y análisis crítico con fuentes bibliográficas, resumen y presentación de las ideas esenciales, elementos que contribuyen a la preparación para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo. El segundo encuentro se efectuará quince días después para que los AA tengan tiempo de realizar el ensayo y comentarlo al inicio del encuentro.

El encuentro dos "Conocerme mejor", se inicia con la comprobación de la realización del estudio independiente. Para esta actividad el asesor escribe en la pizarra la siguiente idea comentada de J.A. Comenius: "el maestro debe primero conocer las cosas que enseña y además aprender cómo enseñarlos", para motivarlos a la presentación de sus ensayos.

Culminado este momento, el asesor anuncia el inicio del Taller 2, comparte su objetivo y prosigue con la presentación de la situación problémica que justifica el problema docente enunciado en el anexo 15. Se orienta la actividad de aprendizaje uno (anexo 8), que tiene como objetivo la autoevaluación de las habilidades investigativas de los AA, identificando las fortalezas y debilidades que tienen para asumir la función docente con enfoque investigativo. Para la ejecución de la actividad, el asesor entrega un instrumento de autoevaluación y un material de Chirino, M.V. (2012), ubicados en la carpeta de bibliografía básica, que le permite al AA realizar la autoevaluación de sus habilidades investigativas y a partir de este resultado, proponer acciones para su mejoramiento.

Esta actividad de aprendizaje se realiza de forma individual concediendo un tiempo de trabajo independiente, en el que el asesor asume el rol de facilitador, aclarando dudas si fuera necesario. Culminado el tiempo se prosigue con la socialización de los resultados de forma oral, durante la exposición de cada estudiante el asesor va escribiendo en la pizarra las debilidades y fortalezas que van expresando y marca las que se repiten, con el objetivo de identificar las habilidades menos desarrolladas en el grupo y darle tratamiento en los próximos encuentros.

Como parte del proceso de autoevaluación el asesor orienta a los AA que elaboren un portafolio con todas las evaluaciones que irán realizando en los próximos talleres

y una hoja donde registren los objetivos, dificultades para realizar las tareas, nivel de independencia para su realización, principales aprendizajes, errores cometidos y acciones para solucionarlos. El portafolio tiene como propósito en el último encuentro, establecer una comparación entre el estado inicial y final de cada uno de los AA.

La segunda actividad de aprendizaje tiene como objetivo que el AA aplique para la solución de la debilidad identificada en su autoevaluación, el algoritmo de trabajo diseñado por el profesor tutor en el taller metodológico (Ver anexo 6, actividad 1 del taller 2). La actividad se complementa con la aplicación de la habilidad en el diseño de una tarea docente orientada por su profesor tutor. Esta tarea se realiza de forma individual y durante el trabajo independiente, el asesor ofrece los niveles de ayuda que necesiten.

Concluido el tiempo de realización de la tarea, el asesor indica socializar las acciones realizadas para la obtención del resultado y durante la exposición, promover la reflexión de cada intervención a través de la coevaluación en el grupo, resaltando los aspectos valiosos. Si es necesario, el asesor interviene para realizar precisiones en los aspectos que no sean suficientemente fundamentados. Concluido el debate, el asesor precisa que los algoritmos entregados constituyen una herramienta de estudio valiosa para darle solución a sus debilidades, pero también una herramienta para el diseño de futuras tareas para sus estudiantes.

Como cierre del encuentro el asesor lee la siguiente frase de Albert Einstein: "El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento"; además, orienta a los AA que la argumenten a partir de las acciones que ellos consideren deben realizar para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.

El asesor orienta el estudio independiente, que tiene como objetivo analizar en los programas de las asignaturas el empleo de métodos que promuevan la investigación de los contenidos que se imparten, además, elaborar actividades evaluativas que promuevan la solución de problemas docentes (ver anexo 8). El asesor debe recomendar presentar para el próximo encuentro el programa de la asignatura y el diagnóstico que tienen del grupo donde imparten docencia. Como cierre del taller, el asesor realiza un PNI que permita determinar los aspectos positivos, negativos e interesantes del encuentro.

El tercer encuentro se indica realizarlo quince días después para que los AA tengan tiempo para cumplir con el estudio independiente.

El encuentro tres "Encontrando el camino" se inicia con la presentación del objetivo (anexo 8), con la revisión del estudio independiente y la interpretación de la siguiente idea, "la educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación..." (Delors; 1996, p.13).

El asesor orienta a los AA que argumenten la frase a partir de la propuesta de actividades que promuevan la capacidad de crear a partir de la solución de un problema docente en la asignatura que ellos imparten. Los argumentos deben centrarse en los métodos que sugieren emplear para promover la actividad investigativa desde la clase. Durante el debate el asesor escribe en la pizarra los métodos que los AA proponen para emplear en la clase con un enfoque investigativo. Esta relación de métodos se conserva en pizarra hasta la realización de la actividad dos del taller. Una vez culminado este momento del encuentro, se pasa al análisis del programa analítico de la asignatura que el AA trajo como orientación previa a la clase.

El propósito del trabajo con el programa analítico es la determinación de los métodos y contenidos a trabajar con enfoque investigativo.

Una vez identificados los métodos y los contenidos para trabajar el enfoque investigativo desde los programas de la asignatura, se introduce la necesidad de elaborar las tareas con enfoque investigativo, objetivo del taller.

Se prosigue con la presentación de la situación problémica y elaboración del problema docente que están contenidos en el anexo 8. La primera actividad consiste en fundamentar metodológicamente los pasos que se deben tener en cuenta para la planificación de una tarea docente con enfoque investigativo. (Ver anexo 8)

Para su realización se divide el grupo en cuatro equipos y el asesor entrega a cada uno materiales que se referencian continuación: Chirino, M.V. (2012); Pereda,

J.L.:(2014); Alonso, R. (2016) y Saltos, A. R; Bao, L (2016)²⁰; todos disponibles en la carpeta de bibliografía básica. En cada uno de estos materiales se realiza un análisis de las acciones que se deben tener en cuenta para desarrollar las habilidades necesarias para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.

El asesor orienta que cada equipo elabore una ficha de contenido que contenga las ideas esenciales de los artículos referenciadas adecuadamente. Se concilia 30 minutos de trabajo independiente en el que el asesor asume el rol de facilitador y aclara las dudas en caso que sea necesario.

Cumplido el tiempo de trabajo en equipos se pasa a:

ORGANIZAR LA EXPOSICIÓN

El asesor expresa que el método que se va a emplear es la plenaria. Se prosigue con la selección de un moderador por equipo encargado de exponer los resultados del análisis realizado y explicar metodológicamente el diseño de la tarea docente.

El asesor orienta también seleccionar un registrador para que anote los aspectos esenciales en la exposición de los equipos y además identifique aquellos elementos comunes en la exposición de estos. El asesor si fuera necesario, interviene para enriquecer los apuntes del registrador y la evaluación de los equipos se realiza colectivamente.

Concluido este momento, el asesor introduce la importancia del empleo de un procedimiento metodológico para la elaboración de la tarea docente con enfoque investigativo y entrega a los equipos el documento con el procedimiento metodológico (ver anexo 10), para que lo analicen y lo asuman como una herramienta de trabajo. Concluido este momento, se prosigue con la orientación de la segunda actividad de aprendizaje (anexo 8), que tiene como objetivo elaborar una tarea docente con enfoque investigativo aplicando el procedimiento metodológico.

La actividad se realiza de forma individual y se requiere del programa de la asignatura.

²⁰ Disponible en la carpeta de bibliografía básica taller 2 Chirino (2012), "Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas" Revista Varona, núm. 55, Julio-diciembre, p.18-24, Universidad de Ciencias pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Pereda, J. L.: (2014) "Estructura y contenido de las habilidades investigativas. Un acercamiento desde la teoría y la práctica formativa", Revista Ciencia y Tecnología, Nº 8 octubre - marzo 2015, pp. 29 – 40, ISSN 1390-632

Alonso, R. (2016) "¿Formación para la investigación o investigación formativa? la investigación y la formación como pilar común de desarrollo", Boletín Virtual, enero Vol. 16 – 1, ISSN 2266-1536.

Saltos, A. R; Bao, L (2016) "El desarrollo de habilidades investigativas en el docente de periodismo resultados obtenidos", Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, ISSN 1390-9010

Durante el tiempo de trabajo el asesor aclara dudas de forma individual y colectiva, y orienta que intercambien entre los equipos las tareas elaboradas con el propósito de constatar el cumplimiento de los pasos del procedimiento metodológico. Al finalizar, el asesor solicita que los estudiantes expresen las evaluaciones y fundamenten los resultados.

Durante la exposición de las evaluaciones el asesor escribe en la pizarra las debilidades que se identificaron en las tareas docentes diseñadas y explica cómo contribuir a solucionarlas. En el cierre de esta actividad el asesor precisa la importancia de realizar un diagnóstico a los estudiantes a los que les imparten clases antes de orientarle las tareas docentes para identificar sus debilidades y fortalezas, y trabajar con esos resultados. En el cierre se orienta el estudio independiente, que consiste en realizar un mapa cognitivo de telaraña, que contenga las características del diagnóstico pedagógico, tomando como referencia tres materiales²¹ seleccionados por el asesor (ver anexo 8), disponibles en la carpeta de bibliografía básica.

Como parte de la orientación del estudio independiente el asesor explica que el mapa cognitivo de telaraña es una representación gráfica de conceptos y sus relaciones. Concluido la orientación del estudio independiente se pasa al momento de cierre del taller, en el que el asesor orienta incluir los resultados que obtuvieron en las tareas en el portafolio de evaluaciones que se orientó en el taller anterior y se les aplica la técnica PNI para evaluar el encuentro. El cuarto encuentro "Te indico el camino", se realiza quince días después y se trabajará el diagnóstico pedagógico como elemento esencial en la formación del AA para el cumplimiento de su función docente con enfoque investigativo.

Este encuentro se inicia con la comprobación del estudio independiente, aplicando la técnica de un mapa de aspectos comunes; Velazco (2010)²² disponible en la carpeta de bibliografía básica. El asesor evalúa las intervenciones en el ejercicio y devuelve el estudio independiente una vez revisado para que sea conservado en el

21 Disponible en la carpeta de bibliografía básica taller 3 Martínez, D y Márquez, D (2014) "Tendencias de la formación y desarrollo de Habilidades investigativas", Revista Académica Tlatemoani editada y mantenida por el grupo eumed.net. De la Universidad de Málaga. Disponible en <http://www.eumed.net/rev.thatemoart>

- Montes de Oca, N y Machado, E. (2009) "El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior : un acercamiento para su desarrollo", Rev Hum. Med Vol. 9 No 1, Ciudad de Canagüey, enero-abril versión ISSN 1727-81-20. Disponible en <http://www.scielo.sld.cu>

-Colectivo de autores (2018) "Diagnóstico de habilidades investigadoras en docentes de Educación superior en una universidad privada, ubicada en el estado de México", Acta educativa, Vol. 1, no 1, (julio-diciembre) Disponible en <http://www.revista.universidadabierta.edu.mx>

22 Disponible en la carpeta de bibliografía básica taller 4 Velazco y Mosquera (2010) Manual de estrategias didácticas p.42.

portafolio.

Concluido este momento el asesor presenta el tema del taller, declara el objetivo, la situación problémica y el problema docente que se va a trabajar en el encuentro. (Ver anexo 8). A partir del estudio independiente, el asesor pedagógico organiza el aula en los equipos ya constituidos, orienta como actividad de aprendizaje uno seleccionar un instrumento para diagnosticar a sus estudiantes. La selección del instrumento se realiza a partir del estudio del material González, A.M (2002) disponible en la carpeta de bibliografía básica.²³

Durante el tiempo de ejecución como segundo paso se le orienta, primero a fundamentar la selección del instrumento y justificar (en caso que fuera necesario) su modificación. La evaluación de esta tarea se va a realizar a partir de la elaboración de un documento que contenga: una introducción que declare el objetivo del instrumento, su importancia en el desarrollo (debe contener el instrumento modificado) y su fundamentación, por último, una breve conclusión con la bibliografía utilizada.

El tiempo de trabajo en los equipos se convierte en un espacio, de reflexión, intercambio de saberes y aprendizaje cooperado. El asesor aclara dudas si fuera necesario, facilita la realización de la actividad de aprendizaje y orienta archivar el documento en el portafolio. Para el cierre del encuentro se aplica la técnica "Concordar y Discordar", disponible en la carpeta de bibliografía básica, con el propósito de valorar la importancia del diagnóstico para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.

Para su realización el asesor le entrega un listado de preguntas (ver anexo 8). Los participantes del taller deben seleccionar una de las alternativas que brinda el instrumento y argumentar su selección, relacionándola con la importancia del diagnóstico. Se orienta como estudio independiente aplicar en su grupo de práctica docente, procesar y presentar en el próximo encuentro, el instrumento de diagnóstico elaborado. Concluido el debate, el asesor escribe en la pizarra las regularidades en las respuestas y como cierre aplica la técnica del PNI.

El quinto encuentro debe realizarse quince días después porque se le debe dar tiempo a los AA para aplicar el instrumento de diagnóstico y procesar los resultados. El quinto encuentro "Renovar mi práctica", comienza con la presentación y discusión

²³ Disponible en la carpeta de bibliografía básica del taller 4 González, A.M (2002) "El diagnóstico pedagógico integral", artículo que aparece en el libro *Nociones de sociología, pedagogía y psicología*, editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

de los resultados obtenidos en la aplicación y procesamiento del instrumento de diagnóstico orientado como estudio independiente en el taller anterior.

El asesor toma como referencia una de las tareas presentadas del estudio independiente, para en conjunto identificar las debilidades y fortalezas del grupo objeto de estudio (información que debe quedar en la pizarra para trabajar en otro momento de la clase), a partir de esta información, por medio de una lluvia de ideas, se proponen posibles actividades docentes dirigidas para su tratamiento.

Concluido el debate, el asesor anuncia el inicio del taller presentando el tema, su objetivo, la presentación de la situación problémica y el problema docente. (Ver anexo 8). Después de este momento el asesor organiza el aula en los equipos ya conformados en encuentros anteriores y les orienta la actividad de aprendizaje uno (anexo 8), que tiene como objetivo caracterizar las formas de organización de la Educación Superior.

Para su realización el asesor le entrega a cada uno la Resolución 02/2018 del MES, para que busquen en los artículos que están relacionados con las formas de organización de la Educación Superior y realicen un cuadro resumen, donde queden contenidas las características de cada una. Culminado el tiempo se exponen según la Resolución, las características de cada forma de organización y se explora sobre la forma de organización más compleja para los AA.

Se orienta la segunda actividad de aprendizaje del taller (anexo 8), que tiene como objetivo el diseño de una tarea docente con enfoque investigativo en una clase práctica. Se selecciona la clase práctica, por ser esta la forma de organización que por lo general realizan los AA. La tarea docente debe vincularse al tratamiento de los resultados del diagnóstico discutido en el inicio de la clase, que se preserva en la pizarra. Los AA deben explicitar a qué debilidad y fortaleza tributa su propuesta de tarea.

Una vez concluida esta actividad se pasa a la presentación de los resultados de los equipos de trabajo y entre todos seleccionan y fundamentan la mejor tarea docente con enfoque investigativo elaborada. Concluido el debate, se orienta el trabajo final de la asignatura, que tiene como objetivo modelar una clase práctica donde apliquen todo lo aprendido en los encuentros anteriores (ver anexo 8).

El asesor orienta la realización y entrega del trabajo de forma independiente y por escrito, mínimo tres días antes de la fecha del último taller, que se realizará en un plazo de quince días, previamente conciliado con los AA. El profesor tutor y el

asesor pedagógico brindan consulta a los AA que así lo requieran.

El sexto encuentro "Mi experiencia compartida" de cierre, comienza con la presentación de los dos mejores trabajos, previa coordinación con sus autores, para que sirvan de modelo al resto de los AA. El profesor asesor debe solicitar previamente a los Jefes de Departamento apoyo para la realización de este ejercicio, facilitando los materiales y recursos que necesiten los estudiantes para modelar su clase. El local que se seleccione debe contar con los medios de enseñanza que se necesiten.

Antes de iniciar la exposición de las clases prácticas, el asesor precisa el objetivo y explica que este último encuentro se dividirá en dos momentos, el primero de exposición de las dos mejores clases prácticas y un segundo momento de socialización y evaluación final de la asignatura. A continuación, se da paso a la presentación de cada una de las clases seleccionadas. Una vez culminada la presentación, se abre el debate para valorar la presentación y proponer una evaluación, resaltando lo novedoso y valioso de cada clase presentada.

Culminado este momento, se orienta la actividad de aprendizaje uno, que tiene como objetivo autoevaluar los aprendizajes adquiridos durante los encuentros realizados en la asignatura. (Ver anexo 8, taller 6, actividad 1). En la orientación de esta actividad, el asesor solicita trabajar de forma independiente y con el portafolio. Se les da un tiempo de trabajo, para que ellos elaboren una línea del tiempo como representación gráfica de las evaluaciones realizadas en cada encuentro y las realizadas con el profesor tutor. El asesor precisa que este análisis permite que los AA identifiquen sus fortalezas y sus debilidades.

Concluido el tiempo de trabajo independiente, el AA debe argumentar a partir de una línea del tiempo su evolución y realizar una autoevaluación más integral. El cierre de este encuentro se realiza con la técnica del PNI y se aplica el cuestionario de IADOV.

La asignatura optativa dirigida a los AA (Anexo 5).

La asignatura optativa la imparte el asesor pedagógico, tiene como objetivo formar al alumno ayudante para el cumplimiento de su función docente con enfoque investigativo, ofreciéndoles herramientas pedagógicas para dirigir el proceso pedagógico. El programa cuenta con 32 horas clases distribuidos de la siguiente manera: doce conferencias., seis clases prácticas, dos seminarios, seis horas de trabajo investigativo, catorce de autopreparación y seis de consulta.

Los contenidos se estructuraron en cinco temas: el primero aborda los fundamentos teórico metodológico de la dirección del proceso pedagógico, categorías, principios y leyes. El segundo tema profundiza en el estudio del diagnóstico pedagógico del estudiante, ofreciéndoles técnicas y procedimientos. El tercer tema trabaja la comunicación educativa, estilos de comunicación, ventajas y desventajas; la comunicación de un resultado investigativo en la práctica educativa. El cuarto tema profundiza en la Enseñanza Desarrolladora, conceptualización, características del aprendizaje y roles de los actores; influencia en la formación del profesional; el problema como categoría didáctica. El quinto tema explica como diseñar una estrategia educativa vinculada a la función docente con enfoque investigativo. Como evaluación final se indica que los estudiantes diseñen una estrategia de trabajo educativa vinculada a la función docente con enfoque investigativo, partiendo del diagnóstico grupal relacionándolo con lo aprendido en la asignatura de psicología educativa.

Actividades docentes con la Dirección Docente Metodológica de la Universidad

Preparación para el Festival de la Clase (Anexo 7).

La preparación para el festival de la clase (anexo 7), tiene como objetivo orientar metodológicamente el diseño de una clase con enfoque investigativo. La preparación incluye tres encuentros presenciales, se requiere trabajar en cada uno con el programa analítico, la bibliografía básica de la asignatura y el diagnóstico realizado a los estudiantes. Los tres encuentros deben promover el diálogo y el análisis crítico de las actividades que los estudiantes presenten.

En el primer taller con el tema "Las formas de organización de la educación superior", el asesor orienta que los AA deben integrar los contenidos generales que se tratarán en estos encuentros, con la preparación que los profesores tutores ofrecen de la didáctica de la especialidad. Por lo cual el resultado final depende del vínculo de influencia de ambos profesionales.

Se divide el grupo en equipos de estudiantes que van a presentar clase de la misma asignatura. En el primer encuentro, se indica trabajar las características de las diferentes formas de organización de la Educación Superior, y se orienta que los estudiantes seleccionen cuál es la que emplearán en la clase que ellos van a presentar. En el segundo encuentro, se indica explicar los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en el problema y su aplicación en la clase que van a presentar; el tercer encuentro, es presentar la clase en el grupo previo trabajo con el profesor tutor, con el objetivo de discutir, analizar y perfeccionar el trabajo.

Conferencias especializadas

Las conferencias especializadas son de tipo instructivas metodológicas, según la resolución del Trabajo docente metodológico del MES 02/2018. Estas conferencias están planificadas para impartirse, la primera "Los componentes del PEA desarrollador en la Educación Superior" en el espacio de la tarea, "Educando por amor" y la segunda "Una experiencia de formación para los AA en el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo en los entornos híbridos", en el espacio de activos de AA a nivel de Universidad.

La primera conferencia se imparte en la universidad a los AA que participan en la tarea "Educando por amor", en este espacio participan además otros estudiantes de

la Universidad.

Esta conferencia tiene como objetivo, fundamentar teórico-metodológicamente los componentes del PEA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo. El asesor comienza la conferencia precisando la importancia de la planificación para el cumplimiento del objetivo de una clase. Antes de comenzar la exposición explora sobre la carrera de los estudiantes que se encuentran en el auditorio con el propósito de hacer más significativo el encuentro. Se inicia con la siguiente pregunta:

¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS QUE TIENEN EN CUENTA PARA PLANIFICAR UNA CLASE?

Se les da la palabra a los estudiantes para promover el intercambio de experiencias y criterios. Se prosigue con la exposición de los referentes teórico-metodológicos de los componentes del PEA, con énfasis en el problema para abordar el enfoque investigativo, apoyados de una presentación electrónica que resuma la información. Una vez concluida la disertación del asesor, se les da la palabra a los estudiantes para recoger opiniones y valoraciones sobre la conferencia.

La segunda conferencia se realiza en el espacio de activo de los alumnos ayudantes, comienza con la presentación de estos, que incluye: carrera, año que cursa y el tiempo de experiencia como AA. Este espacio es promovido por la Dirección docente metodológica de la Universidad y participan además, profesores, vicedecanos y asesores para el trabajo con los AA de las facultades. Se promueve el debate a partir de la siguiente pregunta, comente sus experiencias en el trabajo docente con los entornos híbridos.

Las respuestas permiten destacar las mejores experiencias, dar respuesta a las interrogantes asociadas al tema, así como, orientar el trabajo en sentido general para colaborar con aquellos que necesitan más niveles de ayuda. Concluida la exploración, el asesor presenta el tema y el objetivo que es explicar metodológicamente una clase en entornos híbridos.

En la conferencia se emplea como medio de enseñanza una presentación electrónica que servirá de material de apoyo y consulta para los participantes, además, se promueve el debate y la participación. Como cierre se solicitan los criterios valorativos en torno al encuentro.

Etapa de evaluación

- **Objetivo:** Evaluar los resultados que se obtuvieron en el proceso de FPAA con la implementación de las actividades que se diseñaron.
- **Actividades:** Se realiza una sistematización de los talleres a través de la técnica de PNI y observación de cada taller, además, se aplica un cuestionario de satisfacción a través de la técnica de IADOV.
- **Orientaciones metodológicas:** En la estrategia se contempla la evaluación como parte de un proceso de aprendizaje y retroalimentación, con vista a lograr mayores índices de satisfacción a partir de la realización de los ajustes necesarios. Cada una de las etapas contempladas debe evaluarse, para ajustarla a las demandas de la comunidad universitaria.

El tránsito por esta etapa, parte de la lógica de que no basta solo con la determinación de una estrategia para perfeccionar la FPAA, sino que, además, es realmente importante velar por su implementación y evaluación sistemática, para comprobar si su aplicación logró el cambio deseado y se cumplió el objetivo previsto.

En la evaluación del avance que se alcanza en el proceso de FPAA, es importante retroalimentarse sistemáticamente y reflexionar con los resultados que se obtiene. En esta etapa el asesor y el profesor tutor tienen que comunicarle al AA los resultados de la evaluación que le realizan, promover el debate de cada encuentro para que pueda retroalimentarse de las experiencias del colectivo y de las propias, asimismo generar nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, además de favorecer la reflexión que sobre la propia práctica individual le facilite la evidencia de sus procesos de aprendizaje.

En esta etapa el asesor para evaluar cada actividad aplica cuestionarios de satisfacción empleando la técnica de IADOV (ver anexo 11), una guía de observación (ver anexo 12) y la técnica de PNI al cierre de cada encuentro, en las que se miden dos aspectos esenciales, transformación de la práctica educativa y nuevos aprendizajes adquiridos por los participantes.

Culminada la aplicación de cada instrumento, se procesa la información obtenida de cada instrumento aplicado, se triangula la información de todos y se realiza una valoración de los resultados que se obtienen, identificando aquellos aspectos positivos, los que permitieron lograr una mayor satisfacción de los participantes con respecto a lo que se aprende, las formas, vías de aplicación y las barreras que

afectaron la aplicación de la estrategia.

El primer instrumento que se aplica es la guía de observación (ver anexo 12), su objetivo es identificar las dificultades, los aspectos positivos que surgen en cada encuentro y las transformaciones que van ocurriendo en la práctica educativa. Esta guía es el asesor quien la aplica y en cada actividad que realiza, él asume el rol de evaluador.

El asesor evalúa siguiendo la escala de medida (muy adecuada, adecuada, poco adecuada y no adecuada), como se evidencia en cada encuentro los aspectos de observación que a continuación se mencionan:

- Determinación de objetivos con un carácter productivo que promuevan la investigación y orienten al profesor tutor y a los alumnos ayudantes.
- Orientación de actividades de aprendizaje que promuevan la investigación, estén en función de transformar la práctica docente y exista correspondencia de los materiales que se entrega con los contenidos que se imparte.
- Se establece durante toda la clase el vínculo de la teoría con la práctica.
- Se utilizan métodos participativos y problémicos.

En cada encuentro el asesor debe realizar un registro de los resultados que se obtienen con la observación, precisando qué aspectos presentaron dificultades y comparando entre un encuentro y otro lo que coincide y lo que se solucionó. La otra forma que se emplea para evaluar cada una de las actividades planificadas en la estrategia es la técnica de positivo, negativo e interesante. Esta se aplica con el propósito de valorar cada encuentro y registrarlos.

El responsable de realizarla y organizarla es el asesor pedagógico, en la etapa de ejecución de la estrategia aparece la explicación de su forma de realización. Al igual que la guía de observación una vez aplicada en cada encuentro, el asesor registra cada uno de los aspectos que se mencionan, en el caso de los aspectos negativos, identifica el problema y busca alternativas para darle solución para que no se repita en los restantes encuentros. La última técnica que se aplica para evaluar la estrategia es la técnica de IADOV, con el propósito de identificar el índice de satisfacción de

los participantes (Ver anexo 11).

Una vez que el asesor identifique el ISG, debe triangular esa información con los resultados obtenidos en la guía de observación de cada encuentro y la técnica de PNI, para obtener una valoración más integral de sus resultados.

2.2 Una experiencia de la implementación de la estrategia metodológica a la formación pedagógica de los alumnos ayudantes en la Educación Superior

Para la implementación de la estrategia metodológica se seleccionaron dos facultades, la de Geografía y la de Psicología de la Universidad de La Habana. La determinación de estas facultades estuvo condicionada por la voluntad de sus directivos, en particular los vicedecanos, que se interesaron por la preparación pedagógica de sus AA.

La autora asume en la investigación el rol de asesora pedagógica en la implementación de la estrategia, como ya se señaló en el capítulo dos, está organizada por una etapa de diagnóstico, otra de planificación, otra de ejecución y finalmente, una de evaluación. A continuación, se explica cómo fue el proceso de aplicación en las dos facultades antes mencionadas.

Etapa de diagnóstico en las facultades de Geografía y Psicología de la Universidad de La Habana.

- **Objetivo:** caracterizar el proceso de FPAA en las facultades de Geografía y Psicología de la UH determinando sus fortalezas y debilidades.
- **Actividades:** se caracterizó a los vicedecanos de las dos facultades, a los profesores tutores y a los alumnos ayudantes, seguidamente se realizó el análisis de los documentos que planifican el proceso de FPAA (anexo 1 guía para el análisis) (estrategias de trabajo metodológico de las dos facultades, plan de trabajo de los AA y caracterización de los AA), y por último, se les aplicó un cuestionario a los profesores tutores y a los AA (anexo 2 y 3).

Resultados obtenidos

En la facultad de Geografía, la vicedecana docente es la responsable de organizar y controlar el proceso de FPAA, es una profesora con 16 años de experiencia en esa misma facultad, Doctora en Ciencias, profesora titular, se desempeñó primero como jefa de uno de los departamentos y en los cuatro últimos cursos ejerce como vicedecana docente.

En la Facultad de Psicología, la Vicedecana docente conjuntamente con una profesora designada, son las responsables de planificar y controlar el proceso de FPAA. El caso de la vicedecana es una docente con 15 años de experiencia como profesora de esta facultad, Doctora en Ciencias, Profesora titular, profesora principal de la disciplina Metodología de la Investigación y ejerce hace dos cursos como vicedecana docente. Se contó también con la participación de la responsable de los AA, profesora asistente que está cursando una maestría (en proceso de defender tesis), 20 profesores tutores de los AA y 20 AA. Respecto a los profesores tutores, la caracterización se realizó teniendo en cuenta los siguientes aspectos: grado académico, científico, años de experiencia como profesor de la Educación Superior y como profesor tutor, cursos de superación realizados en temas relacionados con la formación pedagógica.

El análisis de los resultados permite afirmar que todos tienen más de 12 años de experiencia en la docencia universitaria, como profesores tutores con buenos resultados en sus evaluaciones docentes. Son profesores que se destacan por tener varias publicaciones, participar en proyectos de investigación, eventos nacionales e internacionales y dos profesores por su desempeño, sus estudiantes los seleccionaron profesores tizas de oro. Se identificó además, que excepto uno de los profesores en la Facultad de Psicología que cursó la maestría que oferta el CEPES en educación, todos los demás se especializaron en las ciencias que imparten. Los resultados de la caracterización demuestran que son profesores con alta preparación y experiencia en la docencia.

Con respecto a los AA se seleccionó 43, de tercero, cuarto y quinto año de la carrera, 23 son de la Facultad de Geografía y 20 de la Facultad de Psicología. En la caracterización que se les realizó se tuvo en cuenta los años de experiencia como AA, si son estudiantes integrales, cuántas veces han obtenido premio en el festival de la clase y los proyectos de investigación en los que han participado.

En el análisis que se realizó de sus expedientes se pudo constatar que todos son

estudiantes con excelentes calificaciones, participan en proyectos de investigación desde que están en su segundo año de la carrera, tienen certificado de participación en eventos nacionales y jornadas científicas. Como dato importante, por el rol que desempeñó en la implementación de la estrategia en la Facultad de Psicología, el presidente de la FEU de esta facultad es alumno ayudante de quinto año y se destaca por su participación y protagonismo en el proyecto comunitario Escaramujo, el cual tiene gran reconocimiento e impacto en la comunidad y en la universidad.

Después de realizar la caracterización de la muestra que se seleccionó, se procede a constatar qué actividades se efectúan en cada facultad para formar a los AA. Al respecto se indaga en la organización del proceso de selección, formación y evaluación, así como quienes son los responsables. Para obtener esa información, se analizó la Estrategia Metodológica de la facultad a través de una guía de análisis documental (anexo 1), con la intención de identificar las líneas de trabajo que se relacionan con la formación del AA, la frecuencia de actividades que planifican para trabajar la FPAA y los contenidos que se abordan.

Se examinó también los expedientes de los AA, documento que recoge la caracterización de los AA, el plan de trabajo con las actividades que deben realizar y las evaluaciones, con el propósito de identificar qué indicadores tienen en cuenta. En el plan de trabajo se valoró si las actividades tributan a la formación pedagógica, con qué frecuencia se realizan, cómo conciben el cumplimiento de estas y su evaluación. Por último, también se analizó las evaluaciones para valorar cómo realizan este proceso. Se aplicó también un cuestionario a las vicedecanas docentes y los profesores tutores de los AA de cada una de las facultades (anexo 3), para indagar las vías que emplean para realizar la FPAA, los contenidos que se les enseña y las formas de evaluación.

Resultados obtenidos en el análisis de las estrategias de trabajo metodológico:

En la facultad de Geografía, en el proceso de selección de los AA participan el decano, el vicedecano, el jefe de departamento, el profesor principal de la asignatura, el representante de la organización estudiantil y el colectivo de profesores del departamento de la asignatura que va a impartir.

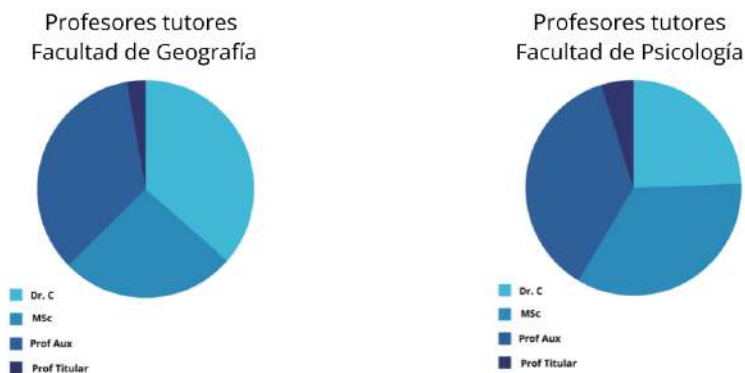
Lo primero que realizan es la convocatoria de ingreso al movimiento, solicitando a los estudiantes interesados la entrega de una autobiografía que contenga sus resultados académicos, participación en las actividades que convoca la universidad,

proyectos de investigación, jornadas científicas y eventos a la vicedecana docente. El segundo paso es la realización de la reunión de selección en la que participan el vicedecano docente, los profesores del departamento y el representante de la FEU, donde se valora de manera individual todas las autobiografías entregadas y se selecciona de forma democrática los mejores estudiantes. Una vez aprobados se comunica de manera oficial a todos los estudiantes.

Este proceso ocurre de manera similar en la facultad de Psicología ya que según declaran las dos vicedecanas, esa es la orientación que da la DFU de la Universidad. Esta facultad a diferencia de la anterior, cuenta con un profesor responsable de planificar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de FPAA.

El procedimiento que se utiliza para realizar la selección constituye una regularidad, eso hace que sean estudiantes muy talentosos, con potencialidades para ejercer la función docente con enfoque investigativo y además estén motivados por cumplir con esta función.

En la estrategia de trabajo metodológico de la facultad de Geografía, no está declarado un objetivo para la formación de los AA, solo se planificaron dos actividades metodológicas con los AA y los temas son "Las formas de organización de la Educación Superior" y "La forma de evaluación en el PEA". En las líneas de

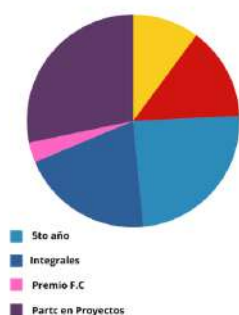


trabajo relacionadas con el trabajo en los departamentos, se incluye una dirigida a la preparación de los AA con vista al festival de la clase y otra dirigida a la planificación del activo de alumnos ayudantes al cierre del curso académico. La autora considera que son insuficientes las actividades planificadas para el proceso de FPAA con enfoque investigativo. En la estrategia de trabajo metodológico de la facultad de psicología, se declara como objetivo preparar al AA para la docencia y tienen

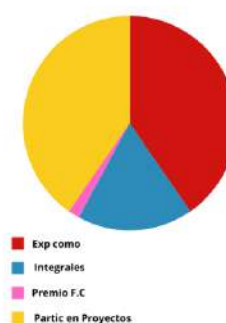
concebido para los AA realizar una reunión metodológica con el tema: "La clase y su estructura metodológica", se planifica realizar un activo cada tres meses dirigido por la profesora responsable y el presidente de la FEU, que centran la atención en la organización del proceso. Declaran como parte de la formación del AA, participar en los colectivos de asignaturas y clases abiertas de profesores de experiencias. Aunque el análisis del documento evidencia la planificación de actividades para preparar a los AA, a juicio de la investigadora, estas son aún insuficientes.

El resultado del análisis que se realizó a las estrategias metodológicas de las dos facultades permite concluir que las actividades que realizan para preparar a los AA

AA Facultad de Geografía



AA Facultad de Psicología



no son suficientes y que el trabajo metodológico dirigido a la función docente con enfoque investigativo no se concibe como un sistema.

Resultados del análisis de los planes de trabajo de los AA:

En la facultad de Geografía, se analizaron todos los planes de trabajo de los AA seleccionados y se identificó que no se precisa con claridad las actividades y sus objetivos, así como la forma de control, de modo que no constituyen guías de trabajo ni para el profesor tutor, ni para el AA.

En los planes de trabajo analizados, se apreció la ausencia de actividades diferenciadas para cada AA, los contenidos de las actividades que planifican están dirigidas a profundizar en contenidos de la ciencia que sustentan los programas de las asignaturas que imparten, en mucho de los casos, no están vinculadas al trabajo metodológico que requiere el AA ni al trabajo metodológico del departamento, lo cual se considera una debilidad. En la facultad de Psicología se analizaron todos

los planes de trabajo y tienen la misma estructura (nombre del AA, año que cursan, tiempo de experiencia en ese rol, asignaturas en la que ejercen la ayudantía, nombre, categorías académicas y científicas del profesor tutor y las actividades que van a realizar), lo cual evidencia una mejor orientación en su tratamiento; sin embargo, al igual que en la facultad de Geografía, en la totalidad de los planes de trabajo no declaran el objetivo que se proponen con los AA y en las actividades que planifican no explican cómo se van a evaluar. En 15 de los planes de trabajo, en las actividades que van a realizar con los AA no se explicita el contenido y su intencionalidad. Tampoco se establece una relación entre cada una de las actividades, lo cual evidencia falta de integración entre ellas.

El análisis también arrojó una homogeneidad en los objetivos y actividades orientadas para los AA, lo cual permite inferir que no se trabaja con el diagnóstico, siendo esta una debilidad identificada. De los aspectos comunes identificados en ambas facultades, prevalece la realización de clases prácticas, no consta en los planes de trabajo actividades de preparación metodológica para tal propósito. Otra deficiencia que arroja el análisis de los planes de trabajo, es que no evidencian la participación de los AA en los colectivos de asignaturas, siendo este el espacio donde se concilian las preparaciones de las conferencias, clases prácticas, seminarios y los profesores socializan sus experiencias.

Resultados del análisis de la caracterización de los AA

Del análisis de las caracterizaciones que realizan los profesores tutores de la facultad de Geografía a sus AA, se concluyó que tienen en cuenta la participación en actividades curriculares, extracurriculares y los resultados de las evaluaciones que les realizan. En ninguna caracterización se declara las potencialidades y debilidades de los AA para cumplir con la función docente, por lo que no se evidencia el tratamiento de un diagnóstico realizado; sin embargo, se declara los aspectos en los que el AA debe seguir trabajando. El tratamiento de la evaluación es insuficiente y no forma parte del sistema de formación.

En el caso del análisis de las caracterizaciones realizadas por los profesores tutores a los AA de la facultad de Psicología, siendo consecuente con la especialidad se encontró como fortaleza el tratamiento de este documento, pues incluye la determinación de los niveles de desempeño, las potencialidades, los premios obtenidos y las debilidades para cumplir con la función docente de los AA. Las evaluaciones que les realizan a los AA tienen en cuenta los mismos aspectos, pero no develan los logros que se alcanzan y los aspectos que aún deben seguirse

trabajando. No se declara las sugerencias para la mejora.

En resumen, el análisis del documento de caracterización de los AA en ambas facultades, arrojó como particularidades las debilidades; en el caso de la facultad de Geografía, en el trabajo en sentido general con la caracterización y en el caso de la facultad de Psicología, como fortaleza; sin embargo, en ambas facultades constituye una debilidad el tratamiento de la evaluación.

Resultados de la aplicación del cuestionario a los profesores tutores y AA. (Anexo 2 y 3)

En la facultad de Geografía se aplicó a toda la muestra declarada. Según expresan los AA, la planificación de espacios de intercambio y preparación para ellos son insuficientes, sus profesores tutores disponen de poco tiempo para prepararlos metodológicamente y para evaluarlos en la dirección del PEA. Expresan también, que no siempre pueden participar en las clases de sus profesores porque les coinciden con las suyas, ni en los colectivos de la disciplina y asignatura en la que son AA. Agregan que en pocas ocasiones participan en los colectivos de años y asambleas de integralidad de los grupos donde realizan su práctica, porque no se les convoca. Lo antes expresado a juicio de la autora, limita el conocimiento que pueden tener del grupo de estudiantes al que le imparten clases y a su vez, dificulta el cumplimiento de la FPAA.

Los AA afirman que las actividades que les orientan, están dirigidas a profundizar en los contenidos de la ciencia que sustentan la asignatura que imparten. Estas afirmaciones confirman como regularidad, la debilidad en el trabajo de orientación metodológica con los AA. Esta situación confirma, que los AA no están lo suficientemente preparados para cumplir con la función docente con un enfoque investigativo.

De la aplicación del cuestionario a los profesores tutores de esta facultad, se obtuvo como resultado que ellos se reúnen con sus AA una vez al mes para orientarlos y evaluar las tareas asignadas. Al respecto, expresan que les gustaría poder interactuar más con ellos, pero se ven limitados por el cumplimiento de otras responsabilidades, tales como jefes de disciplinas, profesores principales del colectivo de asignatura, secretario del PCC, jefe del consejo científico, entre otras.

Como aspecto común, destacan la importancia de la orientación de tareas para la investigación de los contenidos que van a impartir, y no identifican como espacios de formación de los AA los colectivos de disciplinas, asignaturas y de años. En la

facultad de psicología, aunque se evidencia algunas actividades más, el proceso de preparación de los AA no es suficiente.

Las tareas que les orientan, están centradas en la profundización de los contenidos de la ciencia que sustentan las asignaturas que imparten y no en las orientaciones metodológicas para dirigir el PEA. Constituye una excepción, el colectivo de trabajo de la Disciplina Metodología de la Investigación en la referida facultad.

En este caso, declaran los profesores tutores de esta disciplina, que los AA diseñan evaluaciones, participan en los colectivos de asignatura y los colectivos de año. Reconocen como un espacio de formación los activos de alumnos ayudantes, que se realizan cada tres meses y donde ellos expresan sus inquietudes e intercambian con sus profesores tutores. También los profesores tutores de psicología, expresan que desearían disponer de más tiempo de trabajo con los AA para prepararlos, aspecto este, que coincide con lo que se identificó en la facultad de Geografía.

De 20 sujetos que se encuestaron, 13 declaran no aprovechar lo suficiente el trabajo metodológico como espacio formativo, además, son escasas las orientaciones que ofrecen a los AA con respecto a la organización didáctica de las clases y las tareas que les orientan, están dirigidas fundamentalmente a la profundización de los contenidos de la disciplina que imparten.

Como parte del cierre de los resultados de la aplicación de los instrumentos para el diagnóstico en ambas facultades, se realizó una triangulación de los resultados, a partir del cual se logró resumir las siguientes debilidades y fortalezas en el proceso de FPAA.

Como debilidades se identificaron las siguientes.

- Las actividades planificadas a nivel de facultad para el proceso de FPAA, carecen de un carácter integrador, procesal y personalizado. Adolecen de espacios para el trabajo metodológico con los AA y no se aprovechan adecuadamente los que ya existen por plan de trabajo metodológico.
- Los profesores tutores no disponen con el tiempo suficiente para preparar a los AA.
- Los planes de trabajo de los AA no constituyen un instrumento de trabajo para el proceso de FPAA.

Como fortalezas se identificaron las siguientes.

- La motivación de los AA por cumplir con la función docente.
- Los AA son estudiantes talentosos y con muy buenos resultados académicos.
- Los profesores tutores son reconocidos por sus resultados y dedicación al trabajo profesional.
- Los profesores tutores reconocen la importancia de la formación pedagógica para la formación de este AA.

Etapa de planificación en la facultad de Geografía, de Psicología y con la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana.

- **Objetivo:** diseñar actividades que perfeccionen el proceso de FPAA para profesores tutores y AA en las facultades de Geografía y de Psicología.
- **Actividades:** se proyecta talleres metodológicos para los profesores tutores (plan temático anexo 6), una asignatura electiva para los AA (programa analítico anexo 4), una asignatura optativa (programa analítico anexo 5), una preparación para el Festival de la Clase (anexo 7) y dos conferencias especializadas.

Etapa de ejecución en la facultad de Geografía, de Psicología y con la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana.

- **Objetivo:** implementar las actividades docentes planificadas para el proceso de FPAA en la Facultad de Geografía, de Psicología y con la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana.
- **Actividades:** se ejecutan los talleres metodológicos planificados para los profesores tutores, las asignaturas diseñadas para los alumnos ayudantes (asignatura optativa y asignatura electiva), la preparación para el Festival de la clase y las conferencias especializadas.

- Resultados obtenidos: el objetivo de esta etapa se orienta a la ejecución de las actividades docentes previstas, con énfasis en el tratamiento metodológico de los contenidos.

Implementación en la facultad de Geografía:

Talleres metodológicos con los profesores tutores: (anexo 6)

Los talleres metodológicos tuvieron una duración de 2 horas clases y participaron los 13 profesores planificados. Se presenta como ejemplo la implementación del taller dos. El resto de los talleres están recogidos en el anexo 6. El segundo taller "Hablando claro", comenzó con la presentación de los resultados del acuerdo metodológico, que consistió en la presentación de los resultados del diagnóstico que les aplicaron a sus AA.

Se mantiene al profesor seleccionado para realizar la relatoría del encuentro y socializar las principales ideas que se expongan. Como resultado, los profesores tutores identificaron como debilidades en los AA: el análisis crítico de la bibliografía que se les orienta, la planificación de una clase estableciendo las relaciones entre los componentes del PEA, la elaboración de instrumentos de investigación para diagnosticar desde el PEA y modelar soluciones científicas a situaciones específicas en el PEA.

Como fortalezas identificaron que sus AA tienen dominio de la ciencia de la especialidad, son capaces de elaborar soluciones creativas a los problemas de su práctica docente, tienen habilidades comunicativas que les permitan transmitir mensajes con claridad, buena ortografía, redacción, dominio de las TIC e interés por participar en el taller. Una vez concluido este momento, la asesora presentó la situación problemática, el problema docente, declaró el objetivo y prosiguió con la orientación de la primera actividad de aprendizajes, reflejadas en el plan temático (anexo 6).

La actividad de aprendizaje uno, consistió en la selección por equipo de trabajo de una debilidad y el diseño de un algoritmo de trabajo metodológico, para a partir de las fortalezas identificadas en los AA, contribuir a la solución de esa debilidad. Los equipos quedaron organizados de la siguiente manera: equipo 1 la primera debilidad identificada, equipo 2 la segunda, equipo 3 la tercera, equipo 4 la cuarta y equipo 5 la quinta. La asesora hizo entrega de los materiales que se referencian en la orientación de la actividad uno y aparecen en la carpeta de bibliografía básica.

Los resultados del trabajo presentado por cada equipo fueron perfeccionados durante la exposición, a partir de los criterios valiosos que realizaron los demás compañeros. A continuación, se presenta uno de los algoritmos de trabajo presentados para enseñar a los AA a realizar el análisis crítico de la bibliografía:

1. Elabore una ficha bibliográfica del artículo u obra que contenga nombre del autor, título del artículo, libro, tesis u otras fuentes, año de publicación, país, número de páginas.
2. Elabore una ficha de contenido que contenga las partes en que se ha estructurado el material, los enunciados o epígrafes, los capítulos, si tiene apéndice o anexos.
3. Elabore una ficha resumen del contenido de la obra que refleje planteamientos básicos abordados por los autores y los postulados que fundamenta el autor.
4. Elabore una ficha de valoraciones o juicios a los que usted arribó con respecto al material que analizó que responda las siguientes preguntas:
 - ¿En qué aspectos esenciales coincide?
 - ¿En cuáles discrepa y por qué?
 - Argumente su punto de vista.

Para proceder a la exposición

1. Enuncie el título del material.
2. Quién es el autor y de ser posible en qué etapa de su vida profesional escribió el artículo.
3. Fuente de donde se tomó el artículo o la obra.
4. Enuncie brevemente la estructura del material.
5. Exponga las ideas esenciales o tesis que sustenta el autor.
6. Fundamente de forma crítica sus juicios sobre el material, basado en los puntos de coincidencia o discrepancia con el autor.

7. Expresé en pocas palabras la valoración final del material.

La segunda actividad de aprendizaje referida en el plan temático (anexo 6), que tuvo como objetivo elaborar pasos metodológicos para diseñar tareas docentes con enfoque investigativo, se inició con la aplicación de la técnica de "Las tres rutas a seguir" (Colectivo de autores, 2010, s/p), ubicada en la carpeta de bibliografía básica.

Como parte de la técnica, los profesores tutores organizados en sus equipos, a partir de sus experiencias y del análisis de dos materiales entregados por la asesora (ubicados en la carpeta de bibliografía básica) hicieron una tabla con tres columnas y listaron en la primera, los tres aspectos que siempre tienen en cuenta para elaborar una tarea docente; en la segunda, los tres aspectos que consideran deben tenerse en cuenta para elaborar una tarea docente que promueva la investigación, la tercera columna se completó con el consenso de aquellos aspectos más valiosos que los equipos consideraron para la elaboración de una tarea docente que promueva la investigación.

Concluido el trabajo en equipo, la asesora seleccionó al equipo de profesores que imparten la asignatura Geografía Física General para exponer su resultado, en tanto, valoró a partir de la observación durante el ejercicio que lograron elaborar la respuesta más completa, no obstante, como resultado final la asesora entregó al colectivo el procedimiento metodológico para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo que constituye una guía base (anexo 10).

Se prosiguió con la actividad de aprendizaje tres, referida en el plan temático (anexo 6). Esta tuvo como objetivo el diseño de una tarea docente con enfoque investigativo, cumpliendo con el procedimiento metodológico. Para su realización, los profesores organizados en equipos trabajaron con el programa de la asignatura, el algoritmo de trabajo de la debilidad que se identificó y el documento de procedimiento metodológico diseñado por la autora.

Como resultado, se logró que las tareas diseñadas se relacionaran con la solución de un problema profesional y se aplicara el procedimiento metodológico. A continuación, se hace referencia a la tarea docente que realizó el profesor Pedro Álvarez Cruz de la asignatura Teoría y Metodología de la Geografía, quien expuso una tarea del tema 1 "Introducción a la Teoría y Metodología de la Geografía para sus AA".

El enunciado de la tarea docente fue: analice la siguiente situación de aprendizaje y responda la pregunta apoyándose en la bibliografía y el algoritmo de trabajo que se

le recomienda.

Como AA de la asignatura Teoría y Metodología de la Geografía, debes explicarles a tus estudiantes la diversidad de teorías geográficas que existen y demostrarles que algunas están basadas en teorías obsoletas como la teoría geocéntrica, teoría intraterrestre y la teoría de la tierra plana.

A partir de lo anteriormente expresado, ¿qué pasos metodológicos realizarías para explicarle a tus estudiantes la diversidad de teorías geográficas?

A continuación, te sugerimos un algoritmo de trabajo para el análisis crítico de la bibliografía que te puede ser útil en la elaboración de tu respuesta.

- Realice una búsqueda de la bibliografía que le puede ser útil para la realización de la tarea.
- Lea y analice cada una y seleccione los aspectos esenciales que cada uno de los autores afirma.
- Identifique los rasgos falseados y verdaderos de cada una de las teorías que se explican.
- Valore los propósitos positivos y negativos de cada rasgo identificado.
- Enuncie con argumentos demostrables y (o) verificables los rasgos falseados y la función de lo verdadero expuesto.
- Impugne con argumentos demostrables y (o) verificables los rasgos falseados y la función de lo verdadero expuesto.

Materiales a consultar.

Procedimiento metodológico para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo.

Concluida la exposición, la asesora precisó la importancia de trabajar de forma sistemática con los AA en la solución de las debilidades identificadas sobre la base de sus fortalezas, y en la enseñanza de contenidos pedagógicos que

contribuyan al cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo. A partir de esta conclusión, se propuso como acuerdo metodológico elaborar un plan temático de tareas docentes con enfoque investigativo, e insertarlo en los planes de trabajo de los AA.

Al finalizar se realizó un PNI que permitió a la asesora evaluar el encuentro, los participantes determinaron como:

- **Positivo:** la forma en que la asesora coordinó el trabajo en equipos, porque facilitó la realización de todas las actividades de aprendizaje que orienta.
- **Negativo:** el tiempo de socialización de los resultados es muy corto y nos gustaría poder escuchar los resultados de todos los equipos.
- **Interesante:** el procedimiento metodológico para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo, ya que orienta el trabajo con los AA.

Asignatura electiva con los AA:

La propuesta de la asignatura electiva "*La función docente con enfoque investigativo, un reto para los AA*" se impartió en la fecha planificada y participaron los 13 AA de quinto año. A continuación, se muestra como ejemplo el tercer encuentro, el resto se ubica en el anexo 17.

El encuentro tres "*Encontrando el camino*", con el objetivo de fundamentar metodológicamente el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo, para introducir el tema del encuentro se inició con la lectura de la idea

"la educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación..." (Delors; 1996, p.13).

La frase la asesora la escribió en la pizarra y solicitó que los AA la argumentaran, teniendo en cuenta los métodos que ellos utilizaron en sus tareas docentes para promover la actividad investigativa y orientó al relator que registrara los planteamientos realizados.

Se continuó con la revisión del estudio independiente, que consistió en la determinación de los métodos y contenidos a trabajar con enfoque

investigativo, en el programa analítico de la asignatura que imparten. En la realización de esta actividad, se destacó la estudiante Arlett Medina Rodríguez de la asignatura Geografía de Cuba, quien realizó una propuesta muy interesante, porque vinculó cada contenido con el desarrollo de las habilidades profesionales que sus estudiantes tienen que desarrollar, a partir la elaboración de tareas docentes con enfoque investigativo.

La socialización de los análisis realizados por todos los estudiantes fue muy valiosa, porque todas las propuestas fueron atrayentes. La asesora los felicitó porque en la exposición todos demostraron avances en el dominio de la pedagogía, utilizaron de forma adecuada la pizarra distribuyendo de forma organizada la información que escribieron.

La letra que emplearon fue legible y con un tamaño adecuado, permitiendo que todos pudieran acceder a la información sin dificultad. En las exposiciones, demostraron dominio de habilidades comunicativas porque hablaron pausados, resaltaron los aspectos esenciales haciendo uso de recursos comunicativos, como la repetición y aumento del volumen de voz.

Prosiguió con la orientación de la primera actividad de aprendizaje, que tiene el objetivo de fundamentar metodológicamente los pasos que se deben tener en cuenta para la planificación de una tarea docente con enfoque investigativo, la cual está referenciada en el plan temático anexo 6. El trabajo se realizó en equipos formados por asignaturas, la asesora entregó los materiales referenciados en la propuesta que aparecen en la carpeta de bibliografía básica (CD) para su realización. Se conformaron cinco equipos agrupados por asignatura. La mayor dificultad que mostraron durante la realización de la actividad, fue el desconocimiento de saberes didácticos para planificar los pasos metodológicos.

No obstante, con la ayuda de los materiales y el apoyo de la asesora se logró cumplir el objetivo. La exposición se organizó en plenaria, se seleccionó un relator y cada equipo escogió un moderador que expuso los resultados del análisis realizado y explicó metodológicamente como diseñar una tarea docente.

Como resultado, se determinó de forma conjunta como pasos metodológicos para el diseño de una tarea docente con enfoque investigativo los siguientes:

- Realizar un diagnóstico a los estudiantes que identifique fortalezas y debilidades para realizar las tareas docentes que se les oriente.

- El objetivo debe ser productivo y declarar su intención investigativa.
- El contenido puede resumirse en: conocimiento científico que permite el análisis sistemático de la práctica educativa desde posiciones científicas y habilidades científico investigativas. Al tratamiento del contenido debe dársele un enfoque profesional, que parta de la delimitación de un problema profesional al que se le debe dar solución a lo largo de su proceso de formación. Es importante problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa a partir de la identificación de problemas profesionales pedagógicos.
- El método que se emplee debe ser productivo, promover la investigación científica. Debe incentivar al estudiante a indagar, cuestionarse la teoría y la práctica, buscar evidencias, elaborar hipótesis y comprobarlas.
- Los medios deben estar en correspondencia con los demás componentes. Se sugiere el empleo de bibliografía científica.
- La evaluación debe estimular la reflexión de las dificultades, en el caso que existan y la propuesta de algoritmos que ayuden a solucionarlas. Esta debe realizarse de forma sistemática y se puede realizar de forma oral, escrita, a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La actividad de aprendizaje dos consistió en que los AA debían elaborar una tarea docente con enfoque investigativo, aplicando el procedimiento metodológico.

Esta actividad se realizó en equipos de asignatura, la asesora orientó que se trabajara con la bibliografía básica y fue brindando apoyo en lo particular con los componentes del PEA, enfocados en el tratamiento investigativo de los contenidos tratados.

Al finalizar la actividad en equipo, la asesora orientó el intercambio de respuestas, para realizar la revisión de las tareas docentes y exponer el resultado valorativo de la revisión. Con este ejercicio de evaluación se logró estimular en los AA las habilidades de argumentación, trabajo con clave, la aplicación de los saberes didácticos desde el ejercicio de la evaluación misma y la exposición de los resultados de un trabajo evaluativo en colectivo.

A continuación, se muestra la tarea docente elaborada por Carlos Alejandro Tovar

Morffi, alumno ayudante de la asignatura Teoría y metodología de la Geografía que tiene el siguiente enunciado. Analice la siguiente situación problemática.

En Cuba después del triunfo de la Revolución existen sectores y ramas de la economía que se han desarrollado considerablemente; sin embargo, cuando se realiza un análisis de los indicadores: población ocupada, producción en valores físicos y monetarios y cantidad de establecimientos, se aprecian algunos sectores donde el desarrollo no ha sido el esperado.

Al respecto, el Presidente Díaz Canel en la Reunión de Aprobación de los Proyectos del Plan de Economía y Presupuesto del estado para el 2022 expresó:

Tenemos que defender los proyectos de una manera inspiradora por el sacrificio que ha hecho este pueblo. Vamos a criticar todo lo que se ha hecho mal y todo lo que no hemos logrado resolver e insistir en las proposiciones para reanimar la economía (p.4).

Siguiendo esa línea de análisis y respondiendo a las demandas de nuestro presidente, *¿cómo contribuir al desarrollo económico del país desde mi desempeño como licenciado en Geografía?*

1. Consulte los Atlas de Cuba de 1978, 1989 y 60 Aniversario, y extraiga la información estadística de los siguientes indicadores por año (población ocupada, producción en valores físicos y monetarios, cantidad de establecimientos). Realice un análisis comparativo del desarrollo en el tiempo de los principales sectores y ramas para el país en su conjunto, con los datos obtenidos, valore cualitativamente las causas que a su juicio inciden en el poco desarrollo de los sectores y ramas identificadas.
2. Proponga algunas acciones desde sus funciones como geógrafo, que contribuyan a revertir esa situación. En el cierre de esta actividad, la asesora precisó que el profesor debe realizar un diagnóstico que les permita identificar las debilidades y fortalezas de sus estudiantes en la asignatura, y tener en cuenta los resultados en el diseño de la tarea docente con enfoque investigativo.

Concluido el debate, la asesora orientó el estudio independiente referido en el plan temático (anexo 6), que se relaciona con la precisión antes referida.

Los resultados de la tarea la asesora los recogió y los evaluó de forma individual

explicando a cada uno los aspectos valiosos que realizaron y en los casos que fue necesario, les señaló las dificultades y les recomendó como solucionarlas. Esta evaluación se orientó que la incluyeran en el portafolio.

El encuentro culminó con la aplicación de la técnica PNI y como regularidades el relator expresó lo siguiente:

- **Positivo:** la fundamentación metodológica de las características de una tarea docente con enfoque investigativo.
- **Negativo:** en las orientaciones metodológicas de los programas analíticos de las asignaturas no se explicita como abordar los contenidos.
- **Interesante:** las tareas docentes con enfoque investigativos que se elaboraron, resultaron valiosas para la formación profesional de los estudiantes ya que abordan problemas profesionales.

Preparación para el Festival de la Clase con los AA:

Se impartieron tres conferencias como parte de la preparación para el Festival de la Clase y participaron 23 AA: 13 de quinto año, 6 de tercero y 4 de cuarto año.

En la primera conferencia se disertó sobre la función docente con enfoque investigativo y los componentes del PEA desarrollador. Se profundizó en el problema como una categoría que el docente debe tener en cuenta para diseñar, organizar y ejecutar tareas docentes con enfoque investigativo, en el proceso de enseñanza aprendizaje y establecer una relación científica entre el sistema de tareas desarrolladoras en el PEA y los contenidos propios de la profesión.

Se ahondó también en los métodos de la enseñanza problémica y las formas de evaluación. Los documentos que sirvieron de base a la disertación fueron Castellanos, D. (2002), "Hacia una enseñanza desarrolladora" y Grimaldez, F. y Torres, T. (2006), "Fundamentos teóricos de la enseñanza problémica para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes que cursan las asignaturas del área de investigación de la carrera de ingeniería agroindustrial." Los dos pueden consultarse en la carpeta de bibliografía básica, CD. Se logró que los estudiantes realizaran un esquema que incluyera la estructura de la clase que iban a preparar y reconocieran la importancia de profundizar en la Didáctica de la Educación Superior.

En la segunda conferencia, se disertó sobre las formas de organización de la Educación Superior y se profundizó en el enfoque investigativo, como un recurso didáctico que contribuye a lograr el mejoramiento del proceso, a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje que apuntan directamente al desarrollo profesional de los estudiantes. Se precisó también la importancia de realizar un tratamiento metodológico de la asignatura que van a seleccionar, para presentar en el Festival de la Clase, explicándoles los pasos metodológicos para realizarlos.

Los documentos que sirvieron de base a la disertación fueron: el procedimiento metodológico diseñado por la investigadora para orientar tareas docentes con enfoque investigativo y la RM 02/18, que refiere las características de las formas de organización de la Educación Superior. Se logró que los estudiantes seleccionaran la forma de organización de la clase que iban a preparar y reconocieran la importancia del trabajo metodológico de la asignatura.

En el tercer encuentro el objetivo fue modelar la clase que se presentaría en el Festival de la Clase. Se inició explicando cómo organizar la exposición de la clase, el empleo de los medios de enseñanza, la proyección y uso de los espacios. Se promovió la socialización de las clases con el propósito de perfeccionarlas y enriquecerlas.

En el encuentro todos los estudiantes realizaron ajustes a sus planificaciones de clases, con las sugerencias valiosas que se les realizaron y esto influyó en los resultados que se obtuvieron en el Festival de la Clase a nivel de Universidad, donde uno de los estudiantes obtuvo premio.

Implementación en la facultad de psicología

Dada la situación generada por la pandemia de la Covid-19, en la facultad de psicología solo se pudo implementar la asignatura electiva y se logró aprobar por el colectivo de la carrera la asignatura optativa "Herramientas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Anexo 8).

Encuentros de la asignatura electiva

La asignatura electiva "La función docente con enfoque investigativo, un reto para los AA" (anexo 9), la impartió una de las investigadora asumiendo el rol de asesora en la facultad de psicología. Se inició en la fecha que se coordinó, participaron 20 AA de quinto año y los encuentros se realizaron cada 15 días.

En esta carrera la modalidad empleada para impartir la asignatura fue la modalidad semipresencial, utilizando uno de los recursos que ofrecen los entornos híbridos (WhatsApp), producto a la situación epidemiológica provocada por el virus Covid 19.

El primer encuentro único realizado de forma presencial, se inició con el encuadre de la asignatura explorando las expectativas de los estudiantes, y presentando los temas, se explicó las formas de evaluación y se creó el grupo de WhatsApp con el nombre de "Formación pedagógica". Se orientó la primera actividad de aprendizaje para presentar y debatir en el próximo encuentro vía WhatsApp.

Los encuentros en el chat consistieron en dos momentos, uno dirigido al debate y reflexiones sobre las actividades de aprendizaje orientadas y el otro dirigido a la orientación de las actividades del próximo encuentro, acompañada de los materiales de consulta con la aplicación de un PNI como cierre. Se incluyó un material de orientación para cada bibliografía básica, con el objetivo de presentar el material y orientar metodológicamente su lectura.

Entre cada encuentro se conciliaron horarios de consultas, donde todos los AA haciendo uso del chat aclaraban las dudas y el resto podía participar de los debates. Esta modalidad requirió que la asesora elaborara dos guías para cada encuentro, una orientando las actividades de aprendizaje y la otra orientando los aspectos esenciales para el debate.

Durante la implementación de la asignatura, se tuvo que vencer algunas barreras como la estabilidad en la conexión y la presencia de la tecnología en manos de los AA. Ante estas barreras, la asesora orientó la creación de equipos de trabajo en los que se integraran AA con recursos que hicieran posible la conectividad.

La presencia en el currículo de la carrera de la Disciplina de Psicología Educativa, facilitó la comprensión de algunos temas asociados al programa de la asignatura, convirtiéndose en una fortaleza para el cumplimiento del objetivo general. Por ejemplo, en el tema referido al diagnóstico estos AA incluyeron de manera independiente como indicadores para el análisis: la motivación, las competencias investigativas y profesionales, identificaron los líderes que tienen en el grupo y como proyectar tareas para potenciar el aprendizaje.

Estas y otras fortalezas beneficiaron la comprensión de la función docente con enfoque investigativo y el diseño de tareas, empleando el procedimiento metodológico propuesto para ese fin (anexo 8). Todos los estudiantes se

mantuvieron motivados y realizaron el trabajo final de manera exitosa, demostrando en el informe dominio de la didáctica y de todo lo recibido en los encuentros realizados.

Los estudiantes valoraron como positivo los intercambios realizados en el chat entre la asesora y los AA, lo cual contribuyó a una mejor comprensión de los temas tratados, además de suplir en cierta medida, los efectos negativos en las relaciones afectivas provocados por la virtualidad en el PEA.

Asignatura optativa “Herramientas para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje”

La asignatura optativa fue incluida en la Disciplina Psicología Educativa, en el segundo semestre de tercer año y será orientada en particular a los AA. La propuesta contó con el apoyo de la entonces vicedecana docente Dr. C. Annia Almeida, quien coordinó las acciones para la presentación del programa a la comisión de carrera para su oponencia y aprobación.

Implementación de las conferencias especializadas organizadas por la DDM para todos los AA.

La primera conferencia que se realizó estuvo dirigida a los estudiantes que estaban cumpliendo con la tarea “*Educando por amor*”. En ella, se disertó sobre las características del PEA en la Educación Superior y la función docente con enfoque investigativo del AA. Se profundizó en los componentes estructurales del proceso: el problema, los objetivos, el contenido, los métodos, medios, la tarea, formas de organización y evaluación.

Los documentos que sirvieron de base a la disertación fueron “Didáctica Universitaria” del CEPES, como referente esencial de esta concepción de la educación desarrolladora, también Grimaldez, F. y Torres, T. (2006), “Fundamentos teóricos de la enseñanza problémica para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes que cursan las asignaturas del área de investigación de la carrera de ingeniería agroindustrial.”. Los dos pueden consultarse en la carpeta de bibliografía básica.

Los estudiantes quedaron muy complacidos y como resultado de la valoración de la conferencia, expresaron:

- Resultó muy interesante la presentación de la función docente con enfoque investigativo.
- La conferencia nos sirve de guía para la planificación de futuras clases.
- En este encuentro aprendí la estructura de una clase y como elaborar un objetivo.
- La información que se presentó constituye un material de obligatoria consulta para la preparación de mis clases.

La segunda conferencia fue realizada en el marco del activo de AA de la Universidad. En ella se presentó la experiencia de formación pedagógica de los alumnos ayudantes de la facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana, a partir de los modelos híbridos, se contó con la participación de 47 AA, profesores y directivos de la Dirección Docente Metodológica de la Universidad.

Se expusieron las características de los modelos híbridos y la estructura de la estrategia metodológica implementada, para contribuir a la formación de los AA en la Universidad de La Habana; además, del procedimiento metodológico para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo. Se resaltó la base orientadora para la realización con éxito de las actividades docentes planificadas.

En las intervenciones realizadas por los AA se reconoció la importancia del dominio de la pedagogía, y en particular el tratamiento de lo investigativo desde la docencia como alternativa de formación. Se recogió como preocupación de los AA, el manejo de las barreras que para el PEA constituye el empleo de la tecnología, a partir de las limitaciones objetivas que enfrentamos en la Universidad.

Etapa de evaluación en la facultad de Geografía, de Psicología y con la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana.

- **Objetivo:** evaluar los resultados que se obtuvieron de la implementación de las actividades que se diseñaron para el proceso de FPAA en la facultad de Geografía, de Psicología y con la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana.
- **Actividades:** se realizó una sistematización de los resultados obtenidos a través de la técnica de PNI, la observación de cada encuentro y de un cuestionario de satisfacción a través de la IADOV aplicado a los profesores tutores y AA. Además, se aplicó una recogida de opiniones a través de la relatoría en las conferencias especializadas, tomándose como criterio las valoraciones entregadas por los especialistas de la facultad de Psicología sobre la asignatura optativa.
- **Orientaciones metodológicas:** en la estrategia se contempló la evaluación como parte de un proceso de aprendizaje y retroalimentación, con vista a lograr mayores índices de satisfacción a partir de la realización de los ajustes necesarios.

En esta etapa la asesora evaluó cada actividad aplicando una guía de observación (ver anexo 12), cuestionarios de satisfacción empleando la técnica IADOV (ver anexo 14) y la técnica de PNI al cierre de cada encuentro. En las que se midió dos aspectos esenciales: la transformación de la práctica educativa y los nuevos aprendizajes adquiridos por los participantes.

Evaluación de los talleres metodológicos con los profesores tutores de la facultad de Geografía

Resultado de la aplicación del PNI.

El empleo de la técnica de PNI en los talleres metodológicos con los profesores tutores sirvió de guía durante el proceso de implementación, ya que los criterios de cada encuentro se tuvieron en consideración para realizar los ajustes necesarios durante el proceso de planificación. Los resultados obtenidos fueron:

Positivo: la pertinencia de los temas presentados para el perfeccionamiento de la FPAA. En particular lo referido a la función docente con enfoque investigativo. Reconocieron la utilidad de los procedimientos metodológicos que se orientaron en cada una de las tareas docentes, porque les sirvió de guía para trabajar con los AA y perfeccionar su desempeño. Resaltaron la relación que se estableció entre la teoría y la práctica en cada tarea docente y la concepción desarrolladora de cada taller, ya que promovió el aprendizaje activo de los participantes y la transformación de sus modos de actuación, a través de la reflexión y la crítica constructiva.

Negativos: señalaron que no tenían experiencia en el diseño de tareas docentes cuyo contenido abordara la didáctica de la Educación Superior, eso requirió mayor esfuerzo y tiempo para la elaboración de tareas de aprendizaje que abordaran esta temática.

Interesante: señalaron la integración de la función docente con la función investigativa para la FPAA, la intencionalidad de la evaluación final que permitió el rediseño del plan de trabajo con los AA y la autovaloración de su desempeño como profesores tutores de estos estudiantes. Al respecto, expresaron que las actividades que ellos planificaban estaban fundamentalmente en dirección a profundizar en el dominio de la ciencia que los AA deben impartir.

Resultados de la guía de observación (anexo 12) de los talleres metodológicos impartidos a los profesores tutores de la facultad de Geografía.

La observación se realizó en los talleres dos, tres y cuatro, donde los profesores tutores realizaron actividades de aprendizaje que fueron expresión de los cambios esperados. Como resultado de la aplicación de las observaciones, se pudo constatar lo siguiente en el gráfico del anexo 12 se refleja: los resultados permitieron el siguiente análisis cualitativo:

- Predominó la elaboración de objetivos productivos en la creación de las tareas docentes con enfoque investigativo, por lo general estaban en función de promover la investigación desde la práctica profesional.
- Como tendencia, las situaciones problémicas de las tareas docentes con enfoque investigativo diseñadas, tuvieron correspondencia con los resultados del diagnóstico realizado a sus AA y estuvieron vinculadas a la solución de un problema profesional.

- La totalidad de las actividades de aprendizaje que se realizaron en los talleres promovieron la investigación y transformación del proceso de formación pedagógica de los AA.
- Como tendencia en las actividades de aprendizaje, se aseguró el nivel de partida a través de la correcta redacción de sus enunciados, una adecuada presentación de las situaciones problémicas que justificaran el problema profesional tratado y en la adecuada selección de materiales básicos para la solución de la tarea diseñada.
- Como regularidad, los contenidos seleccionados en las actividades de aprendizaje respondieron a la lógica. Esta lógica se sostiene a partir el cumplimiento del objetivo trazado.
- La mayoría de las actividades de aprendizajes realizadas estuvieron en función de la modificación de los planes de trabajo de los AA y de la transformación del proceso de FPAA, contribuyendo a la transformación de la práctica educativa.
- Como regularidad, se logró el uso adecuado y la correcta argumentación en la selección de los métodos problémicos, de los medios de enseñanza aprendizaje y del tipo de evaluación, en correspondencia con las situaciones problémicas y los objetivos definidos en cada actividad.
- En sentido general, los objetivos propuestos en cada actividad de aprendizaje diseñada lograron las tareas docentes con enfoque investigativo que se elaboraron según los profesores tutores, generaron entusiasmo y dedicación por parte de sus AA.
- En resumen, la observación aplicada a las actividades de aprendizaje elaboradas por los profesores tutores, demostró el avance y cumplimiento del objetivo propuesto por los talleres metodológicos.

Resultados de la aplicación de la técnica de IADOV a los profesores tutores de la Facultad de Geografía (Anexo 11).

Para medir el criterio de satisfacción, se tomó como muestra los 13 profesores tutores de la facultad de Geografía. Se seleccionó la muestra no probabilística de tipo intencional. La explicación de cómo se obtuvo el índice de satisfacción grupal y el resultado de la satisfacción individual se muestra en el anexo 11.

Los resultados cuantitativos de la IADOV en los profesores tutores de los alumnos ayudantes de la facultad de Geografía, se pueden consultar en el anexo 11 y demuestran que los profesores tutores de Geografía quedaron satisfechos con los talleres, a partir del valor que se obtuvo, que se encuentra en el rango de satisfecho.

Como parte de la interpretación cualitativa de las preguntas abiertas de esta técnica, dentro de las sugerencias que realizan está la de dedicarle más tiempo a superarse en temas relacionados con la formación pedagógica; también, sugieren que se debe insertar en el trabajo metodológico de la facultad conferencias con especialistas en estos temas, aspectos que la investigadora considera un logro porque eran dificultades identificadas en el diagnóstico que se les realizó.

Evaluación de las asignaturas electivas con los alumnos ayudantes de Geografía y Psicología.

Resultados de la aplicación del PNI.

Se presenta el resumen del PNI aplicado en cada encuentro de la asignatura electiva con los AA de cada facultad ya referida, es decir, en los encuentros presenciales con los AA de Geografía y en los semipresenciales con los AA de Psicología.

Positivo: varios AA expresaron la importancia de la asignatura con estas temáticas para lograr un mejor desempeño en el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo. El empleo del diagnóstico como instrumento para el PEA, las actividades de aprendizajes diseñadas.

Negativo: evidenció las debilidades de la orientación metodológica en los programas analíticos de las asignaturas. Insuficiente preparación pedagógica y didáctica de los AA.

Interesante: procedimientos metodológicos empleados en los encuentros.

Resultados de la aplicación de la guía de observación en las clases de la asignatura electiva a los AA de Geografía y Psicología.

Los resultados que a continuación se presentan, son la integración de lo observado en las actividades de aprendizajes orientadas durante los encuentros presenciales con los AA de Geografía y los encuentros a distancia con los AA de Psicología.

En la observación que se realizó a cada encuentro, se apreció los resultados cuantitativos recogidos en el gráfico del anexo 12. El análisis cualitativo de los resultados permitió concluir que:

- Como regularidad los objetivos fueron orientados al cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo e incluidos elementos de la práctica profesional.
- Como tendencia se dificultó la elaboración de modo independiente de las situaciones problemáticas, por lo que requirió mayor acompañamiento por parte de la asesora.
- Como regularidad las respuestas de las actividades de aprendizaje que realizaron los AA en cada encuentro se orientaron hacia la solución de problemáticas vinculadas con el ejercicio de la profesión, aplicando método de naturaleza investigativa.
- Fue necesario brindar un mayor apoyo para lograr en la mayoría el aseguramiento del nivel de partida en las tareas docentes con enfoque investigativo elaboradas y asegurar la coherencia en los contenidos presentados en sus tareas.
- Como regularidad las actividades de aprendizajes elaboradas por los AA evidenciaron transformación de sus prácticas educativas y el tratamiento de la práctica profesional.
- La mayoría de los AA demostraron el empleo adecuado de los métodos problemáticos, de los medios y de las formas de evaluación en las actividades de aprendizaje elaboradas y evidenciaron el cumplimiento de los objetivos propuestos en sus actividades diseñadas. Este último elemento se constató con la ayuda de los profesores tutores que evaluaron en la práctica estas

actividades.

Resultados de la aplicación de la técnica de satisfacción grupal de los AA de las facultades de Geografía y Psicología.

En la carrera de Geografía los Índices de Satisfacción de los AA se distribuyen según se observa en el anexo 11 (continuación). Los resultados demuestran que los estudiantes quedaron satisfechos con la asignatura, atendiendo al valor numérico de 0,69, que se ubica en el rango de satisfecho.

Como consecuencia de las respuestas vertidas en las preguntas abiertas de esta técnica, sugieren que se dedique más tiempo a pasar cursos que se relacionen con la formación pedagógica y que se inserten en la carrera asignaturas optativas para los alumnos ayudantes que contribuyan al desarrollo de su formación profesional. El AA que no tiene definido su nivel de satisfacción, manifiesta que le interesa participar en proyectos de investigación que se relacionen propiamente con la ciencia que imparte, pues le motiva más ser investigador que profesor.

Para saber el Índice de Satisfacción Grupal en los AA de Psicología, se implementó el mismo procedimiento y se usa la misma fórmula. El análisis del valor cae en el intervalo de mayor o igual a 0.5, por lo que, según el esquema es satisfecho. El curso fue de mucha utilidad para estos estudiantes y así lo evaluaron.

En este grupo de Psicología, al igual que en el grupo de Geografía, los valores de los ISG son muy cercanos y los dos grupos quedaron satisfechos con la asignatura, reconocen que fue muy necesario y valioso para su formación como alumnos ayudantes. En las respuestas que complementan el cuestionario que se aplicó, se pudo determinar que los estudiantes están muy interesados en profundizar en aquellas ciencias de la educación que les ofrezca herramientas para dirigir con calidad el proceso de enseñanza aprendizaje de sus colegas. Reconocen que todos los contenidos que recibieron en el curso son muy útiles para su desempeño en el cumplimiento de su función docente.

Consideran que aún hay muchos contenidos que necesitan profundizar que los descubrieron con el curso y que el tiempo no fue suficiente para su profundización. Hacen una solicitud de diseñar más cursos para seguir preparándose para dar clases. Los estudiantes que no tienen definido el nivel de satisfacción, están insertados en proyectos de investigación propios de la especialidad lo que les demanda mucho tiempo y los motiva más, pero reconocen que es muy necesario la asignatura para cumplir con la función docente con enfoque investigativo. Los resultados de

satisfacción demuestran que estos estudiantes necesitan herramientas para asumir la docencia y sus funciones como alumno ayudante.

En sentido general, las sugerencias aportadas por los participantes se encaminan a la permanencia y frecuencia de las actividades propuestas, muestra de eso son los siguientes argumentos:

- Que se inserten en el plan de estudio asignaturas que tributen al proceso de formación pedagógica.
- Incluir en la estrategia de trabajo metodológico de la facultad, actividades que tributen a la formación pedagógica del claustro de profesores.
- Que se ofrezcan más espacios de superación en temas relacionados con la formación pedagógica.
- Se solicitó que esta asignatura no solo se les dé a los alumnos ayudantes sino a los estudiantes que están en la tarea "Educando por amor".

Como regularidad los AA de ambas facultades, mostraron interés y motivación por los encuentros, asistieron a todos, realizaron las actividades de aprendizaje orientadas de forma creativa, no se conformaron con los materiales que se les entregó y gestionaron otros que fueron de gran ayuda. La aplicación de la prueba pedagógica sirvió como diagnóstico y aseguramiento del nivel de partida de los encuentros. Las tareas docentes promovieron la reflexión de los modos de actuación de cada uno de los participantes y la transformación de sus prácticas. Cada una tenía la intencionalidad de investigar la práctica y prepararlos para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo. Se promovió el trabajo en grupo, la colaboración, la reflexión y debate.

Evaluación del programa de la asignatura optativa para la carrera de Psicología

El proceso de evaluación de la asignatura optativa se realizó a través de la valoración por parte de los miembros de la comisión nacional de la carrera de Psicología. El programa analítico de la asignatura optativa propuesta se envió a cada profesor miembro de la comisión para su valoración. A continuación, se expone un resumen de los criterios emitidos por estos especialistas en el proceso de aprobación del programa:

- La propuesta de temas de la asignatura es muy pertinente para la formación profesional de nuestro estudiante, ya que se inserta de forma adecuada en la Disciplina de Psicología educativa, que se comienza a impartir en tercer año de la carrera.
- Los contenidos que se proponen complementan los que se reciben en la carrera y refuerzan de forma positiva el área pedagógica poco trabajada en la Disciplina de Psicología educativa. Es pertinente por su vínculo con la práctica profesional.
- Es valioso para nuestra carrera que se pueda impartir una asignatura con especialistas de otras áreas de la Universidad.

En resumen, los criterios de los especialistas de la carrera fueron favorables, lo que permitió la aprobación de la asignatura optativa como parte del currículo de la carrera.

A modo de conclusión, los resultados que se obtuvieron en cada una de las actividades que se diseñaron, permitieron a la autora afirmar que se logró influir positivamente en la FPAA en la Universidad de La Habana. A los profesores tutores se les preparó para proyectar actividades encaminadas a orientar al AA a cumplir con la función docente con enfoque investigativo. A los AA se les potenció la preparación pedagógica y en particular en el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.

Conclusiones parciales del Capítulo dos

El diagnóstico del proceso de FPAA en la UH, demostró que existen debilidades en el trabajo metodológico que se realiza para preparar al AA para el cumplimiento de sus funciones. Los AA están motivados por cumplir con la función docente y cuentan con profesores tutores que tienen experiencia en la docencia, aspectos que constituyen una fortaleza para la investigación. No obstante, se identificó que las actividades docentes que se planifican en la Universidad y en las facultades para preparar a este estudiante son limitadas. Ocurre similar con las actividades de aprendizaje que les orientan los profesores tutores a sus AA, adolecen de orientaciones metodológicas que los enseñen como cumplir con las funciones que se les asignan.

La estrategia metodológica de FPAA elaborada, incluye diferentes vías para contribuir a su perfeccionamiento. Esta se caracteriza por su carácter de sistema, por ser contextual, flexible, investigativa y participativa. Se inserta en el trabajo metodológico de las facultades a nivel de departamento y el PEA de los AA, asume como formas de organización para el trabajo metodológico, talleres metodológicos para los profesores tutores de los AA y el encuentro como forma de organización de las asignaturas optativas y electivas que la conforma.

La implementación de la estrategia metodológica propuesta para perfeccionar el proceso de FPAA en la UH, en función de perfeccionar el proceso de FPAA, se elaboró con cinco actividades de formación, se aplicaron cuatro y se aprobó la implementación de la otra, teniendo como destinatarios a los profesores tutores y a los alumnos ayudantes de la UH. Se concibió el proceso pedagógico de los AA, con vista al cumplimiento de la función docente con un enfoque investigativo, en estrecho vínculo con su práctica docente y la formación profesional. Se propició la reflexión y transformación de los participantes, demostrando los avances en el objeto de estudio. Los profesores tutores y los alumnos ayudantes mostraron satisfacción con las actividades implementadas.

Conclusiones

- Constituye un referente esencial de la investigación, la concepción desarrolladora del proceso pedagógico, notable para la comprensión de la FPAA, como una dimensión de la formación profesional del AA de las carreras no pedagógicas. Esta categoría está comprendida como un proceso planificado, ejecutado, controlado y evaluado con el propósito de preparar al AA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo, promoviendo el crecimiento personal de este AA y una adecuada formación profesional, a partir de la problematización de su propia práctica docente, en integración con los conocimientos de la profesión.
- El diagnóstico realizado, a partir de los instrumentos aplicados, arrojó deficiencias en el proceso de FPAA en la Universidad de La Habana, en particular en el trabajo metodológico de los profesores tutores, en la planificación de actividades docentes y en el adecuado aprovechamiento de los espacios de formación institucional.
- Se elaboró una estrategia metodológica estructurada en objetivo general, fundamentos, etapas en las que se realizó un despliegue de actividades docentes, dirigidas al plano pedagógico, didáctico y metodológico, interconectadas en cada etapa y entre estas. Se distingue por su carácter de sistema, por ser contextual, flexible, investigativa y participativa
- La valoración de la estrategia permitió concluir, que esta ejerció una influencia positiva en la FPAA de la Universidad de La Habana, porque se logró que los AA y los profesores tutores transformaran su práctica docente, incorporando tareas docentes con enfoque investigativo que contribuyeron a la solución de problemas profesionales.

Recomendaciones

- Socializar los resultados de la investigación en la Vicerrectoría de Formación Universitaria de la universidad de La Habana.
- Generalizar la estrategia metodológica a las otras facultades de la UH.
- Continuar investigando dentro del proceso de FPAA, en las universidades que no tienen perfil pedagógico la preparación del AA, para cumplir con la función orientadora y dirigir los otros procesos sustantivos (extensión universitaria e investigación).

Bibliografía

- Addine, F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Material de apoyo a la docencia del Instituto Pedagógico latinoamericano y caribeño*. <https://es.calameo.com/books/0002331685a30>
- Alfageme, M. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Vol.60, Universidad de Murcia. [tps://scholar.google.es/instrumentos/para/diagnosticar/en/el/aula/universitaria](https://scholar.google.es/instrumentos/para/diagnosticar/en/el/aula/universitaria)
- Alonso, R. (2016). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? la investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Boletín Virtual*, Enero. Vol. 16 – 1. ISSN 2266-1536.
- Álvarez, C. (1998). *Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*. Editorial Félix Varela.
- Álvarez, C. (1990). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. Editorial E.N.P.
- Álvarez, C. y González, E.M. (1988). *Lecciones de didáctica general*. Editorial Edilnaco Ltda.
- Antunez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, V. A. (2010). *Del proyecto educativo a la programación del aula*. Editorial Grao. ISBN: 9788478270552.
- Añorga, J. y Díaz, M. (2002). *La producción intelectual. Proceso Organizativo Pedagógico*. Editorial Universitaria.
- Arrechavaleta, N. y Faxas, Y. (1987). Caracterización del desarrollo del movimiento de alumnos ayudantes "Frank País". *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. VII, No 2. Editorial Universidad de La Habana. Dirección de Información Científico Técnica. ISSN-0257-4314 .
- Batista, A. (2016). *Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria a la promoción de salud*

en la Universidad de La Habana [Tesis doctoral]. Universidad de La Habana.

Blanco, A., Recarey, S. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. Material impreso de la Facultad Ciencias de la Educación. ISPEJV.

Boude, O. (2017). Estrategias de aprendizaje para formar en la educación superior a una generación interactiva. *Revista Educación Superior*. Vol 31, No. 2, abril-junio. ISSN0864-2141. Versión online ISSN 1561-2902.

Buenavilla, R. (2014). *Historia de la pedagogía en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación.

Caballero, L., Martínez, Z., García, R. y Hernández, D. (2014). Estrategia de trabajo para el alumno ayudante en la carrera de Licenciatura de Cultura Física y el Deporte. *Revista digital EFE Deporte*.

Cabero, J., Llorente, M.V. y Marin, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario. *Revista Ibero-americana*, Vol 52, Nº. 7, Universidad de Sevilla. rieoie.org/RIE/article/view

Cabrera, P. (2017). ¿Cómo diseñar ayudantías que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes tutorados? La percepción del ayudante universitario. *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. 43, Nº 3, p. 47-62.

Cabrera, P. (2020). ¿Cómo se conceptualizan las ayudantías? La voz de las personas tutoras universitarias. *Revista Educación*. Vol. 44, Nº 1. Universidad de Costa Rica. [www.researchgate.net/publication.3221129655-la-figura-del-ayudante-universitario](http://www.researchgate.net/publication/3221129655-la-figura-del-ayudante-universitario).

Calzado, D. (2000). *El taller: una alternativa de forma de organización en el proceso pedagógico en la preparación del educador* [Tesis de Maestría]. Universidad Enrique José Varona.

Calzado, D. (2004). *Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor* [Tesis de Doctorado].

Castellanos, A.V. (2002). Estrategia docente para contribuir a la educación de valores en estudiantes universitarios: su concepción e instrumentación en el proceso docente. En: *La educación de valores en el contexto universitario*. Colectivo de Autores (2001). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, CEPES. Universidad de La Habana.

- Castellanos, D (2006). *Enseñar y aprender en la escuela*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cabero, J., Llorente, M.V. y Marin, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario. *Revista Iberoamericana de educación*. N°. 52, Universidad de Sevilla. <http://www.redib.org.record.coal.articulo140277>
- CEPES (1995). *Didáctica Universitaria definen como proceso de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Félix Valera.
- CEPES (1998). *Los métodos participativos. ¿Una nueva concepción de la enseñanza?* (cap.IV), Editorial Universidad de la Habana.
- Chávez, J. A. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J.A (2003). *Aproximación a la Teoría Pedagógica Cubana*. IPLAC-UNESCO.
- Chirino, M.V (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación* [Tesis de Doctorado].
- Chirino, Z. M (2011). *Estrategia metodológica para la orientación de los Proyectos de aprendizaje en el programa nacional de Formación de educadores y educadoras en la universidad Bolivariana de Venezuela*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Chirino, M.V., Vázquez, J.P., Del Canto, C., Escalona, E. y Suárez, C. (2012). *Sistematización teórica de los principales resultados aportados en la investigación educativa y su introducción atendiendo a las características de estos*. Editorial Pueblo y Educación.
- Chirino, M. V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Revista Varona*, N° 55, Julio-diciembre, 18-24, Universidad Ciencias pedagógicas Enrique José Varona.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Guía teórica práctica*. <https://www.academia.edu/28495730/FRANCISCO>
- Colectivo de autores (2002). *Nociones de Sociología, Pedagogía y Psicología*. Editorial Pueblo y Educación.

- Colectivo de autores (2010). *Técnicas participativas para las clases de Psicología Educativa*. Material de apoyo a la docencia de la Carrera de Pedagogía Psicología de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Cortizas, Y. (2020). *Estrategia metodológica para mejorar la comunicación científica de resultados investigativos de profesores universitarios*. [Tesis de Doctorado].
- De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Editorial Pueblo y educación.
- Dirección de Marxismo-Leninismo. MES (1991). *Lecciones de filosofía marxista-leninista*. Tomo II. Editorial Pueblo y Educación.
- Duta, N. (2007). *Formación permanente de docentes en servicios. Alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica*. Editorial Universitat Rovira. I. Virgil, ISSN 97884-691-1556-5
- Duta, N. (2012). *Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior*. <http://web.ua.es/valice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicacions-orals/245690.pdf>
- Ferry, G. (1990). El trayecto de formación. Los enseñaste entre la teoría y la práctica. *Revista Magistralis*. Editorial Paidós educación.
- Fuentes, O. y Gonzáles, A.M. (2002). *El proceso pedagógico: su caracterización. Fundamentación de la Disciplina Formación profesional pedagógica*. Departamento de Ciencias Pedagógicas, asignatura Educación de la Personalidad, Material de apoyo a la docencia en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
- Galperin, P.Y. (1982). *Introducción a la Psicología*. Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. J. (1978). *Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba*. Editorial Pueblo y educación.
- Garrido, P. (2018). *¿Cuál es la función del profesional de la educación?* Congreso virtual iberoamericano de la calidad en Educación a Distancia, Universidad de Guadalajara. México. <http://www.redsocial.rededuca.net-funciones-pedagogo>
- González, M. (2002). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Editorial

de la Universidad de La Habana; Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.

González, A.M. (2002). *Nociones de Sociología, Pedagogía y Didáctica*. Editorial Pueblo y Educación.

González, V. (2006). El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 26, Nº 2, 23-36.

González, B. M. (2016). La categoría formación. En Ortiz, T. y Sanz, T., *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*, 153-169. Editorial Universidad de la Habana.

González, K., Zamora, A., y González, K. (2021). Formación pedagógica de los alumnos ayudantes de la carrera de Licenciatura en Derecho. *Revista Derecho y cambio social*. Nº 63, Enero- Marzo 2021. ISSN: 2224-4131. <http://www.derechoycambiosocial.com>

Hernández, H., Negrín, A., Cabrera, Y., Zurbano, J., y Martínez, X. (2016). Movimiento de alumnos ayudantes: experiencia de una institución cubana. *Revista Educación Médica*. www.elsevier.es/edumed.

Ickowcz, M. (2012). Profesores universitarios y espacios de formación. *Momento Diálogos Em Educação*, Vol. 21, Nº 1. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/2660>

Inciarte, A. y Canquiz, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades*. UNICA. Vol. 10, Nº 2, mayo-agosto, 2009, 38-61.

Jiménez, S., Gómez, Y., Sosa, I., Socarras, N., Iglesias, A.E., y Gómez, A. (2017). Acciones pedagógicas para la preparación de los alumnos ayudantes en Ginecología y Obstetricia. *Revista EDUMECENTRO*, Nº 9(1),125-141, ISSN: 2077-2874. <http://www.revedumecentro.sld.cu>.

Jiménez, L. T. y Chirino, M. V. (2018). La competencia directiva: sistematización para su comprensión. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/competencia-directiva.html>

Organización de las Naciones Unidas (2014). *Carta de Navegación 2014-2018 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* Publicación de las Naciones Unidas. CEPAL.

- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Publicación de las Naciones Unidas, CEPAL.
- Nambalo, J. (2018). *Estrategia metodológica para el desarrollo de competencias TIC en docentes del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Zumbe, Angola*. [Tesis Doctoral]. Universidad Agraria de La Habana, Mayabeque, Cuba.
- Nieva, J. A. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 8, Nº 4, 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Novoa, M. C. (2011). Retos en la formación inicial contemporánea de los psicopedagogos. Obtenido de Cuadernos de Educación y Desarrollo. *Revista Académica Semestral*. Disponible en www.eumed.net
- León, A.P., Risco, E., y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en la Educación Superior en un modelo curricular por competencias. *Revista Educación Superior*. Vol. 43. Nº 172. ISSN 0185-2760
- Leodnell, Y. y Sánchez, E. (2009) Algunas consideraciones sobre la formación didáctica de los alumnos ayudantes en la carrera de Medicina. *Revista Educación Médica Superior*. Vol.24, Nº 2. ISSN 0864-2141.
- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista Actualidades investigativas en educación*. Universidad de Costa Rica, Vol. 15, Nº 3. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.2104>
- Llorente, M.C. (2006). El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa Eductec*. Nº 20, 1-24. <http://doi.org/10.21556/eductec.2006.20.517>.
- López, J., et.al. (2002). *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
- López, S. (2019). *El movimiento de alumnos ayudantes en la CUJAE. Conferencia a los alumnos ayudantes. Proyecto: Modelo para la formación de alumnos ayudantes, con apoyo de las TIC*. 131140/RG.2.2.30999.21922
- Luedtke, K. (2014). ¿El rol del ayudante de cátedra en la enseñanza constructivista, es

- un proyecto? *Revista Reflexión Pedagógica*. Edic. II, Ensayos estudiantiles de la Facultad de Diseño y Comunicación, Año X, Vol 99.
- Malbrán, M. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Nº 1, 5-11.
- Martínez, M (1995). *Enseñanza problémica y pensamiento creador*. Material de apoyo a la docencia ISPEJV.
- Martínez, L. M. y Álvarez, L. (2018). *La formación pedagógica universitaria en las condiciones del desarrollo sostenible de la sociedad cubana*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- MES. (2018). *Reglamento Docente y Metodológico*. Resolución No. 02 /18
- Mitriati, F. (2014). *El rol del ayudante alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La utilización de la herramienta informática*. Ponencia para el VII encuentro nacional de profesores de Introducción y teoría general del derecho .Junio 2014. www.docs.google.com – document – edit
- Morales, O. (1951). *Historia de la Pedagogía. Fundamentos históricos de la moderna educación*. Editorial San Lázaro.
- Mora, L. (2020). *La formación profesional pedagógica de la especialidad Biología para la Educación General Media en Cuba, desde la perspectiva de la Educación Comparada* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Ciencias pedagógicas Enrique José Varona.
- Morejón, L. (2019). *La actividad docente*. Editorial de Pinar del Río Hermanos Saiz Montes de Oca. <http://rc.upr.edu.cu/spu/handle/DICT/3511>
- Moscoso, M. y Hernández, A.(2015) La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista cubana Educación Superior*. Vol 34, Nº 3.
- Passerini, A. (2014). *Profundizando el arte y parte del ayudante alumno como tutor de pares. Morfovirtual*. Segundo Congreso virtual de Ciencias Morfológicas, Segunda Jornada científica virtual de la cátedra Santiago Ramón y Cajal. www.morfovirtual2014.sld.cu/index.php/revacc-article-view
- Panzatta, A. (2015). *Tutorías entre pares*. Disertación doctoral, Facultad de Psicología.

Universidad de la República.

- Pereda, J. L. (2014). Estructura y contenido de las habilidades investigativas. Un acercamiento desde la teoría y la práctica formativa. *Revista Ciencia y Tecnología*. N° 8, 29 – 40, ISSN 1390-632 .
- Pérez, E. (1945) *Historia de la Pedagogía en Cuba. Desde los orígenes hasta la guerra de independencia*. Editorial Cultural S. A.,.
- Pérez, G., Nocedo, I., y García, L. (1996) *Metodología de la Investigación educacional. Primera Parte*. Editorial Pueblo y Educación.
- Piña, C. N., Pez, P., León, A., Leyva, Y., Gonzáles, F. y León, Y. (2014). La formación del profesor universitario: un profesional en superación constante. *Revista electrónica MEDI SUR*, Vol 12 , N° 1. ISSN: 1727-897X.
- Portuondo, M. y Méndez, G. M. (2017). La formación docente del alumno ayudante en la carrera de periodismo: una guía didáctica para su perfeccionamiento. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. IX, N° 1. ISSN 2224-2643.
- Rico, P y Silvestre, M. (2002). Proceso de enseñanza aprendizaje. Breve referencia al estado actual del problema. En García, G., *Compendio de Pedagogía*. 68 – 79. Editorial Pueblo y Educación.
- Resolución N° 0434-CU-2009. *Directiva para ayudantías de cátedra*. [www.0432009.-resoluciones ministeriales](http://www.0432009.-resoluciones.ministeriales).
- Rodríguez, M.A. y Rodríguez, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rosario, L., Massón, R.M. y Miranda, T. (2020). La formación profesional pedagógica del profesor universitario: un estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista Educación Superior*. Vol. 39, N° 1. ISSN: 0257-4314.
- Pérez, L. (2021). Reto y necesidad formar al alumno ayudante para ejercer sus funciones. *Revista Referencia Pedagógica*. Vol 9, N° 3. <http://ref.scielo.org/jq2cvq>
- Rosario, L (2021) Reflexioes sobre a formacao pedagógica profissional dos estudantes em algumas universidades cubanas. *Revista Cenas Educacionais*. Vol 4. [www.revistas.uneb.br.index.phparticl.vie](http://www.revistas.uneb.br/index.php/particl.vie)

- Sanz, T. y Rodríguez, A.G. (2004). *La formación pedagógica de los profesores universitarios*. Informe de Proyecto, CEPES, Universidad de La Habana. Cuba .
- Sánchez, M.E. (2001). *La obra pedagógica de Alfredo Miguel Aguayo*. [Tesis de Doctorado].
- Sánchez, V., San Martín, A. N., Mardones, C. y Fauré, J. (2017). La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características. *Revista de Sociología*. Vol. 32, Nº 1, 71-86.
- Salinas, D. (2002) *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la práctica*. Editorial GRAÓ.
- Saltos, A. R. y Bao, L. (2016) El desarrollo de habilidades investigativas en el docente de periodismo resultados obtenidos. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010
- Silvestre, M y Zilberstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Torres, M. (1985). Tendencias actuales en la preparación de los especialistas de la Educación Superior cubana. Papel de la combinación del estudio y el trabajo. [Tesis de Doctorado]. Universidad Carolina, Praga, Checoslovaquia.
- Touriñán, J.M. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, Nº 71, 29-48. <http://www.researchgate.net-publication>.
- Travieso, D. (2017). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la demostración y la refutación en estudiantes universitarios*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de La Habana. Cuba
- Turner, L. y Chávez, J. (1989). *Se aprende a aprender*. Editorial: Pueblo y Educación.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- UNESCO. (2009). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la*

Educación de calidad para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -200.

Valdés, M. N. (2003). *Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería pertenecientes a la rama de las ciencias técnicas en Cuba.* [Tesis de Doctorado]. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" Centro de Referencia para la Educación de Avanzada CREA- CUJAE, Habana.

Valdivia, G. (1937) *Jirones biográficos y apuntes sobre Historia de la Pedagogía del Dr. Rafael A. Fernández.* Imprenta y librería: La propagandística Máximo Gómez.

Valiente, P; Góngora, G; Torres, J.L. y Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria.* Vol.11 (3) Octubre-Diciembre, ISSN: 1887-459291-12391-123. Disponible en <http://www.red-u.net/> p. 91-123

Valle, A. (2012) *La investigación pedagógica, otra mirada.* Editorial Pueblo y Educación,

Vecino, F. (1983).Tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Significación del trabajo didáctico. [Tesis de Doctorado], Universidad de Lomonosov.

Viñas, G. (2006). *Relación entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de la responsabilidad en los estudiantes.* CEPES. Universidad de la Habana.

Villalobos, A .y Melo, Y. (2008). La Formación del profesor universitario: aportes para su discusión, Revista Universidades UDUAL, N° 39. ISSN 0041-89351. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312911002> p 3-20

Vygotski, L. (1982). *Obras Escogidas.* Tomo II. Ed. Pedagogía.

Zilberstein, J. (2007). *Fundamentos didácticos de la educación superior en Cuba.* Selección de lecturas. Programa Académico de Amplio Acceso.

Anexos

ANEXO 01

Guía para el análisis documental en el diagnóstico

Aspectos a analizar en los documentos normativos del MES, Informes de autoevaluación de la UH.

Objetivo: Identificar actividades docentes que tributen al proceso de formación pedagógica de los alumnos ayudantes.

En la planificación del proceso FPAA

- Tipos de actividades que se planifican para contribuir a la FPAA, contenidos que se trabajan en el proceso de FPAA.
- Objetivo que se proponen en las actividades que se diseñan
- Contenidos que se abordan
- Funciones que se le asignan a los alumnos ayudantes.
- Formas de evaluación.

En la etapa de ejecución del proceso de FPAA

- Actividades que se realizan para garantizar el proceso de formación pedagógica.
- Frecuencias de las actividades que se realizan con los alumnos ayudantes
- Actores que participan

En la etapa de control y evaluación del proceso de FPAA.

- Formas de controlarla
- Vías que se contemplan para evaluar el proceso de formación pedagógica de los alumnos ayudantes.

Encuesta aplicada a los alumnos ayudantes.

ANEXO 02

Cuestionario para los alumnos ayudantes en la etapa de diagnóstico de la estrategia.

Estimado estudiante:

El Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana desarrolla una investigación que profundiza en la formación pedagógica de los alumnos ayudantes, por lo que sería de gran valor conocer sus valoraciones respecto a los temas que se recogen en el siguiente cuestionario.

Muchas gracias por sus opiniones.

Año en que te encuentras: _____

Asignatura en la que ejerces como alumno ayudante: _____

1. ¿Cuántos años te has desempeñado como alumno ayudante?
2. ¿Qué te motivó a optar por ser alumno ayudante?
3. ¿Qué actividades realizas como alumno ayudante? Menciona que fortalezas tienes para asumir la función docente metodológica y que debilidades.
4. ¿El profesor tutor que te asignaron te orienta investigar tu práctica docente? Explique tu respuesta.
5. ¿Con qué frecuencia te reúnes con tu profesor tutor? Comenta cuáles son las tareas que te orienta.
6. Marque con una cruz aquellas actividades en las que participas como alumno ayudante.

----- Visitar las clases de su tutor

- Impartir docencia.
- Orientar a sus colegas en aquellos aspectos que sean necesarios
- Participar en eventos.
- Participar en el diagnóstico de su grupo.
- Impartir clases prácticas
- Participar en las reuniones metodológicas del departamento.
- Participar en los colectivos de Disciplina
- Participar en los colectivos de asignatura
- Participar en los colectivos de año del grupo donde impartes

ANEXO 03

Cuestionario para los profesores tutores de los alumnos ayudantes en la etapa de diagnóstico de la estrategia.

Encuesta aplicada a los profesores que se desempeñan como tutores de los alumnos ayudantes.

Estimado profesor(a)

El Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, desarrolla una investigación en la que se profundiza en la formación pedagógica de los alumnos ayudantes, por lo que sería de gran valor conocer sus valoraciones respecto a los temas que se recogen en el siguiente cuestionario.

Muchas gracias por sus opiniones.

Datos generales

(marque con una x donde corresponda)

Categoría docente: Instructor----- Asistente----- Auxiliar----- Titular-----

Especialista----- Máster en Ciencias----- Doctor en Ciencias-----

1. ¿Conoce si existe alguna resolución ministerial que norme el trabajo con los alumnos ayudantes?
Sí----- No----- ¿Cuál?
2. ¿Sabes si existe en la Facultad o en la Universidad de La Habana una estrategia para trabajar la formación pedagógica con los alumnos ayudantes?
3. ¿Qué actividades realizas con sus alumnos ayudantes para formarlos pedagógicamente? Menciona las fortalezas y limitaciones que tiene como docente para asumir el proceso de formación de los alumnos ayudantes.
4. Marque con una cruz aquellas actividades que consideras debe realizar el alumno ayudante.

- Orientar a sus colegas en aquellos aspectos que sean necesarios.
- Visitar las clases de su tutor
- Participar en las reuniones metodológicas del departamento.
- Impartir docencia.
- Participar en el diagnóstico de su grupo
- Participar en eventos
- Participar en los colectivos de asignaturas, de disciplina y de año
- Participar en Festivales de las clases.

ANEXO 04

Programa asignatura electiva para los alumnos ayudantes.

Título: "La función docente con enfoque investigativo; un reto para los AA"

Profesora: MSc. Lillitsy Rosario Pérez

Presentación

La asignatura "La función docente con enfoque investigativo; un reto para los AA" se concibe con un carácter desarrollador y un enfoque investigativo, teniendo en cuenta las relaciones esenciales que se establecen entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los objetivos están orientados a promover en los AA la investigación de la docencia, la transformación de su práctica docente y solución de los problemas pedagógicos que se presenten durante el cumplimiento de su función docente.

El programa se concibe para que los AA se instruyan en los contenidos de las ciencias de la educación, se les enseña a problematizar desde la teoría y la práctica docente. Los métodos de asimilación del conocimiento que se emplean son la conversación heurística, la exposición problémica, el análisis documental y el método investigativo porque promueven el trabajo cooperado, las valoraciones críticas, las autocríticas y concibe al AA como un sujeto activo y protagonista de su aprendizaje.

Se les orientan tareas docentes con criterios científico-pedagógicos que permiten investigar, transformar la práctica docente y desarrollar habilidades científicas investigativas en el alumno ayudante. Para su ejecución se requiere de la búsqueda de información, lectura crítica, elaboración de resúmenes, observación de la realidad educativa; descripción; argumentación con la teoría científico-pedagógica que dominan; identificación de contradicciones, cuestionarse la teoría y la práctica y modelar soluciones a situaciones de la práctica específicas.

La evaluación del aprendizaje se realiza de forma sistemática y tiene el propósito

de valorar la apropiación del conocimiento científico - investigativo y didáctico, alcanzados por los alumnos ayudantes y las cualidades que se van desarrollando durante los encuentros. Se orienta el empleo de la autoevaluación ya que constituye una herramienta para promover el desarrollo de la personalidad y la estimulación, hacia niveles superiores de desarrollo y la mejora permanente de los participantes. En el proceso educativo de este estudiante, se vela por el respeto y cuidado del idioma materno como recurso comunicativo, y la formación se encamina a alcanzar un futuro profesional capaz de dar respuestas a los problemas profesionales que se le presentan en la sociedad.

La forma de organizar el PEA, es el taller porque facilita el intercambio, la reflexión, el trabajo cooperado. En su planificación se intenciona el vínculo de la teoría con la práctica, la discusión de problemáticas científicas y de carácter metodológico que eleven su preparación y labor docente.

Objetivos

-Reflexionar sobre la importancia de la formación docente con enfoque investigativo del alumno ayudante, teniendo en cuenta aspectos esenciales de la Pedagogía aplicada a la Educación Superior.

-Explicar el procedimiento metodológico para el diseño de tareas docente con enfoque investigativo. -Diseñar un sistema de tareas docentes con enfoque investigativo que contribuya al perfeccionamiento de su práctica docente.

Temas:

Tema 1: Referentes teóricos metodológicos de la formación pedagógica de los alumnos ayudantes de Educación Superior.

Tema 2: Alternativas metodológicas para diseñar tareas docentes que contribuyan a la preparación del AA, para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.

Tema 3: La Enseñanza Desarrolladora. Conceptualización, características del aprendizaje y roles de los actores. Influencia en la formación del profesional. La Estrategia metodológica del PEA según la enseñanza desarrolladora. Componentes estructurales del proceso: el problema, los objetivos, el contenido, los métodos problémicos y participativos, medios, formas, evaluación.

INDICACIONES METODÓLOGICAS GENERALES

La asignatura se desarrolla a través talleres en cada encuentro se incluye tema, objetivo, situación problemática, problema docente, contenido, evaluación y bibliografía. El problema docente depende de la problemática que se deriva del diagnóstico de la carrera e influye en la selección del método, los recursos y las tareas docentes que se planifiquen. La concepción desarrolladora que se asume reconoce "el problema como manifestación de las contradicciones del proceso, como punto de partida de su diseño y ejecución, como condición necesaria para el trabajo del profesor con la zona del desarrollo próximo (ZDP) del/ alumno y de la /alumna" (Castellanos, 1999:52). Se utilizan medios audiovisuales, principalmente presentaciones digitales, material impreso y técnicas participativas que promuevan la reflexión y el debate.

SISTEMA DE EVALUACIÓN:

La evaluación se realizará durante todas las sesiones de trabajo, a través de la participación en cada encuentro de forma sistemática, de manera individual y grupal y también a través de la ejecución de tareas en clases y extra clases. Se fomentará la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. El trabajo final consistirá en la presentación, por escrito de una clase práctica en la que deben incluir un sistema de tareas docentes con enfoque investigativo que estén vinculadas a la asignatura que cada participante imparte, la cual se defenderá en el último taller. La evaluación integra la valoración del proceso y los resultados del trabajo final (escrito y defensa).

Para la acreditación se tendrá en cuenta la asistencia, la participación, la realización de las tareas y la entrega del trabajo final en correspondencia con las orientaciones dadas al inicio del curso taller.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Alcoba, J. (2012). Clasificación de los métodos de enseñanza en la educación superior. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 15, (2012), 93-106.
- Alfageme, M.B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Vol. 60, Universidad de Murcia. https://www.researchgate.net/publication/288879264_Instrumentos_de_evaluacion_para_centrar_nuestra_ensenanza_en_el_aprendizaje_de_los_estudiantes
- Cabero, J; Llorente, M.V y Marin,V. (2012), Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario. *Revista Ibero-americana*.
- Castellanos, D. (2001). *Enseñar y aprender en la escuela*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Chirino, M.V (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Revista Varona*, N° 55, 18-24. Universidad Ciencias pedagógicas Enrique José Varona.
- Colectivo de autores (2012). *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores del CEPES. (1997) *Los métodos participativos. ¿Una nueva concepción de la enseñanza?*. Universidad de la Habana.
- González, M. (2002) *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Rosario, L., Massón, R.M., y Miranda, T. (2020). La formación profesional pedagógica del profesor universitario: un estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista cubana educación superior*. vol. 39, N° 1. ISSN: 0257-4314.
- Rosario, L.(2021). Reto y necesidad formar al alumno ayudante para ejercer sus funciones. *Revista Referencia Pedagógica*. Vol 9, N° 3.
- Rosario, L. (2021). Reflexoes sobre a formação pedagogica profissional dos estudantes em agumas universidades cubanas. *Revista Cenas Educacionais*. Vol 4. www.

revistas.uneb.br/index.php/articl.view.

Pereda, J.L. (2014). Estructura y contenido de las habilidades investigativas. Un acercamiento desde la teoría y la práctica formativa. *Revista Ciencia y Tecnología*. N° 8, 29 – 40, ISSN 1390-632.

ANEXO 05

Programa de la asignatura optativa de la Carrera de Psicología de la Universidad de La Habana.

Asignatura optativa: "Herramientas para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje"

Elaborado por: Ms.C. Lillitsy Rosario Pérez,

Fondo de tiempo total: 32 h/c

Distribución por formas de organización.

Formas organizativas	Horas
Clases	32
Prácticas de estudio	
Práctica laboral	
Trabajo investigativo	6
Autopreparación	14
Consulta	6
Tutoría	

Tipos de clases	Horas
Conferencia	12
Clase práctica	6
seminario	2
Práctica de laboratorio	
Clase encuentro	
Taller	4

Plan temático del curso.

TEMAS:

Frec	Tema	h/c	F.O	Eval
1	Tema 1. Fundamentos del proceso pedagógico, categorías, principios y leyes. Orientación del seminario	2	Conf	Preg oral
2	Tema 1: Etapas para dirigir el proceso pedagógico. Propuesta de estrategias de dirección del proceso pedagógico.	2	Conf	Preg oral
3	Tema 1: Consulta para la realización del seminario de las tendencias pedagógicas contemporáneas.	2	consulta	Preg oral
4	Tema 1: Seminario de las tendencias pedagógicas contemporáneas.	2	Sem	Exp. oral
5	Tema 2: Fundamentos teóricos y metodológicos del diagnóstico pedagógico del estudiante. Técnicas y procedimientos para diagnosticar al estudiante (como diagnosticar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, motivaciones profesionales y personales, Orientación de la clase práctica.	2	Conf	Preg oral
6	Tema 2 Técnicas y procedimientos para diagnosticar los contextos de actuación del profesor o maestro (La escuela, la familia y la comunidad) identificar los problemas profesionales.	2	C.P	Exp. oral
7	Tema 2 Diseño de estrategias educativas donde se inserte la atención a la diversidad y el trabajo con los contextos de actuación .	2	C.P	Exp. oral

8	Tema 3 La comunicación educativa. Estilos de comunicación, ventajas y desventajas	2	Conf	Preg oral
9	Tema 4 La Enseñanza Desarrolladora. Conceptualización. La Estrategia metodológica del PEA según la enseñanza desarrolladora.	2	conf	Preg oral
10	Tema 4. Componentes estructurales del proceso: los objetivos, el contenido, los métodos, medios, formas, evaluación. Los componentes funcionales: orientación, la ejecución, la evaluación y regulación. Los métodos educativos Relaciones que se establecen entre los diferentes componentes del proceso. Orientación de la clase práctica	2	conf	Preg oral
11	Tema 4. Consulta para el diseño de la tarea de aprendizaje que revele la relación de los componentes estructurales del proceso: los objetivos, el contenido, los métodos, medios, formas, evaluación	2	consulta	Preg oral
12	Tema 4. Modelar una tarea de aprendizaje que revele la relación de los componentes estructurales del proceso: los objetivos, el contenido, los métodos, medios, formas, evaluación.	2	C.P	Exp. ora
13 y 14	Tema 5 Diseño de una estrategia educativa teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico.	4	Taller	Exp. ora
15	Tema 5 Consulta para el diseño de una estrategia educativa teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico	2	consulta	Preg oral
16 y 17	Evaluación final: Exposición de una estrategia de trabajo educativo partiendo de un problema profesional identificado en su práctica profesional en las instituciones educativas.	4	taller	Exp. ora

Relación de temas definiéndose los objetivos y formas de evaluación

01 TEMA Fundamentos teórico metodológicos de la dirección del proceso pedagógico, categorías, principios y leyes.

Objetivo: fundamentar teórica y metodológicamente el proceso pedagógico de las instituciones educativas cubanas, apoyándose en los fundamentos de la pedagogía.

Competencia profesional: adoptar una postura personal y profesional tanto ética como epistemológica ante las actividades profesionales y en las relaciones con las personas.

Evaluación: participación oral en las conferencias y el seminario de tendencias pedagógicas prácticas potenciando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

02 TEMA Conceptualización del diagnóstico pedagógico del estudiante. Técnicas y procedimientos para diagnosticar al estudiante (como diagnosticar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, motivaciones profesionales y personales, necesidades, como atender la diversidad, identificar los problemas profesionales).

Objetivo: diseñar una estrategia educativa teniendo en cuenta el diagnóstico realizado a los actores del proceso pedagógico y los contextos de actuación profesional (escuela, familia, comunidad) de su práctica profesional

Competencias profesionales: adoptar una postura personal y profesional tanto ética como epistemológica, ante las actividades profesionales y en las relaciones con las personas. Ejercicios de la docencia para la formación entrenamiento y capacitación de las personas desde los nuevos enfoques de a pedagogía.

Evaluación: participación oral en las conferencias y clases prácticas potenciando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Entrega de tareas evaluativas como respuestas a situaciones problemáticas basadas en su desempeño como profesores.

03 **TEMA** La comunicación educativa. Estilos de comunicación, ventajas y desventajas.

Objetivo: valorar los diferentes estilos de comunicación, teniendo en cuenta las ventajas y desventajas a través de la solución de problemas profesionales pedagógicos.

Competencias profesionales: adoptar una postura personal y profesional tanto ética como epistemológica ante las actividades profesionales y en las relaciones con las personas. Ejercicios de la docencia para la formación entrenamiento y capacitación de las personas desde los nuevos enfoques de a pedagogía.

Evaluación: Participación oral en la conferencia potenciando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Entrega de la tarea evaluativa como respuestas a situaciones problemáticas basadas en su desempeño como profesores.

La Enseñanza Desarrolladora.

04 **TEMA** Conceptualización, características del aprendizaje y roles de los actores. Influencia en la formación del profesional. La Estrategia metodológica del PEA según la enseñanza desarrolladora. Componentes estructurales del proceso: los objetivos, el contenido, los métodos, medios, formas, evaluación. Los componentes funcionales: orientación, la ejecución, la evaluación y regulación. Nuevos métodos de Enseñanza Aprendizaje. Los métodos educativos. Relaciones que se establecen entre los diferentes componentes del proceso.

Objetivo: modelar alternativas metodológicas para la labor educativa en la solución de los problemas profesionales pedagógicos que se pueden desarrollar en la práctica preprofesional.

Competencias profesionales:

Adoptar una postura personal y profesional tanto ética como epistemológica ante las actividades profesionales y en las relaciones con las personas. Ejercicios de la docencia para la formación entrenamiento y capacitación de las personas desde los nuevos enfoques de la pedagogía.

Evaluación: "Participación oral en las conferencias, clases prácticas y taller

potenciando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación”

Entrega del diseño de una estrategia educativa para incidir en una de las situaciones problemáticas identificadas en la práctica preprofesional.

05 **TEMA** **Diseño de una estrategia educativa teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico.**

Objetivo: diseñar una estrategia educativa que contribuyan a la formación profesional del estudiante que ingresa a la Educación Superior.

Competencias profesionales: ejercicios de la docencia para la formación entrenamiento y capacitación de las personas desde los nuevos enfoques de la pedagogía. Adoptar una postura personal y profesional tanto ética como epistemológica ante las actividades profesionales y en las relaciones con las personas.

Evaluación: diseño de una estrategia de trabajo educativa partiendo del diagnóstico grupal, vinculándolo con lo aprendido en la asignatura de Psicología Educativa, donde les piden realice el diseño de programas de aprendizaje y de orientación con todas sus implicaciones.

Orientaciones metodológicas:

El curso se emplea métodos de participación grupal, que propicien el aprendizaje y la reflexión individual y colectiva de los aspectos abordados. Al inicio de los encuentros, el profesor, en elaboración conjunta con los participantes, aborda y orienta los aspectos esenciales del tema a tratar. Después se desarrollan situaciones de aprendizaje que faciliten el análisis de la nueva información, de manera que propicien la aplicación de los contenidos a su realidad concreta, a través de la orientación del profesor. Se utilizan medios audiovisuales, principalmente presentaciones digitales, pancartas, material impreso, entre otros.

Habilidades principales

- Fundamentar alternativas para la labor educativa en la solución de los problemas profesionales, desde el sistema de contenidos de la disciplina, según objetivos del modelo del profesional y de año.
- Diagnosticar los sujetos del proceso pedagógico y los contextos de actuación profesional (escuela, familia, comunidad).

- Modelar alternativas para la labor educativa en la solución de los problemas profesionales pedagógicos que se pueden desarrollar en la práctica preprofesional.
- Comunicar con dominio de la lengua materna, desde las exigencias del modelo del profesional y del año que cursa, lo relacionado con la labor educativa, desde los referentes de las asignatura Psicología educativa y el curso optativo en los diferentes contextos de actuación profesional.

Valores fundamentales de la carrera a los que tributa:

- Sensibilidad ante el fenómeno de la individualidad y el desarrollo de la persona.
- Interés por el perfeccionamiento de la educación.
- Responsabilidad ante las tareas profesionales. Cooperación y respeto a las personas. Asumir una postura ética en el manejo de la información.
- Desarrollar una actitud de rigor científico y de creatividad ante los problemas psicológicos.
- El Auto desarrollo para lograr el autodesarrollo del otro.

Bibliografía.

Alcoba, J. (2012). Clasificación de los métodos de enseñanza en la educación superior. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, Vol. 15, 93-106.

Castellanos, D. y otros. (2001). *Enseñar y aprender en la escuela*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Colectivo de autores (2012). *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (1997). *Los métodos participativos. ¿Una nueva concepción de la enseñanza?*. CEPES, Universidad de la Habana.

Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz

de cambio?. *Perfiles educativos*. V.28, N°111 México.

García, M., Cabrera, J.S., González, M., García, A. (2011). Tendencias de la formación del profesional en la educación superior, necesidad de la inserción de las competencias Pedagogía. *Universitaria*, Vol. XVI, No. 5.

González B., Llanio Martínez, G. (2020). *¿Por qué el Enfoque Histórico-cultural?* Material de apoyo.

Rosario, L., Torres, T., y Massón, R.M. (2020). La formación profesional pedagógica de la educación superior. Estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista cubana Educación Superior*. Vol. 39, N° 1.

ANEXO 05

Plan temático de los talleres metodológicos de los profesores tutores.

Enc	Tema	Objetivo	Situación problemática	Problema docente metodológico	Actividades de aprendizajes
1	Rutas a seguir	Diseñar un instrumento de evaluación de los saberes de Metodología de la Investigación de los AA	Antes de iniciar el curso con los profesores tutores se realizó una exploración del proceso de FPAA aplicando una encuesta a los AA de una facultad de la universidad, analizando sus expedientes en donde se archivan los planes de trabajo, caracterizaciones de cada uno y evaluaciones y se indagó también en la selección de los profesores que se asignan como tutores de estos estudiantes con el propósito de identificar fortalezas y debilidades en el proceso de formación del AA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo. Los resultados permiten afirmar que son docentes de experiencia y con muy buenos resultados en su desempeño profesional sin embargo, no realizan un diagnóstico a sus AA que les permita conocer cuáles son las fortalezas y debilidades que tienen para cumplir con la función docente con enfoque investigativo y las tareas que les orientan no estimulan la investigación de su docencia.	¿Qué instrumento de evaluación se necesita para diagnosticar los saberes que tienen los AA de Metodología de la Investigación?	<p>11. Analice el plan de estudio de la carrera teniendo en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifique la Disciplina que se encarga de impartir la Metodología de la Investigación en el plan de estudio. -Cuántas asignaturas conforman la Disciplina y cómo están distribuidas en el plan de estudio. -Analice cómo se realiza la derivación del objetivo general de la Disciplina en las asignaturas que la conforman -Valore en el programa de cada una de las asignaturas de la Disciplina si los objetivos generales, los contenidos que se declaran en los programas y las formas de evaluación los vinculan con la solución de problemas profesionales. - Considerando la información obtenida en el análisis del plan de estudio de la carrera, identifique las fortalezas que debe tener el AA de quinto año para investigar su docencia. <p>12: Diseñe un instrumento de evaluación que les permita identificar los saberes que de Metodología de la Investigación tienen sus AA teniendo en cuenta los contenidos que se declaran en el plan de estudio que ellos ya recibieron. Para la elaboración del instrumento se les sugiere que analicen los siguientes artículos y seleccionen o rediseñen uno de los instrumentos que los autores refieren.</p> <p>-Alfageme, MB. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. <i>Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>. Vol. 60. Universidad de Murcia. Disponible en https://scholar.google.es/instrumentos/para/diagnosticar/en/el/aula/universitaria</p> <p>-Cabeiro, J., Llorente, M.V. y Marín, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado universitario. <i>Revista Ibero-americana</i>. Vol. 52, Nº 7. Universidad de Sevilla. Disponible en ricoei.org/RIE/article/view</p> <p>Acuerdo Metodológico: Aplicar el instrumento diseñado a sus AA.</p>

2	H a b i l a n d o claro	Elaborar pasos metodológicos para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo.	La preparación de los profesores tutores es esencial en el proceso de FPAA por lo que en la universidad se planificó varios talleres metodológicos con ese fin. Una de las actividades de aprendizaje que se les orientaron fue la aplicación de una prueba pedagógica a sus AA con el propósito de diagnosticar que conocimiento de Metodología de la Investigación tenían. Los resultados evidenciaron que estos estudiantes tienen debilidades en ese sentido por lo que fue necesario diseñar tareas docentes con enfoque investigativo que contribuyeran a darle solución. En el plan de trabajo se constató que los profesores tutores no proyectan con enfoque investigativo afectando limitando así la formación de los AA.	¿Qué estructura debe tener una tarea docente con enfoque investigativo?	<p>2.1: Analice los artículos que más adelante se les sugiere y tomando en cuenta lo que los autores sugieren elabore un algoritmo metodológico que contribuya a darle solución a una de las debilidades de sus AA identificadas en el diagnóstico realizado, tomando en cuenta sus fortalezas.</p> <p>- Boude, O. (2017). Estrategias de aprendizaje para formar en la educación superior a una generación interactiva. <i>Revista Educación Superior</i>. Vol 31, N° 2. ISSN0864-2141, versión online ISSN 1561-2902.</p> <p>- León, AP; Risco, E, y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en la Educación Superior en un modelo curricular por competencias. <i>Revista Educación superior</i>, Vol 43, N° 172. ISSN 0185-2760</p> <p>2.2: Analice los materiales que le entrega el asesor y a partir de los aspectos que declaran los autores elabore los pasos metodológico para diseñar tareas docentes con enfoque investigativo.</p> <p>- Chirino, M.V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. <i>Revista Varona</i>, N° 55, 18-24. Universidad Ciencias pedagógicas Enrique José Varona.</p> <p>- Pereda, J.L. (2014). Estructura y contenido de las habilidades investigativas. Un acercamiento desde la teoría y la práctica formativa. <i>Revista Ciencia y Tecnología</i>, N° 8, 29 – 40. ISSN 1390-6321.</p> <p>2.3. Diseñe una tarea docente con enfoque investigativo de la asignatura que imparte sus AA teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades aplicando el procedimiento metodológico aprobado. AM: Elabore una propuesta de planificación docente que refleje los temas y objetivos de tareas docentes con enfoque investigativo para insertar en el plan de trabajo de los AA, que le den solución a las debilidades identificadas en el diagnóstico aplicado a los AA.</p>
---	----------------------------	---	---	---	---

3	Construyendo el camino	Elaborar tareas docentes con enfoque investigativo para los AA.	Como parte del diagnóstico al proceso de formación pedagógica de los AA, en la carrera se analizaron los planes de trabajo de cada estudiante para identificar cuántas actividades estaban encaminadas a enseñar a los AA a dirigir el PEA, si se atendía la diversidad y orientaba tareas en función de investigar la docencia. Los resultados obtenidos evidencian que pocas son las actividades de contenido pedagógico y didáctico, individualizadas y que promuevan la investigación.	¿Cómo contribuir a transformar la práctica profesional de los profesores tutores?	3.1: Elabore unas tareas docentes de las que propone en la planificación de temas, para diseñar tareas docentes con enfoque investigativo. 3.2: Elabore una guía de observación de clases para los AA, que evalúe el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo en la dirección del PEA y en particular, el tratamiento a las tareas docentes con enfoque investigativo. AM: Aplicar el instrumento de evaluación al AA.
4	Evaluando con los dedos	Valorar los avances alcanzados en los talleres metodológicos realizados	Durante la implementación de los talleres metodológicos realizados a los profesores tutores el asesor fue evaluando cada encuentro a través de la aplicación de una guía de observación y la técnica del PNI al cierre de cada encuentro. En los resultados obtenidos se identificó que los profesores tutores quedaron muy satisfechos con los saberes adquiridos en los talleres, sin embargo, se identificó que no autoevalúan su trabajo con los AA, aspecto importante para perfeccionar sus práctica docente.	¿Qué talleres necesitan los profesores tutores para perfeccionar la planificación de la formación de sus AA?	4.1: Diseñe un instrumento que autoevalúe su trabajo como profesor tutor en la dirección del proceso de FPAA, apoyándose en las recomendaciones que se realizan en los artículos que se sugieren a continuación. -Salinas, D. (2002). <i>¡Mañana examen!</i> , Editorial GRAÓ. -González, M. (2002). La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Universidad de La Habana; Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. 4.2 Analice las siguientes preguntas y responda partir de las vivencias tenidas durante los talleres: -Precise aspectos deben ser ajustados para el perfeccionamiento de los talleres metodológicos con profesores tutores. -Argumete que aspectos deben evitarse o cambiarse para el perfeccionamiento de los talleres metodológicos con profesores tutores. ¿Qué satisfacciones experimentaron durante los talleres metodológicos? ¿Qué nuevos temas proponen para los próximos talleres metodológicos? ¿Qué reconocimientos debemos realizar?

ANEXO 06

(Continuación) Implementación de los Talleres metodológicos con los profesores tutores en la facultad de Geografía

El primer taller "Rutas a seguir" que tiene como propósito elaborar un instrumento de evaluación sobre los conocimientos que de Metodología de la Investigación tienen los AA, comenzó con la selección de un relator responsable de observar y registrar cada una de las intervenciones y la realización del encuadre.

Como parte del encuadre, se comenzó con la exploración sobre las expectativas que los profesores tutores poseen en relación a los talleres metodológicos, para lo cual se realizó la siguiente pregunta: ¿Qué expectativas tienen respecto a los talleres metodológicos relacionados con el proceso de FPAA?

Las expectativas recogidas por el relator rondaron en torno:

- Lograr orientaciones para formar pedagógicamente a sus AA.
- Contar con herramientas metodológicas para solucionar las debilidades que presentan sus AA en la dirección del PEA
- Cómo trabajar metodológicamente el programa de la asignatura con el AA.

La asesora expresó que los temas que se trabajarían en los talleres metodológicos daban respuesta a las expectativas y especificó que estaban en función de contribuir a la formación del AA, para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.

El encuadre continuó con la presentación de los temas a trabajar en los talleres metodológicos y las fechas. Todos los temas fueron aprobados por los profesores tutores.

Para dar inicio al Taller uno, la asesora presentó la situación problemática y el problema docente metodológico referido en el plan temático y orientó que para trabajar las actividades de aprendizaje se deben organizar en equipos por asignaturas.

Resultando la formación de cinco equipos: dos de ellos integrados por profesores que impartían la asignatura Geografía Física General, uno con profesores que impartían la asignatura Teoría y Metodología de la Geografía y dos con profesores que impartían la asignatura Práctica de Campo I.

Prosiguió explicando que la FPAA es un proceso pedagógico que se planifica, ejecuta, controla y evalúa de forma continua y sistemática y está dirigido a la preparación del AA, para cumplir con la función docente con enfoque investigativo en el contexto de la Educación Superior. Este proceso requiere del diseño de orientaciones y actividades en correspondencia con el año de experiencia como AA.

En la explicación la asesora precisó que preparar al AA para cumplir con esta función, implica enseñarle a integrar desde la planificación, la ejecución, el control y la evaluación del PEA la investigación y transformación que de su profesión se van realizando desde la teoría y la práctica. Este propósito requiere, en primera instancia, identificar en el plan de estudio los contenidos de Metodología de la Investigación reciben, para luego poder realizar un diagnóstico de los saberes que proporciona la asignatura, finalmente, poder elaborar la tarea docente con enfoque investigativo. La primera actividad de aprendizaje, consiste precisamente en el análisis del plan de estudio de la carrera de Geografía, la determinación de los contenidos de Metodología de la Investigación (MI) y habilidades investigativas que deben tener los AA de quinto año referida en el plan temático, esto arrojó como resultado que en el plan de estudio E la MI forma parte de la Disciplina Principal Integradora, Práctica Profesional Integradora, conformada por seis asignaturas, Trabajo investigativo I y II y Práctica de Campo I, II, III, IV ubicadas en los cuatro años de formación.

En la exposición los profesores tutores expresaron que:

- Según lo declarado en el plan de estudio, los AA pueden realizar trabajos de investigación con iniciativa e independencia cognoscitiva, empleando diversas fuentes de información y la aplicación creadora de métodos científicos y técnicas.
- Los estudiantes según lo que se declara en el plan de estudio, pueden identificar problemas profesionales de su práctica y realizar una búsqueda de la información científico-técnica, además de hacer valoraciones críticas para asumir un posicionamiento teórico.

- Un estudiante una vez concluido el tercer año de su carrera, ya puede elaborar informes de las asignaturas empleando métodos teóricos y empíricos de la investigación, porque según el plan de estudio, culminado este año se les enseñó a observar, comparar, interpretar y analizar.

No obstante, los profesores afirmaron que en la práctica no todos los AA tienen el dominio de los contenidos y habilidades que se declaran en la disciplina y en los programas de las asignaturas.

La asesora precisó que, entonces, es necesario elaborar un instrumento que permita el diagnóstico sobre el conocimiento que los AA tienen de MI y determinar sus debilidades y fortalezas, orientando la actividad dos referida en el plan temático

La actividad se realizó en los equipos ya conformados y se aplicaron los métodos de elaboración conjunta y análisis documental. Como resultado del trabajo, se elaboraron dos pruebas pedagógicas, tres guías de observación a clase de los AA y se expuso la siguiente prueba pedagógica que logró perfeccionarse con el apoyo de los otros profesores participantes:

1. Lea detenidamente el siguiente protocolo y analice.

Julio es profesor de la Universidad de La Habana, con doce años de experiencia como docente. Imparte una asignatura que está ubicada en el primer semestre del primer año de la carrera. Sus clases resumen lo más novedoso de la ciencia que imparten, pero no se establece un vínculo con los problemas profesionales que un graduado de la carrera debe solucionar. Las tareas que orientan fundamentalmente tienen la intención de analizar bibliografía relacionada con el tema que imparte y la realización de ensayos. Los estudiantes deben entregar sus resultados por escrito y no crea un espacio en las próximas clases para debatir sus resultados. En entrevistas realizadas a este profesor expresa que los estudiantes de la universidad deben resolver sus principales dificultades y las preguntas que realizan son reflexiones de los que se lee.

Responda las siguientes preguntas.

1. ¿Qué aspectos consideras que el profesor Julio realiza adecuadamente en el PEA? Fundamenta la respuesta.
2. ¿Qué aspectos considera el profesor Julio no realiza adecuadamente en el PEA? Fundamenta la respuesta teniendo en cuenta el problema profesional que se evidencia.
3. Si fueras tú el profesor Julio modela como planificarías el PEA.

Proyecto de evaluación del examen pedagógico.

Objetivo: identificar las dificultades y fortalezas que tienen los alumnos ayudantes para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.

La pregunta 1 y 2 evalúa el dominio de los conocimientos que tiene el AA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.

La pregunta 3 evalúa la propuesta de nuevas alternativas aplicando el conocimiento aprendido.

Como acuerdo metodológico se decidió aplicar el instrumento a los AA y presentar en el próximo taller los resultados de la aplicación del instrumento.

En el cierre fue valorada la importancia del tema y a continuación, se comparten algunas de las ideas expresadas:

- Enseñar a investigar a los estudiantes ayuda a que ellos identifiquen los problemas profesionales que se les presentan en su práctica docente, gestionen los conocimientos que necesitan para darle solución.
- Es importante lograr la implementación de una didáctica que promueva la investigación, la independencia de los estudiantes, ya que se parte de la determinación de un problema profesional y la guía para darle solución.
- Las tareas que se les oriente a los estudiantes deben promover la investigación y solución de los problemas profesionales.

Se acompañó con la lectura de la siguiente cita de Comenius J.:

"La proa y la popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar el modo de que: los que enseñan tengan menos que enseñar y los que aprendan tengan más que aprender. Las escuelas tengan menos ruido, molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho..." (Didáctica Magna. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1983. p. 170).

El tercer taller metodológico "Construyendo el camino", con el propósito de elaborar un sistema de tareas docentes con enfoque investigativo para los AA, la asesora lo inició con la revisión del cumplimiento del acuerdo metodológico, que consistió en la elaboración de una propuesta de planificación docente, que refleje los temas y objetivos de tareas docentes con enfoque investigativo para insertar en el plan de trabajo de los AA, que le den solución a las debilidades identificadas en el diagnóstico aplicado a los AA.

Un ejemplo fue el del profesor Juan Alberto Rodríguez, de la asignatura Teoría y Metodología de la Geografía, que concibió orientar en todos los temas tareas docentes con enfoque investigativo. A continuación, se presenta la propuesta de planificación docente de temas a abordar en las tareas docentes con enfoque investigativo.

N°	Tema	Objetivo de la tarea docente
I	Introducción a la Geografía de Cuba	-Diseñar un instrumento de diagnóstico de saberes de Geografía de Cuba y MI de los estudiantes. -Dosificar los contenidos y evaluaciones de la asignatura
II	Factores formadores de la naturaleza cubana	-Elaborar una tarea docente con enfoque investigativo, relacionada con la investigación de las forma en que la sociedad ha participado en la formación y transformación de los paisajes de Cuba
III	Los paisajes de Cuba	- Elaborar situaciones de aprendizaje que vinculen los problemas profesionales del Geógrafo con el tema
V	Premisas naturales e histórico económicas para el desarrollo y organización territorial de la sociedad y la economía cubana	- Planificar una clase práctica que contenga tres tareas docentes con enfoque investigativo
VI	La población: recurso fundamental para el desarrollo de la economía y sociedad cubana	-Planificar un seminario del estudio de los anuarios demográficos de Cuba, a partir del estudio de comportamiento de los siguientes indicadores demográficos: natalidad, mortalidad, mortalidad infantil, fecundidad, tasa de crecimiento de la población y saldo migratorio. Como parte de la orientación se le orienta a los AA que: -Diseñen tareas docentes con enfoque investigativo, que profundice en las características de población cubana por regiones y desarrollo de los recursos del país y se demuestren las diferencias y posibles relaciones con el grado de asimilación económica de esos territorios (municipios) seleccionados.

Se prosiguió con la presentación de la situación problemática, el problema docente y la orientación a la actividad de aprendizaje uno referida en el plan temático.

Esta actividad consistió en el diseño de una tarea docente con enfoque investigativo en una de las asignaturas que imparten tomando como referente los resultados del diagnóstico que le realizaron a sus AA. El trabajo se organizó en equipo y los profesores seleccionaron un tema de los elaborados en la planificación docente de temas a abordar en las tareas docentes con enfoque investigativo, en el acuerdo metodológico del taller anterior para su cumplimiento, la asesora acompañó con apoyo y las ayudas necesarias el trabajo de los equipos.

Como parte de la presentación de los resultados del trabajo en equipo, los profesores tutores expusieron previo a la presentación de su diseño, el carácter de sistema que a partir de la planificación docente de temas a abordar en las tareas docentes con enfoque investigativo, tienen sus propuestas e identificaron el papel que en el sistema juega la tarea docente con enfoque investigativo diseñada, además declararon a qué debilidad se intenciona la tarea según el diagnóstico.

Todos los equipos expusieron sus resultados de trabajo. A continuación se ejemplifica uno de ellos.

El equipo de la asignatura Teoría y Metodología de la Geografía, su exposición estuvo a cargo del profesor Yoandris Marrero, quien comenzó explicando que la tarea diseñada va dirigida a enseñar a sus AA a diseñar una tarea docente con enfoque investigativo.

Prosiguió su explicación mostrando una tabla, en la que a partir de la planificación docente de temas a abordar en las tareas docentes con enfoque investigativo elaborada, organizó un sistema de tareas dirigidas a enseñarles a sus AA a realizar análisis crítico de la teoría porque fue una debilidad identificada. Un ejemplo de una de ellas fue:

Lea la siguiente situación problemática:

Cuando recibiste la asignatura Teoría y Metodología de la Geografía como estudiante te explicaron quiénes fueron los geógrafos más destacados y cuáles fueron sus principales aportes. Como AA de esa asignatura, ahora debes explicarles a tus estudiantes ese mismo contenido, sin embargo, existen varias formas de realizarlo. Unas reproductivas y tradicionales y otras desarrolladoras, en la que se promueva la investigación e independencia de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo antes expresado ¿qué aspectos metodológicos debes tener en cuenta para diseñar una tarea docente con enfoque investigativo?

Para darle respuesta a la siguiente interrogante analice los siguientes artículos siguiendo el algoritmo de trabajo entregado en el taller anterior:

Alcoba, J. (2012) Clasificación de los métodos de enseñanza en la educación superior. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 15, 93-106.

Colectivo de autores del CEPES. (1997) Fragmentos del capítulo IV del libro: *Los métodos participativos. ¿Una nueva concepción de la enseñanza?* Universidad de

la Habana.

Castellanos, D. y otros. (2001) *Enseñar y aprender en la escuela*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Responda:

- -Elabore un cuadro resumen en el que determines los aspectos metodológicos que debes tener en cuenta para elaborar una tarea docente con enfoque investigativo.
- -Diseñe una tarea docente con enfoque investigativo que aborde el contenido antes referenciado y que contenga los componentes del PEA.

Finalizada las exposiciones, la asesora precisó la importancia que tiene en la formación del AA evaluar sus avances en la dirección del PEA y en particular en el tratamiento a la tarea docente con enfoque investigativo, además, orientó como tercera actividad de aprendizaje el diseño de una guía de observación de clase, para el AA que permita evaluar si cumplen con la función docente con enfoque investigativo referenciada en el plan temático.

La actividad se realizó por medio del trabajo en equipo y se tomó en cuenta para la elaboración de la guía de observación, los pasos para el diseño de una tarea docente con enfoque investigativo, contiene el documento de procedimiento metodológico que se les entregó en la carpeta de bibliografía básica. A continuación, se muestra un ejemplo de una de las guías diseñadas:

Aspectos a observar	Si	No	Observaciones
Los objetivos tienen un carácter productivo y promueven la investigación			
El profesor asegura el nivel de partida en la clase			
Presenta una situación problemática y un problema docente			
El profesor realiza actividades de aprendizaje que promueve la investigación			

Se evidencia una coherencia lógica en los contenidos que se imparten			
Las actividades de aprendizaje que se orientan están en función de transformar práctica.			
Se establece durante toda la clase el vínculo de la teoría con la práctica.			
Se emplean medios de enseñanza que ayudan a la comprensión de los contenidos la clase			
Se utilizan métodos participativos y problémicos			
Se promueve la coevaluación .autoevaluación y la heteroevaluación			
Se cumplen los objetivos propuestos y se soluciona el problema docente determinado			

Finalmente se determinó como acuerdo metodológico aplicar la guía de observación a clases a sus AA.

En el cierre del encuentro se realizó un PNI y a continuación se hace referencia a los resultados:

Positivo: las actividades de aprendizajes que se orientaron en este encuentro ayudó a planificar mejor el proceso de formación de nuestros AA.

Negativo: la poca experiencia en el diseño de tareas docentes cuyo contenido abordara la didáctica de la educación superior, requirió mayor esfuerzo y tiempo para la realización del acuerdo metodológico y la actividad de aprendizaje uno.

Interesante: las tareas docentes con enfoque investigativo que se expusieron.

El cuarto taller metodológico "**Evaluando con los dedos**", se realizó en la fecha acordada con el propósito de valorar los avances alcanzados en los talleres metodológicos realizados, se inició con la socialización de los resultados de las observaciones a clases que les realizaron los profesores tutores a sus AA, y algunas de las acciones que realizaron para atender las debilidades identificadas en cada clase observada. En este encuentro, se seleccionó un profesor que asumiera el rol de relator y registrara todas las intervenciones para comentarlas al final de cada actividad. A continuación se comparte el criterio de uno de los profesores:

Mi AA demostró dominio del contenido en la clase que impartió y se cumplió el objetivo, pero debo seguir trabajando en la orientación de las tareas docentes y su

vinculación con el ejercicio de la profesión. La asesora precisó que los profesores tutores deben tener claridad sobre sus propias fortalezas y aspectos por superar en el trabajo con los AA, para lo cual es valioso realizar una autoevaluación de su labor y prosiguió con la orientación de la actividad de aprendizaje uno, referida en el plan temático que consiste en el diseño de un instrumento de autoevaluación. En esta ocasión se indicó el trabajo de forma individual. Se sugiere tomar en consideración los aprendizajes logrados en los talleres anteriores.

La exposición de los resultados se realizó a través del método de plenaria. Para eso primero se seleccionó un profesor que asumió el rol de registrador, se encargó de anotar en la pizarra todos los aspectos que los profesores fueron considerando importantes autoevaluarse en el trabajo de formación de sus AA, para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.

Una vez culminada la presentación, el registrador comentó los aspectos valiosos aportados y de forma cooperada se conformó como único instrumento con todos los aspectos que se deben tener en cuenta el siguiente:

Marque con una x las acciones que realizo para preparar a mi AA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo:

1. Aplico un diagnóstico para identificar sus fortalezas y debilidades para el cumplimiento de la función docente.

Si---- No---- A veces -----

2...Analizo su expediente y leo la caracterización de mi estudiante y sus evaluaciones.

Si---- No---- A veces -----

Socializo los resultados del diagnóstico con el AA.

Si---- No---- A veces -----

Elaboro el plan de trabajo a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y lo concilio con el AA

Si---- No---- A veces -----

5 Diseño tareas docentes con enfoque investigativo en función de darle solución a un problema de su práctica docente.

Sí---- No----

1-Les enseñó algoritmos de trabajo para solucionar las debilidades que tienen en su práctica docente

Sí---- No----

Realizo las siguientes acciones para preparar al AA para cumplir con la función.

--realizo entrenamientos metodológicos conjunto antes de que impartan las clases.

--Les visito sus clases a modo de entrenamiento.

--Los inserto en el trabajo metodológico de la asignatura que imparten.

-- Programo que participe en las clases que imparto

-- Les oriento tareas docentes con enfoque investigativo y controlo y evalúo su realización

-- Modelo soluciones científicas a situaciones específicas que se me presenta en el ejercicio de la docencia.

Marca con una x las acciones que realizas para enseñarlos a solucionar algunos de los problemas profesionales que se les presentan en su práctica docente.

--Les oriento el diseño de instrumentos que les permitan indagar y solucionar los problemas que se les presentan.

--- superviso que apliquen cada instrumento, ordenen la información recopilada y la tabulen

---los enseñó a procesar la información e interpretarla.

--- Evalúo sistemáticamente su desempeño.

A continuación, la clave de evaluación

- Las repuestas a todas las preguntas de la 1 a la 5 deben ser positivas, aquellas que no respondió así constituyen una debilidad en el proceso de FPAA

- En la pregunta 6 deben marcar todas las acciones si no es así entonces la que no se marcó constituye una debilidad en la que el profesor debe trabajar.
- En la pregunta 7 se deben marcar todas las acciones si obvia alguna constituye una debilidad

En el segundo momento del taller la asesora precisó que era importante evaluar los encuentros realizados y para eso aplicó la técnica "Evaluando con los dedos" (ver en carpeta bibliografía básica CD).

Organizó el aula en cinco equipos y cada uno representó un dedo de la mano (Pulgar, Anular, el del Medio, Índice y Meñique) y se le distribuyó una pregunta por cada equipo. A continuación se hace referencia al resumen contenido en la relatoría sobre los comentarios realizados por los profesores:

Considero que en próximos talleres metodológicos es necesario seguir profundizando en las buenas prácticas para el proceso de FPAA.

Deben evitarse en los próximos talleres metodológicos la superposición de actividades en el mismo horario.

Con los talleres me sentí en mejores condiciones para asumir la formación de mis AA y me emocionó mucho ver que uno de mis AA obtuvo premio en el Festival de la Clase.

En los próximos talleres sugiero que se trabajen la atención a la diversidad, herramientas para trabajar en la plataforma EVEA.

Es importante reconocer el trabajo realizado por todos por su responsabilidad y seriedad en la realización de cada una de las actividades de aprendizaje orientada y agregar también la necesidad de reconocer a la asesora su dedicación en cada encuentro.

Las intervenciones de los participantes evidenciaron satisfacción con los encuentros, pero para indagar en este sentido la asesora aplicó un cuestionario para medir el índice de satisfacción del grupo que fue muy útil en la investigación.

La asesora en el cierre culminó reconociendo a los profesores que en los talleres realizaron con mayor calidad las tareas y agradeció la colaboración y el compromiso que manifestaron

ANEXO 07

Plan temático de los encuentros realizados con los AA para la Preparación para el Festival de la clase

Nº	Tema	Objetivo	Problema docente	Actividades de aprendizaje
1	"Los componentes del PEA desarrollador y sus relaciones."	Explicar las relaciones que se establecen entre los componentes del PEA	¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre los componentes en una clase con enfoque investigativo?	<p>1.1. Analice el siguiente artículo y realice un mapa conceptual que refleje las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes del PEA. Castellanos, D. (2002). <i>Hacia una enseñanza desarrolladora</i>. Editorial Pueblo y Educación.</p> <p>1. 2.Caracterice los métodos problémicos a partir del analice del siguiente artículo: -Grimaldez, F. y Torres, T. (2006). <i>Fundamentos teóricos de la enseñanza problémica para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes que cursan las asignaturas del área de investigación de la carrera de ingeniería agroindustrial</i>.</p>
2	"Las formas de organización de la educación superior."	Caracterizar las diferentes formas de organización en la educación Superior.	¿Qué características debe tener una clase con enfoque investigativo?	<p>2.1. Analice la resolución 02/2018 que norma el trabajo docente metodológico de la educación superior en Cuba y elabore un cuadro resumen con las características de todas las formas de organización de la Educación superior.</p> <p>2.2. Analice el programa de la asignatura que imparte y realice el tratamiento metodológico a partir de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dosisifique el contenido teniendo en cuenta el número de horas que declara el programa y el objetivo por tema. -Analice las relaciones sistémicas que se establecen entre las clases. -Determine los métodos y medios de enseñanza que va a emplear. -Determine las evaluaciones que va a realizar y en que clase -Determine las formas de organización de cada clase. <p>E.I. Seleccione el tema de la clase que va a presentar en el Festival de la clase y con ayuda de su tutor realice una primera versión.</p> <p>Bibliografía básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Procedimiento metodológico para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo (anexo 21)

3	"La clase como principal forma de organización en la Educación Superior"	Modelar una clase teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre los componentes del PEA	¿Cómo diseñar una clase con enfoque investigativo?	<p>3.1. Modelar una clase teniendo en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diseño de objetivos productivos. -Determinación del problema docente. -Selección de métodos problémicos. -Uso adecuado de medios de enseñanza. -Orientación de tareas docentes con enfoque investigativo. -Diseño de una evaluación que permita evaluar los saberes adquiridos en la clase -Cumplimiento de todos los requisitos de la forma de organización que seleccionen.
---	--	---	--	--

ANEXO 08

Plan temático de los encuentros impartidos a los AA en la asignatura electiva

Enc	Temas	Objetivos	Situación problemática	Problema docente	Actividad de aprendizaje
1	"Ayuda a crecer y crecer"	Reflexionar sobre el proceso de selección y formación del alumno ayudante en la Universidad de La Habana	El estudio realizado de la historia del movimiento de alumnos ayudantes en las universidades cubanas y latinoamericanas demuestra que desde el surgimiento de las universidades los estudiantes más destacados se han insertado en los procesos de la universidad como protagonistas y la docencia es una de las principales funciones que han cumplido. Varias son las formas que se han empleado para formarlos para esta función, pero no en todos los momentos históricos han desempeñado un papel protagónico. En ocasiones se les ha dedicado más tiempo a su preparación y en otras casi que la formación ha sido autodidacta	¿Qué vía de formación es la más adecuada para contribuir de manera exitosa a la formación pedagógica de los AA?	<p>EI. Analice los artículos que se le recomiendan y realice un ensayo demostrando la siguiente hipótesis y siguiendo el algoritmo que se sugiere más adelante.</p> <p>"La formación pedagógica de los alumnos ayudantes ha sido una tradición en las universidades y varias han sido las vías que se han empleado para obtener un mejor desempeño en el cumplimiento de la función docente"</p> <p>- Rosario, L. y Massón R.M. (2020). La formación profesional pedagógica de los AA: un estudio comparado de varias universidades. <i>Revista Educación Superior</i>, Editorial Universidad de La Habana, Cuba.</p> <p>-Rosario, L. (2021). Reto y necesidad formar al alumno ayudante para ejercer sus funciones. <i>Revista Referencia Pedagógica</i>. Vol 9, No. 3, Septiembre – Diciembre. Disponible en rp.cujeeeducu.index.php</p> <p>Para la elaboración de un ensayo te sugerimos el siguiente algoritmo.</p> <p>-En la introducción debe aparecer:</p> <p>El tema que se va a trabajar, la tesis, principales argumentos</p> <p>- En el desarrollo:</p> <p>Exponer y analizar el tema a profundidad, plantea ideas y argumentos basándose en fuentes, presentar las ideas principales</p> <p>-En las conclusiones: resumen de ideas principales y argumentos.</p>

2	"Conocerme mejor"	Diagnosticar el conocimiento de Metodología de la Investigación de los AA	<p>Antes de iniciar el curso con los AA de la Facultad de Geografía, sus profesores tutores les aplicaron una prueba pedagógica, la asesora una encuesta y una entrevista con el propósito de diagnosticar como se realiza el proceso de formación e identificar el conocimiento que tienen de Metodología de la Investigación.</p> <p>Los resultados obtenidos permiten afirmar que son estudiantes muy motivados por la docencia, sus profesores tutores les orientan tareas docentes dirigidas a la profundización y dominio de lo más novedoso de la ciencia que imparten las que realizan con calidad, también se identificó que los estudiantes tienen dominio de Metodología de la Investigación, sin embargo, no los ponen en función de investigar la docencia.</p> <p>Al respecto cabe preguntarse ¿pueden estos estudiantes investigar su docencia.?</p>	¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de autoevaluación de los conocimientos de Metodología de la Investigación de los AA de la universidad?	<p>2.1. Lea y analice el siguiente material y responda las preguntas que se le realiza:</p> <p>-Chirino, M.V. (2012) <i>Didáctica de la formación inicial/investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas</i>. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907004</p> <p>¿Qué acciones se debe tener en cuenta para el desarrollo de las habilidades investigativas?</p> <p>Aplicase el instrumento de autoevaluación que aparece en la carpeta de bibliografía básica e identifique sus fortalezas y debilidades para la investigación de su práctica docente.</p> <p>2.2 Analice los siguientes materiales y a partir de los aspectos que declaran los autores elabore una tarea docente con enfoque investigativo, que contenga uno de los algoritmos metodológicos para contribuir a la solución de las debilidades de tus estudiantes.</p> <p>Bibliografía:</p> <p>Vergara, I; Hernández, C.M. y Travieso, N. (2015). El enfoque investigativo en el proceso formativo de los tecnólogos de la salud. <i>Rev. Educación Médica Superior</i>. Vol 29, No 1. ISSN 0864-2141.</p> <p>Estudio independiente: realice un análisis crítico del programa de la asignatura que imparte e identifique los aspectos que le sugerimos en la guía de análisis documental que se presenta a continuación.</p> <p>-Objetivos y contenidos del programa que pueden favorecer la investigación en la docencia</p> <p>Formas de evaluación que sugieren solución de problemas profesionales.</p> <p>-a) Valore en la distribución de los contenidos del programa cuáles pueden ser aprovechados para orientar tareas docentes con enfoque investigativo</p>
---	-------------------	---	---	--	--

3	"Encontrando el camino"	Fundamentar metodológicamente el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo.	Pensar en una didáctica que promueva la investigación del proceso de enseñanza aprendizaje y el profesor asuma el rol de investigador ha sido una idea defendida históricamente. Al respecto, Varona abogando por el predominio del método científico en la formación de los estudiantes expresa: "Nuestra época se caracteriza por el predominio del método científico; y este método descansa sobre dos sólidos pilares; la observación y la experiencia. Podemos, por tanto, sentar como principio incluso que la enseñanza moderna ha de ser científica en todos sus grados. Y dando un paso más debemos decir que, en todos sus grados debe poner al alumno en condiciones de observar y experimentar".	¿ Q u é procedimiento metodológico se puede emplear para diseñar tareas docentes con enfoque investigativo?	<p>3.1. Analice los siguientes artículos y determine las características de una tarea docente con enfoque investigativo siguiendo los siguientes pasos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Determine de cada artículo los planteamientos básicos del autor. -Determine los aspectos comunes de cada artículo -Realice una valoración de cada artículo que contenga los juicios a los que usted arribó a partir de la determinación de aspectos esenciales en los que coincida con el autor y en cuáles discrepa explicando porqué y expresando su punto de vista. <p>Bibliografía a consultar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Chirino, M.V.(2012). <i>Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas</i> -Pereda, J.L. (2014). <i>Estructura y contenido de las habilidades investigativas. Un acercamiento desde la teoría y la práctica formativa</i>. Revista Ciencia y Tecnología, N° 8 Octubre - Marzo 2015, pp.29 – 40, ISSN 1390-6321. -Alonso, R. (2017). <i>¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo</i>. Boletín Virtual, Enero Vol. 6 – 1, ISSN 2266-1536. <p>3.2. Elabore una tarea docente siguiendo el procedimiento metodológico que a continuación se le sugiere(anexo 21) El: Analice los siguientes artículos y en un mapa de telaraña resume las características esenciales del diagnóstico pedagógico. Para su realización tenga en cuenta los siguientes pasos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Extraiga los aspectos comunes en todos los materiales consultados. -Establezca relaciones entre las características identificadas -Represente con un círculo y varias líneas que se conecten a su alrededor, la telaraña, en el círculo se anota el concepto principal y sobre las líneas las características del concepto que se repiten en cada uno de los artículos analizados. -Martínez, D. y Márquez, D. (2014). <i>Tendencias de la formación y desarrollo de Habilidades Investigativas</i>. Revista Académica Tlatemoani, editada y mantenida por el grupo eumed.net. De la Universidad de Málaga. http://www.eumed.net/revthatemoart Montes de Oca, N y Machado, E. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior : un acercamiento para su desarrollo. <i>Rev Hum. Med. Vol. 9, No 1, Ciudad de Canagüey, Enero-Abril</i> versión ISSN 1727-20. Disponible en http://www.scieo.sld.cu Colectivo de autores; (2018). Diagnóstico de habilidades investigadoras en docentes de Educación superior e una universidad privada, ubicada en el estado de México. <i>Acta educativa</i>, Vol.1, No 1. http://www.revista.universidadabiertoedumx
---	-------------------------	---	--	---	--

4	"Te indico camino"	Fundamentar metodológicamente el proceso de diagnóstico pedagógico de los estudiantes para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.	Un PEA desarrollador debe iniciarse con la aplicación de un diagnóstico que permita identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes, en correspondencia con los resultados que se obtengan, proyectar las tareas e impartir nuevos conocimientos. En una entrevista realizada a los AA de la carrera de Geografía, se comprobó que ellos planifican sus clases con las orientaciones que les da el profesor tutor, el profesor principal de la asignatura y el programa y no realizan un diagnóstico a sus estudiantes. Esto implica que los resultados que obtienen de algunas de las tareas que orientan no son los esperados. Lo anteriormente expuesto, requiere que se reflexione en torno a la importancia del diagnóstico para la planificación del PEA.	¿Qué instrumento diseñar para diagnosticar los saberes de Metodología de la Investigación de los estudiantes de la práctica docente?	<p>4.1. Analice el artículo que más adelante se le sugiere y elabore un instrumento de diagnóstico que le permita identificar los saberes que tienen de Metodología de la Investigación sus estudiantes.</p> <p>- González A.M (2002). <i>El diagnóstico pedagógico integral. Libro Nociones de sociología, pedagogía y didáctica</i>. Editorial Pueblo y Educación.</p> <p>4.2. Responda concordando o discordando cuáles son las preguntas que usted realiza para planificar una clase.</p> <p>5 preguntas que se hace el profesor "A":</p> <p>¿Qué será conveniente que aprenda un estudiante con este nivel de competencia?</p> <p>¿Cómo puedo planear el programa de estudios para que este estudiante aprenda?</p> <p>¿Cómo puedo inculcarle una motivación para que aprenda con este programa?</p> <p>¿Cómo puedo instruirlo para que adquiera los conocimientos que debe en esta asignatura?</p> <p>¿Cuál será la mejor forma de hacer un examen para verificar los conocimientos?</p> <p>5 preguntas que se hace el profesor "B":</p> <p>¿Qué temas le interesan a este estudiante?</p> <p>¿Cómo puedo orientarlo para que en los medios, en la biblioteca y desde sus experiencias, pueda encontrar las respuestas que le interesan?</p> <p>¿Cómo puedo crear un clima psicológico en el que el estudiante se sienta "libre" para ser curioso, intervenir, aprender?</p> <p>¿Cómo puedo brindarle diferentes estrategias de aprendizajes para que aprenda por sí mismo?</p> <p>¿Cómo puedo ayudarlo a evaluar sus propios progresos y fijar futuros objetivos de aprendizaje?</p> <p>E.I: Aplique en su grupo de estudiantes el instrumento de diagnóstico diseñado y procese los resultados para que los presenten en el próximo encuentro</p>
---	--------------------	---	---	--	---

5	"Renovar práctica"	mi	Fundamentar teórico metodológico de la estructura de una clase	En el diagnóstico aplicado a los AA de las facultades de Geografía, se identificó como una dificultad que estos estudiantes están asumiendo la docencia de las clases prácticas sin recibir la preparación necesaria. Se reconoció que son estudiantes con potencialidades para dirigir el PEA ya que se destacan por sus resultados académicos y sus habilidades comunicativas e investigativas. Los profesores tutores que le asignan son destacados por sus resultados docentes y todos tienen categoría científica, por lo que se puede contar con ellos para preparar mejor a los AA para impartir las clases prácticas. Teniendo en cuenta lo antes analizado qué tareas sugieres para enseñar a los AA a planificar una clase práctica.	¿Cómo planificar una clase práctica que promueva la investigación?	<p>5.1 Analice la Resolución 02/2018 que norma el trabajo docente metodológico de la Educación Superior en Cuba y elabore un cuadro resumen con las características de todas las formas de organización de la Educación Superior.</p> <p>5.2. Elabore una tarea docente con enfoque investigativo para una clase práctica, teniendo en cuenta las debilidades y potencialidades identificadas en el diagnóstico realizado a los AA.</p> <p>Actividad Final: Planifique una clase práctica donde demuestre los siguientes saberes:</p> <p>Trabajar con el diagnóstico de los estudiantes</p> <p>Dominio del procedimiento metodológico para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo.</p> <p>Diseño de tareas docentes con enfoque investigativo En la exposición se evaluará :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dominio del contenido Procedimientos utilizados para su presentación <p>Actitudes que se aprecian en la exposición lo que implica disposición de los alumnos ante la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Calidad de la expresión oral (articulación de palabras, fluidez, uso del vocabulario, evitar muletillas, entonación, tener en cuenta elementos gramaticales, etc.)
---	--------------------	----	--	--	--	--

6	"Mi experiencia compartida"	Evaluar los aprendizajes adquiridos en la asignatura		<p>A.1. Realice una línea del tiempo donde resumas las evaluaciones obtenidas en las actividades de aprendizajes orientadas por tu profesor tutor y el asesor pedagógico, para prepararte para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.</p> <p>Para su realización debes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcar la primera y última fecha a representar en la línea del tiempo. - Ubicar en el período establecido, cada una de las actividades identificadas que contribuyeron a la FPAA (tanto las realizadas por el profesor tutor como por el asesor pedagógico) en orden cronológico. - Incorporar en cada actividad de la línea del tiempo la evaluación obtenida (excelente, muy bien, bien, regular, mal) - Reflexionar respecto a las debilidades que se aún no has superado.
---	-----------------------------	--	--	---

ANEXO 08

(Continuación) Implementación de la asignatura electiva con los AA de la facultad de Geografía

En el primer encuentro "Ayuda a crecer y crece" con el objetivo de reflexionar sobre el proceso de selección y formación del alumno ayudante en la Universidad de La Habana, se inició con el encuadre de la asignatura y la selección de un estudiante que asuma el rol de relator de lo que ocurre.

Para la exploración de las expectativas, debilidades para cumplir con la función docente y las acciones que realizan para erradicar las debilidades la asesora aplicó la técnica "La escalera", que consistió en la representación de tres escalones, en el primero los AA escribieron las expectativas que tienen de la asignatura, en el segundo las debilidades que ellos se identifican y en el tercer escalón cuales son las acciones que se proponen realizar para darle solución a esas debilidades:

- Las expectativas de los AA versaron en torno a la profundización de la didáctica de la educación superior y herramientas para cumplir con la función docente.
- Las debilidades estuvieron relacionadas con la dirección del PEA y la didáctica de la Educación Superior.
- Las principales acciones que propusieron fueron participar en cursos relacionados con la formación pedagógica y contar con el apoyo de profesores de experiencia.

Como parte del encuadre la asesora presentó el programa, negoció los temas y formas de trabajar siendo positivo su balance.

Se prosiguió el encuentro comentando sobre el MAA su creación y propósito. Realizada esa breve explicación la asesora anunció el tema del encuentro referenciado en el plan temático y añadió que en el encuentro se invitaron dos profesores fundadores de la facultad que fueron AA (Andrés Lazo Machado y Roberto González Sousa, ambos profesores de Geografía Económica y Social), para que compartan sus vivencias como AA, ambos presentaron fotos y certificados

obtenidos en su época de estudiante, hicieron anécdotas de sus experiencias como AA y culminaron expresando sus satisfacciones cumpliendo con esa tarea.

Durante la exposición de los testimonios de los profesores, los estudiantes se motivaron y les realizaron algunas preguntas relacionadas con las vías que utilizaban para prepararse como AA. Ambos profesores recordaron con orgullo a los profesores tutores que le asignaron y como los prepararon. Los AA y la asesora agradecieron a los profesores invitados por transmitirles sus experiencias.

Terminado este momento la asesora orientó como estudio independiente la realización de un ensayo, donde analicen las vías de FPAA en la Universidad de La Habana, el cual está referenciado en el plan temático retomando lo comentado en el encuentro y el análisis de los materiales que se les entregó, que se encuentran en la carpeta de bibliografía básica CD.

El segundo encuentro "Conocerme mejor", la asesora lo comenzó comentando la siguiente idea expresada por J.A. Comenius: "el maestro debe primero conocer las cosas que enseña y además aprender cómo enseñarlos", con el objetivo de motivar la presentación de los comentarios sobre los ensayos orientados como estudio independiente.

Continuó con la presentación del tema del encuentro que se referencia en el plan temático y explicó los elementos esenciales para la comprensión de la función docente con enfoque investigativo, de manera que los AA valoren la importancia de las actividades docentes programadas para tal efecto.

Una vez concluido este momento y realizado las aclaraciones pertinentes, se orientó la actividad de aprendizaje uno, referenciada en el plan temático de los encuentros con los AA que tiene el propósito de que los AA se autoevalúen el dominio que tienen de MI, para identificar sus debilidades y fortalezas para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.

Esta actividad se realizó de forma individual concediendo un tiempo de trabajo independiente. Para su realización la asesora le entregó a los AA el instrumento de autoevaluación diseñado por ella, referenciado en el plan temático, además, les orientó el análisis del material de Chirino, M.V. (2012), ambos ubicados en la carpeta de bibliografía básica (CD), para que puedan realizar la autoevaluación de sus habilidades investigativas.

Todos los estudiantes expusieron sus resultados y la asesora escribió en la pizarra

las debilidades y fortalezas que expresaron. En resumen, como regularidad se identificó como debilidades la problematización de la realidad educativa, específicamente en la realización del análisis crítico de materiales científicos pedagógicos y asunción de una posición teórica. Expresaron también que tienen dificultades en la comprobación de la realidad educativa ya que no emplean instrumentos que les permita identificar problemas en la práctica. Como fortalezas los AA expresaron que están motivados para cumplir la tarea y cuentan con buenos profesores tutores.

La asesora continuó orientando la realización de un portafolio, explicó que esta es una técnica de autoevaluación que permite identificar los avances y debilidades en el transcurso de la asignatura, idea esta que recibió el apoyo de todos los AA. La segunda actividad de aprendizaje referenciada en el plan temático, consistió en la elaboración de una tarea docente con enfoque investigativo, aplicando uno de los algoritmos de trabajo elaborado por los profesores tutores en el taller metodológico.

Esta actividad se realizó de forma individual, la asesora acompañó el proceso de realización de la tarea de los AA brindando atención a las debilidades ya identificadas sobre la base de sus fortalezas y les facilitó la bibliografía necesaria para la realización de la tarea. Una de las mejores tareas fue la que propuso el alumno ayudante Rafael Gutiérrez porque la intenciona a la solución de unos de los problemas profesionales que enfrentan hoy los profesionales de la Geografía.

Esta tarea el estudiante la realizó en la asignatura Geografía Económica y aparece a continuación:

Analice la siguiente situación problemática y responda las preguntas que se realizan a continuación

En Cuba desde la década del noventa, los investigadores de la oficina de estadística nacional y el Centro de Estudios Demográficos alertan a los decisores políticos el aumento paulatino del envejecimiento poblacional y la necesidad de tomar medidas que contrarresten este fenómeno. En las investigaciones que se han realizado relacionadas con esta temática varias son las causas identificadas, sin embargo, afirman los estudiosos del tema que este fenómeno no se manifiesta igual en todo el país.

1. Consulte los anuarios demográficos de los años 1990- 2010- 2017 y 2019 y realice un cuadro resumen que permita establecer una comparación de

los siguientes indicadores demográficos: natalidad, mortalidad, mortalidad infantil, fecundidad, tasa de crecimiento de la población y saldo migratorio, por regiones occidentales, centrales y orientales de Cuba y años.

2. Realice una valoración cualitativa de la información que se resumió en el cuadro resumen estableciendo sus diferencias y posibles indicadores que están incidiendo en el envejecimiento poblacional.
3. ¿Cómo profesional de la geografía que rol debe desempeñar ante este fenómeno?

Concluida las presentaciones de las tareas diseñadas, la asesora realiza las conclusiones del encuentro y leyó la siguiente frase de Albert Einstein: "El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento", y solicitó que los AA expresaran sus opiniones. El relator tomó notas de las intervenciones, a continuación se comentan algunas de ellas:

- Las tareas que el profesor oriente a sus AA deben ser desarrolladoras y estimular a la independencia de los estudiantes.
- En las clases es importante que el profesor enseñe a sus estudiantes a investigar y solucionar los problemas que surjan en su práctica
- El proceso de enseñanza aprendizaje promueve el desarrollo de los estudiantes si se les desarrolla habilidades para que ellos solos creen, busquen investiguen.
- El maestro debe tener herramientas metodológicas para enseñar a los estudiantes a crear e investigar y ser el mismo quien gestione sus conocimientos.

Concluido el debate, se continuó con la orientación del estudio independiente (anexo 16). Se precisó que para el próximo encuentro deben llevar el programa de la signatura porque se va a trabajar con él.

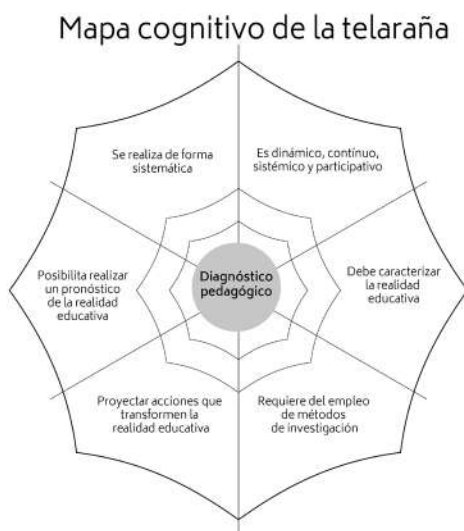
En el cierre del taller, la asesora realizó un PNI y a continuación se expresan los resultados obtenidos:

- Positivo: la entrega de algoritmos de trabajo para el desarrollo de algunas de las debilidades identificadas en nuestro diagnóstico.

- **Negativo:** algunos estudiantes presentaron dificultades en el diseño de las tareas docentes con enfoque investigativo en particular en la elaboración del problema docente
- **Interesante:** autoevaluarme porque me hizo consciente de algunas debilidades que no sabía que las tenías y esto hace que pueda buscar ayuda para poder erradicarlas

El cuarto encuentro "Te indico el camino", la asesora lo inició con la evaluación del resultado del estudio independiente orientado en el taller anterior, que consistió en realizar un análisis de los artículos referenciados en el plan temático, los cuales están en la carpeta de bibliografía básica, apoyándose en la realización

de un mapa de telaraña que refleje las características del diagnóstico pedagógico. A continuación se comparte uno de los mapas de telaraña que se realizaron.



Se presentaron cinco mapas y a partir del análisis de todos, se logró determinar de forma colectiva las características del diagnóstico como categoría pedagógica. Como resultado, se determinó que el diagnóstico es un proceso dinámico que tiene

un carácter de sistema, en el que se incluye a todos los actores que intervienen en el proceso educativo y es importante que se diseñen acciones que tributen a la solución de las debilidades identificadas y potencien las fortalezas. Concluida la revisión del estudio independiente, se dió paso a la presentación del tema del taller, el objetivo, la situación problémica y el problema docente del encuentro referenciados en el plan temático.

Se prosiguió con la orientación de la actividad de aprendizaje uno referenciada en el plan temático que consistía en la elaboración de un instrumento que diagnostique los saberes de MI de sus estudiantes

Esta actividad se realizó en equipos y los AA diseñaron entrevistas, encuestas y una prueba pedagógica. En la exposición los estudiantes explicaron las formas de procesar y evaluar los instrumentos que diseñaron, a continuación se refleja uno de los cuestionarios elaborados en el encuentro. La consigna del cuestionario: La planificación de las clases en el PEA debe tener en consideración los saberes de los estudiantes.

La siguiente encuesta tiene el propósito de determinar que de Metodología de la Investigación conocen, por lo que le pedimos su colaboración y ayuda. A continuación, se le realizan varias preguntas importantes para el trabajo del profesor, por lo que le solicitamos su colaboración.

Nombres y Apellidos:

Año:

Carrera:

1. ¿Qué acciones realizas para estudiar?

2. Cuando tienes alguna dificultad en el proceso de formación indago con tus profesores como se le puede dar solución.

Sí---- No---- A veces -----

3. Marca con una X las acciones que realizas para analizar una temática.

- Buscas y seleccionas varios textos relacionados con el tema.
- Analizas los textos y datos que cada uno brinda.
- Extraes las ideas esenciales y elaboro un resumen.
- Explicas hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos
- Comparas criterios científicos
- Fundamentas tus criterios tomando en consideración los referentes estudiados y elaboras conclusiones teóricas.
- Modelas soluciones científicas a situaciones específicas que se presentan en el ejercicio de la docencia.

- Marca con una x las acciones que realizas para solucionar algunos de los problemas que se me presentan en mi práctica docente.
- Diseñas instrumentos que me permitan indagar y solucionar los problemas que se me presentan.
- Aplicas cada instrumento, ordeno la información recopilada y tabulo la información
- Procesas la información e interpreto los datos y gráficos.
- Comparas los resultados obtenidos con el objetivo propuesto.
- Evalúas la información.

Todos los equipos expusieron y los instrumentos todos cumplieron con lo que se orientó en la tarea, la asesora evaluó los resultados obtenidos y precisó que el estudio independiente era aplicar los instrumentos elaborados en el grupo donde realizan su práctica docente, procesarlo y presentar los resultados en el próximo taller.

Prosiguió con la aplicación de la técnica "Concordar y Discordar" que se explica en el plan temático, con el propósito de valorar la importancia del diagnóstico en particular, para cumplir con la función docente con enfoque investigativo disponible en la carpeta de bibliografía básica.

Como resultado de la aplicación de la técnica el relator comentó que los AA concordaron con la alternativa del profesor B (desarrollador). En un segundo momento los AA a través de una lluvia de ideas, se pronunciaron en relación a las respuestas de las preguntas recogidas en el instrumento. El relator sintetizó las mejores respuestas y concluyó que un AA para poder cumplir con la función docente con enfoque investigativo: en la dirección del PEA debe realizar las siguientes acciones

- Diagnosticar a sus estudiantes y determinar sus fortalezas y debilidades en el conocimiento.
- Proyectar actividades que les permitan ir solucionando las debilidades que tienen estos estudiantes en su formación.

- Enseñarlos a investigar y solucionar sus tareas de formas independientes.

Planificar clases problematizadora, vinculadas con la profesión. Concluido el debate se aplicó la técnica del PNI y los resultados fueron los siguientes:

Positivo: el diseño del instrumento de diagnóstico para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes para realizar tareas docentes con enfoque investigativo.

Negativo: el limitado conocimiento de los estudiantes respecto al diagnóstico pedagógico y su importancia.

Interesante: la técnica que se aplicó en el cierre hizo identificar y reflexionar respecto a los modelos tradicionales de profesor.

El quinto encuentro "**Renovar mi práctica**", se inició con la entrega del estudio independiente del encuentro tres ya revisado, en el que se incluyó notas al final del ejercicio, resaltando los aspectos valiosos de la tarea y algunas sugerencias metodológicas, en aquellos casos que lo requirieron. Se orientó la incorporación de la tarea al portafolio.

A continuación, se continuó con la presentación y discusión de los resultados obtenidos en la aplicación y procesamiento del instrumento de diagnóstico, orientado como estudio independiente en el taller anterior.

La asesora orientó a la estudiante María Karla González Rivera para que explicara las debilidades y fortalezas del grupo donde realiza su práctica docente, como resultado de la aplicación del diagnóstico.

La estudiante aplicó un cuestionario, que contenía cuatro preguntas que evaluaban las habilidades investigativas que deben tener los estudiantes de tercer año donde imparte su asignatura. Afirmó que sus estudiantes tienen dificultades en el análisis de la bibliografía que orienta, porque reproducen los criterios de los autores y no establecen criterios de valoración.

Una vez que la estudiante Karla terminó su presentación, la asesora con el objetivo de abrir un debate, realizó la pregunta ¿Qué actividades se pueden realizar para solucionar estas dificultades?

Sus colegas recomendaron que les orientara tareas docentes con los algoritmos de

trabajo que se orientaron en el encuentro dos, se les diera consultas individualizadas y se les oriente varias actividades de aprendizaje en sus clases para entrenarlos en la habilidad y contribuir de ese modo a la solución del problema identificado.

Se prosiguió presentando el tema del encuentro, y se orienta la actividad de aprendizaje uno que tiene el objetivo de caracterizar las formas de organización de la Educación Superior referenciada en el plan temático. Esta actividad se realizó en equipos, y los AA efectuaron un cuadro resumen con las características esenciales de cada una de las formas de organización.

Culminado el tiempo de trabajo en equipo, los AA expresaron que de todas las formas de organización de la educación superior, es la clase práctica la más empleada y es por eso que será objetivo del encuentro. La segunda actividad de aprendizaje referenciada en el plan temático tiene como objetivo el diseño de una tarea docente con enfoque investigativo para una clase práctica.

Las respuestas fueron muy adecuadas, los estudiantes supieron aplicar los algoritmos orientados y tributaron a una de las debilidades identificadas en el diagnóstico; sin embargo, se mantiene dificultades en la elaboración de objetivos productivos y en el diseño de situaciones problemáticas. A continuación, se comparte la tarea docente con enfoque investigativo que diseñó la estudiante Gretel Guerra Rodríguez, quien es AA de la asignatura Geografía de Cuba. Ella elaboró una tarea vinculada al perfil del Geógrafo que se refleja a continuación:

1. Analice la siguiente situación problemática y responda las preguntas que se realizan a continuación:

Los indicadores de la población en Cuba muestran índices de países desarrollados sin embargo el problema de deformación estructural afecta en nuestra economía los niveles de consumo y hace que los precios del consumidor estén sujetos a factores externos en gran medida. Lo antes expuesto influye en el nivel de vida de la población, el cual se ve afectado en la misma medida que se acrecienta las crisis en un mundo globalizado. Teniendo en cuenta lo antes expuesto

¿Qué tareas puedes realizar como profesional de la Geografía que permita contribuir a la solución de esta problemática?

1.1 Consulte los Anuarios Estadísticos de Cuba del 2015, 2016, 2019 realizados por la Oficina Nacional de Estadística y el Panorama Económico de Cuba en el sitio web ww.one.cu e identifique cuáles son los factores que inciden en la deformación estructural de la economía del país.

1.2 Elabore un informe en el que se explique las causas de la deformación estructural de la economía en una región del país y se incluya propuestas de cómo pueden darle solución.

El informe debe tener la siguiente estructura:

- En la introducción se debe reflejar:
 - » Importancia del estudio
 - » Objetivo del informe
 - » La situación problemática que justifica la realización del estudio
 - » El problema que se identificó
 - » Los pasos metodológicos que se tuvieron en cuenta para realizar el análisis.
- En el desarrollo se debe reflejar
 - » Los indicadores que se seleccionaron para realizar el análisis
 - » Un cuadro comparativo con los datos estadísticos que demuestren cualitativamente que refleje los factores que están incidiendo en el problema identificado
 - » Una valoración cualitativa de los datos estadísticos que contenga regularidades y proyecciones para la solución del problema
- En las conclusiones se debe reflejar.
 - » Los resultados obtenidos con el análisis realizado.
 - » Bibliografía y anexos

Durante la exposición resultó interesante el vínculo que realizaron los estudiantes con las funciones profesionales que debe cumplir cuando se gradúe. Emplearon

vocabulario técnico de la profesión demostrando dominio de habilidades profesionales.

Concluido el debate la asesora orientó el trabajo final de la asignatura referenciado en el plan temático, que tiene el objetivo de modelar una clase práctica en la que deben demostrar lo aprendido en los encuentros anteriores. Se precisó que el trabajo es individual y se entrega por escrito, mínimo tres días antes del último encuentro.

El sexto encuentro "Mi experiencia compartida", con el objetivo de evaluar los aprendizajes adquiridos en la asignatura, la asesora lo inició explicando que las clases presentadas en sentido general cumplieron con las expectativas, los AA demostraron el esfuerzo y seriedad en la tarea; no obstante, fueron seleccionadas dos clases: una de Dagoberto García Pérez y la otra de Marian Rodríguez Suárez por el nivel de creatividad mostrada en sus propuestas.

Las dos clases prácticas los estudiantes iniciaron su disertación con el tratamiento metodológico de la asignatura y prosiguieron explicando las características de sus estudiantes y las debilidades y fortalezas que van a trabajar. El objetivo lo redactaron en función del estudiante con un carácter productivo, declararon un problema docente que se le da solución con el resultado de tres tareas docentes con enfoque investigativo que orientaron. En la elaboración de la situación problémica y su vínculo con la profesión, más en el diseño de las tareas se destaca el nivel de creatividad desarrollado por ambos AA. Los métodos que emplearon fueron problémicos y se apoyaron en la tecnología para facilitar la comprensión del contenido.

Los estudiantes durante la exposición demostraron dominio del contenido y desarrollo de habilidades comunicativas, ambos elaboraron una presentación electrónica que cumplió con los requisitos de un medio de enseñanza, haciendo gala de sus habilidades para la docencia.

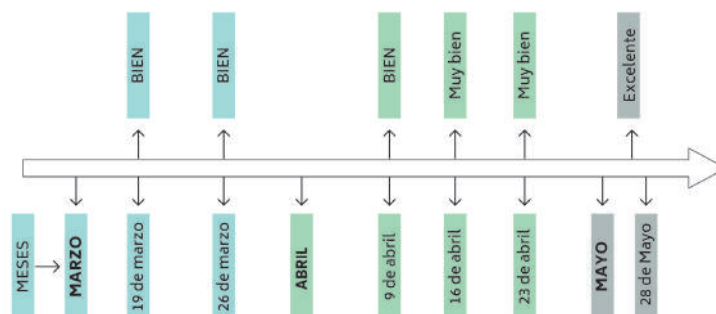
Una vez concluida las exposiciones, algunos estudiantes evaluaron a sus colegas y al respecto el relator registró las siguientes ideas:

- Ambos ponentes aplicaron el procedimiento metodológico para orientar tareas docentes con enfoque investigativo aprendido en encuentros anteriores.
- Las tareas docentes con enfoque investigativo diseñadas, rompen con

la enseñanza tradicional y ofrecen una forma novedosa de transmitir los saberes a los estudiantes.

Culminado la presentación la asesora felicitó a todos los AA por su preocupación y calidad en las respuestas de las tareas orientadas. Se continuó con la presentación de la actividad de aprendizaje uno, referenciada en el plan temático, que tiene el objetivo de autoevaluar los aprendizajes adquiridos durante los encuentros realizados en la asignatura apoyándose en el portafolio. Se realizó de forma independiente, tuvieron un tiempo de trabajo para que elaboraran una línea del tiempo con todas las evaluaciones realizadas durante el proceso de FPAA. A continuación se comparte una de las líneas. La asesora con cada estudiante reflexionó sobre los avances y las debilidades que aún quedaron pendientes a solucionar, precisó que este análisis deben realizarlo siempre ya que permite la independencia y autotransformación de cada uno en el aprendizaje que van adquiriendo.

LÍNEA DEL TIEMPO EN LA FORMACIÓN PARA CUMPLIR CON LA FUNCIÓN DOCENTE



En la exposición de los resultados obtenidos, los estudiantes reflexionaron respecto a los avances alcanzados y las debilidades que algunos aún deben superar.

El encuentro se cerró con un PNI y los resultados fueron los siguientes:

Positivo: las actividades de aprendizajes que se realizaron en cada uno de los encuentros, tributaron a la modificación de los modos de actuación de nosotros en el cumplimiento de la función docente.

Negativo: nada.

Interesante: el procedimiento metodológico que se enseñó para el diseño de tareas docente con enfoque investigativo.

ANEXO 09

Prueba Pedagógica para diagnosticar los saberes relacionados con la función docente con enfoque investigativo.

Nombre y Apellidos:

Años de experiencia como alumnos ayudantes:

Facultad.

1. Lea detenidamente el siguiente protocolo y analice.

Julio es profesor de la Universidad de La Habana con doce años de experiencia como docente. Imparte una asignatura que está ubicada en el primer semestre del primer año de la carrera. Sus clases resumen lo más novedoso de la ciencia que imparte, pero no se establece un vínculo con los problemas profesionales que un graduado de la carrera debe solucionar. Las tareas que orienta fundamentalmente tienen la intención de analizar bibliografía relacionada con el tema que imparte y la realización de ensayos. Los estudiantes deben entregar sus resultados por escrito y no crea un espacio en las próximas clases para debatir sus resultados. En entrevistas realizadas a este profesor, expresa que los estudiantes de la universidad deben resolver sus principales dificultades y las preguntas que realizan son reflexiones de los que se lee.

Responda las siguientes preguntas.

1.1 ¿Qué aspectos consideras el profesor Julio realiza adecuadamente en el PEA?

Fundamenta la respuesta.

1.2 ¿Qué aspectos considera el profesor Julio no realiza adecuadamente en el PEA? Fundamenta la respuesta teniendo en cuenta el problema profesional que se evidencia.

1.3 Si fueras tú el profesor Julio, modela como planificarías el PEA.

Proyecto de evaluación del examen pedagógico.

Objetivo: identificar las dificultades y fortalezas que tienen los alumnos ayudantes para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.

La pregunta 1 y 2 evalúa el dominio de los conocimientos que tiene el AA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.

La pregunta 3 evalúa la propuesta de nuevas alternativas aplicando el conocimiento aprendido.

Preguntas	Objetivos	Posibles respuestas	Evaluación
¿Qué aspectos consideras profesor Julio realiza adecuadamente en el PEA?	Explicar cuáles son las actividades que debe realizar el profesor para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.	El estudiante debe identificar que el profesor estimula el análisis de la Bibliografía especializada en las conferencias que imparte.	<p>Muy adecuado: si identifica la dificultad y argumenta con tres elementos.</p> <p>Adecuado: si identifica la dificultad y argumenta con tres elementos.</p> <p>Poco Adecuado: si identifica la dificultad y da dos elementos.</p> <p>No adecuado: si no es capaz de identificar ninguna dificultad.</p>
¿Qué aspectos consideras que profesor Julio no realiza adecuadamente en el PEA?	Explicar cuáles son las actividades que no realiza el profesor para cumplir con la función docente con enfoque investigativo.	El estudiante debe identificar que el profesor solo estimula a los estudiantes al análisis de la bibliografía especializada y no problematiza en las conferencia que imparte, limitando solo la formación a la teorización	
Si fueras tú el profesor Julio ¿cómo planificarías el PEA?	Modelar las actividades del PEA que tenga en cuenta el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo.	Las actividades que se planifiquen deben tener en cuenta los componentes del PEA y además demostrar dominio de las acciones que dan cumplimiento a la función docente con enfoque investigativo	<p>Muy adecuado: si en el diseño de las actividades tiene en cuenta todos los componentes del PEA.</p> <p>Adecuado si existe dificultad en uno de los componentes.</p> <p>Poco adecuado: si tiene dificultad en dos de los componentes.</p> <p>No adecuado: si hay dificultad en tres componentes</p>

ANEXO 10

Procedimiento metodológico para elaborar tareas docentes con enfoque

En el proceso de formación del AA para el cumplimiento de la función docente con enfoque investigativo, se requiere la orientación de tareas docentes que integren los saberes de su profesión con los saberes didácticos investigativos. Antes de diseñar una tarea docente con enfoque investigativo, el profesor tiene que realizar un diagnóstico para identificar el nivel de partida. La tarea docente con enfoque investigativo tiene un carácter problematizador y coloca al AA como principal protagonista en la solución del problema identificado, con la colaboración de su profesor tutor. En la estructura de la tarea docente con enfoque investigativo, se inserta el algoritmo metodológico que sirve de guía para el cumplimiento de su objetivo. En el diseño de este algoritmo el profesor debe tener en cuenta las particularidades que la diversidad ofrece en el tratamiento individualizado de sus estudiantes, así como las del grupo. Es esencial para el éxito de la tarea docente con enfoque investigativo, que el estudiante asimile la situación problémica y movilice sus potencialidades en la solución del problema docente.

A continuación, se explica este procedimiento metodológico referido para el diseño de tareas docentes con enfoque investigativo.

- El enunciado debe partir de una situación problémica que contenga un problema profesional
- El objetivo debe ser productivo y estar en función de la solución del problema docente.
- El contenido debe tener un carácter científico que se vincule con la ciencia que imparten, su didáctica y la metodología de la investigación. Como resultado de la tarea docente, se sugiere argumentar científicamente situaciones profesionales; elaborar conclusiones teóricas; modelar soluciones a problemas descritos de la profesión. Como contenido educativo, se debe fomentar la honestidad científica, el respeto a opiniones contrarias, el trabajo en grupo y la ética profesional.

- Debe contener el algoritmo de trabajo según la tarea docente orientada.
- Los métodos deben ser productivos. Se sugieren los métodos búsqueda parcial, conversación heurística, el investigativo
- En la evaluación se recomienda emplear técnicas para autoevaluar, coevaluar y heteroevaluar que estimulen la autovaloración de los aprendizajes adquiridos. La evaluación debe concentrarse no solo en el resultado final, sino en el proceso de identificación y solución de un problema. Debe tenerse en cuenta la gestión de la información y la exposición coherente, clara y precisa de la solución al problema. Se debe diseñar instrumentos de evaluación que permitan identificar las debilidades que se debe continuar trabajando y las fortalezas que permiten potenciar el desarrollo del AA.

El profesor debe tener en cuenta, además, plantear correctamente la situación problemática ajustada al diagnóstico, brindar apoyo al estudiante en el proceso de realización de la actividad y considerar todas las alternativas de solución que formulen los estudiantes.

La técnica de IADOV constituye una vía indirecta para el estudio de la satisfacción, ya que los criterios que se utilizan se fundamentan en las relaciones que se establecen entre tres preguntas cerradas que se diseñan en los cuestionarios sucesivos y cuya

ANEXO 11

La Técnica de Satisfacción IADOV y sus cuestionarios a los AA Profesores Tutores.

relación el sujeto desconoce. Estas tres preguntas se relacionan a través de lo que se denomina el "Cuadro Lógico de Iadov".

El cuadro constituye una matriz ordenada de manera predeterminada a la que se le adecuan las preguntas de manera que el respondiente no se percate de manera que se le está respondiendo lo equivalente de maneras diferentes. El cuadro adaptado, se muestra a continuación:

Pregunta No. 3	Pregunta No. 1								
	No			No sé			Sí		
	Pregunta No. 2			Pregunta No. 2			Pregunta No. 2		
	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No
1	1	2	6	2	2	6	6	6	6
2	2	2	3	2	3	3	6	3	6
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	6	3	6	3	4	4	3	4	4
5	6	6	6	6	4	4	6	4	5
6	2	3	6	3	3	3	6	3	4

Donde:

Nivel 1 ----- Totalmente Satisfecho

Nivel 2 ----- Más satisfecho que insatisfecho

Nivel 3----- Más insatisfecho que satisfecho

Nivel 4 ----- Insatisfecho

Nota: en el caso de los niveles 3 y 6, la satisfacción es no definida o contradictoria.

El procesamiento de esta tabla consiste en analizar individualmente cada respuesta de las preguntas cerradas (las tres primeras de cada cuestionario). De acuerdo a la

respuesta emitida, se entra a la tabla por una de las tres columnas de respuesta de la pregunta 1, de manera análoga, de acuerdo a la respuesta de la 2, se continúa la entrada por columnas y finalmente, atendiendo a una de las 6 respuesta de la tercera pregunta, entonces se da entrada por las filas y en la intersección de esta fila con la columna de respuesta de la 2, aparece entonces el Índice de Satisfacción Individual (ISI). Los que están indicados en la parte inferior del cuadro antes expuesto. Para obtener el índice de satisfacción grupal (ISG) se trabaja con los diferentes niveles de satisfacción que se expresan en la escala numérica que oscila entre +1 y - 1 de la siguiente forma:

+1	Máximo de satisfacción
0.5	Más satisfecho que insatisfecho
0	No definido y contradictorio
-0.5	Más insatisfecho que satisfecho
-1	Máxima insatisfacción

La satisfacción grupal se calcula por la siguiente fórmula:

$$IS = \frac{A(+1) + B(0,5) + C(0) + D(-0,5) + E(-1)}{N}$$

Siendo:

A: número de sujetos que se encuentran en el nivel 1

B: número de sujetos que se encuentran en el nivel 2

C: número de sujetos que se encuentran en los niveles 3 ó 6

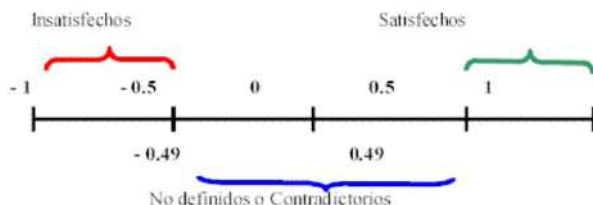
D: número de sujetos que se encuentran en el nivel 4

E: número de sujetos que se encuentran en el nivel 5

N: volumen de la muestra, es decir aquellos sujetos encuestados.

El índice grupal arroja valores entre + 1 y - 1. Los valores que se encuentran comprendidos entre - 1 y - 0,5 indican insatisfacción; los comprendidos entre - 0,49 y + 0,49 evidencian contradicción y los que caen entre 0,5 y 1 indican que existe satisfacción.

Estos valores representados gráficamente en un eje, se aprecian de la forma siguiente:



La técnica de ladov contempla además dos preguntas complementarias de carácter abierto. Las que están expresadas en los dos cuestionarios con los números cuatro y cinco.

Cuestionario a los profesores tutores.

Esta encuesta tiene el objetivo valorar el nivel de satisfacción de los talleres metodológicos impartidos a los profesores tutores de los alumnos ayudantes de Geografía. Le expresamos de antemano nuestro agradecimiento.

Facultad.

1. ¿Quisiera realizar otra actividad en el tiempo de los talleres metodológicos?

Sí___ No___ No sé___

2. ¿Si pudieras escoger no asistir a los talleres metodológicos dejarías de asistir a ellos?

Sí___ No___ No sé___

3. Los contenidos de los talleres

- Me gusta mucho ___
- No me gusta tanto ___
- Me da lo mismo ___
- Me disgusta más de lo me gusta ___

- No me gusta nada ___
- No sé qué decir. ___

4. ¿Cuáles de los contenidos que recibiste te fueron de utilidad y cuáles no?

5. ¿Qué recomendarías para perfeccionar la preparación de los alumnos ayudantes?

Los Índices de Satisfacción individuales se distribuyen:

8 – Totalmente satisfecho (cantidad que dieron 1)

2 – Más satisfecho que insatisfechos (cantidad que dieron 2)

– No tiene definida la satisfacción (cantidad que dieron en los niveles 3 y 6, en este caso sólo 1 en el 6)

$$IS = \frac{8(1) + 2(0.5) - 0(0.5) - 0(1)}{13} = \frac{8 + 1}{13} = 0.69$$

Esta encuesta tiene el objetivo valorar el nivel de satisfacción con el curso impartido a los alumnos ayudantes de Geografía. Le expresamos de antemano nuestro agradecimiento.

Facultad.

1. ¿Quisiera ir a estudiar otro curso o en el tiempo del curso dedicarte a otra actividad?

Sí ___ No ___ No sé ___

2. ¿Si tú pudieras escoger no asistir a los encuentros del curso dejarías de asistir a ellos?

Sí ___ No ___ No sé ___

3. Los contenidos del curso:

Me gusta mucho ___

No me gusta tanto ___

Me da lo mismo ___

ANEXO 11

(Continuación) Análisis de los resultados de la IADOV de profesores tutores.

no	ISI de los profesores tutores
1	2
2	1
3	2
4	1
5	1
6	1
7	2
8	1
9	1
10	1
11	6
12	1
13	2

Me disgusta más de lo me gusta___

No me gusta nada___

No sé qué decir___

4. ¿Cuáles de los contenidos que recibiste te fueron de utilidad y cuáles no?

5.¿Qué recomendarías para perfeccionar la preparación de los alumnos ayudantes?

ANEXO 11

(Continuación) Cuestionario a los alumnos ayudantes.

no	ISI Geografía	no	ISI Psicología
1	2	1	1
2	1	2	6
3	2	3	6
4	1	4	1
5	1	5	1
6	1	6	1
7	2	7	1
8	1	8	1
9	1	9	2
10	1	10	1
11	6	11	1
12	1	12	2
13	2	13	1
		14	1
		15	3
		16	1
		17	1
		18	2
		19	3
		20	3

Resumen de los resultados de Geografía

8 – Totalmente satisfechos (cantidad de estudiantes que dieron 1)

2 – Más satisfechos que insatisfechos (cantidad de estudiantes que dieron

1 – No tiene definida la satisfacción (cantidad de estudiantes que dieron en los niveles 3 y 6, en este caso sólo 1 en el 6)

ANEXO 11

(Continuación) Análisis de los resultados de la IADOV de los alumnos ayudantes

$$IS = \frac{8(1) + 2(0.5) - 0(0.5) - 0(1)}{13} = \frac{8 + 1}{13} = 0.69$$

Resumen de los resultado de Psicología

12 – Totalmente satisfechos (cantidad de estudiantes que dieron 1)

3 – Más satisfechos que insatisfechos (cantidad de estudiantes que dieron 2)

5 – No tiene definida la satisfacción (cantidad de estudiantes que dieron en los niveles 3 y 6, en este caso 3 en el nivel 3 y 2 en el 6)

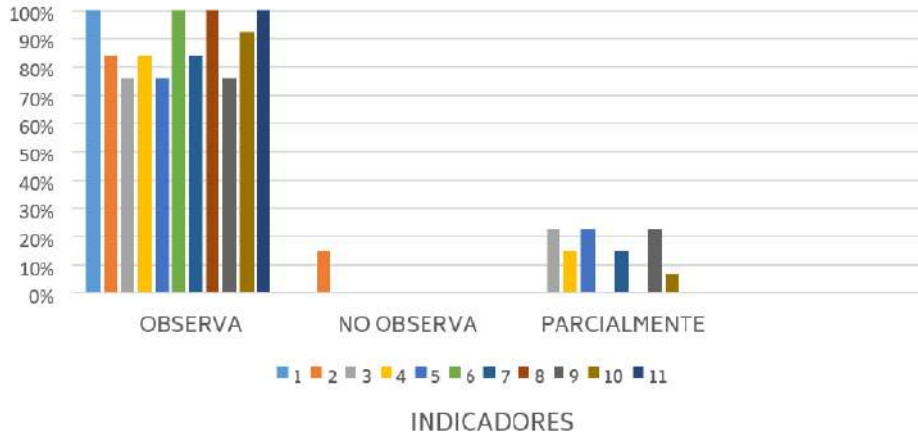
$$IS = \frac{12(1) + 3(0.5) - 0(0.5) - 0(1)}{13} = \frac{12 + 1.5}{13} = 0.68$$

ANEXO 12

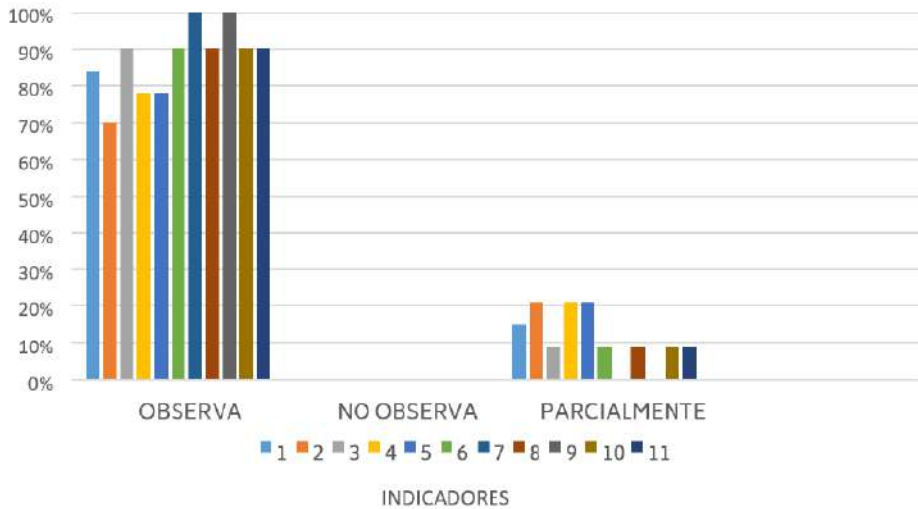
Guía de observación en los talleres metodológicos con los profesores tutores y los encuentros con los alumnos ayudantes

Aspectos a analizar	Sí	No	Parcialmente
1. Los objetivos tienen un carácter productivo y promueven la Investigación.			
2. Correcto tratamiento a la situación problemática.			
3. Las actividades de aprendizaje promueven la investigación.			
4. Se asegura el nivel de partida en la clase.			
5. Se evidencia una coherencia lógica en los contenidos que se imparten.			
6. Las actividades de aprendizaje que se orientan están en función de transformar la práctica educativa.			
7. Se establece durante toda la clase el vínculo de la teoría con la práctica profesional.			
8. Se utilizan métodos participativos y problémicos.			
9. Se emplean medios de enseñanza que ayudan a la comprensión de los contenidos de la clase.			
10. Se promueve la coevaluación, autoevaluación y la heteroevaluación.			
11. Se cumplen los objetivos propuestos.			

Resultados cuantitativos de la aplicación de la guía de observación a los profesores tutores



Resultado cuantitativo de la aplicación de la guía de observación a los AA



RETOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS AYUDANTES EN LA UNIVERSIDAD

Universidad de la Habana. Cuba



ISBN: 978-99983-982-6-9

