



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL

El autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del catedrático de las escuelas normales de México.

QUE PRESENTA

Fernando Rafael Morales Núñez

**PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctor en Gerencia y Política Educativa**

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

Dr. Sixto José Jiménez Vielsa

Tepic, Nayarit; Marzo de 2014.

AGRADECIMIENTOS

*A mis padres, que son mi guía
y mi mayor inspiración en la
vida.*

*A Ángeles, la persona que es mi amiga,
compañera, confidente y esposa; gracias
infinitas, por tu apoyo, confianza y
amor.*

*A la revolución cubana por sus
enseñanzas en principios y
valores.*

*A mi familia mexicana y
cubana por su apoyo y paciencia.*

*A Ana María Caballero, mi
segunda madre y mis
compañeros del ISP.*

*A mi tutor por su ejemplo y
enseñanzas.*

*A todos aquellos que confían en
mí y me apoyan en la vida.*

RESUMEN

En la presente investigación se aborda el proceso de autopreparación de los catedráticos que laboran en la Escuela Normal Superior, desde el ejercicio de su profesión, con el propósito de conformar una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales con vistas a mejorar la calidad de la formación de los futuros maestros.

Sustentado en el planteamiento anterior que se concibe cómo un estudio vinculado a la función de superación en la actividad pedagógica profesional y sus acciones, las que revelan la unidad entre significado y sentido que tiene la superación para el catedrático de la Escuela Normal Superior, expresado en el conocimiento procedural, la autovaloración, la conducta propositiva y los motivos que explican su actuación.

Proponemos conformar una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales, la que se instrumenta por la vía de la autosuperación que contribuya al autoperfeccionamiento del desempeño profesional en la formación de maestros, como los elementos procedimentales referidos al sistema de trabajo que debe emplearse para la continuidad de su preparación profesional desde el ejercicio de la profesión.

Todo ello permitirá un enriquecimiento de los modos de actuación y del desempeño profesional en la formación de los docentes.

Además con el cumplimiento de las diferentes etapas de la estrategia y de la propuesta del sistema de conocimientos, el catedrático se siente más orientado y con la posibilidad de canalizar sus inquietudes en materia de conocimientos y habilidades, para el desarrollo de la docencia; situación que consideramos muy favorecida en el marco de la Escuela Normal Superior.

Palabras Claves: Superación, autosuperación, autoperfeccionamiento, desempeño profesional, formación.

ABSTRACT

In the following research will address the process of autopreparation that university professors of the Normal Superior School follow, from the exercise of their profession, with the only intention of set a strategy of self-improvement of the professional skills and competences in order to improve the quality of the education of the future teachers.

Based on the last approach, that is conceived with a research linked to the function of overcoming in the professional pedagogy activity and its actions, revealing the unity between meaning and sense that has the overcoming for the university professor of the Normal Superior School, expressing in the procedural knowledge, self-assessment, propositive behavior and the reasons that explain his actions.

With a proposal to form a strategy for self-improvement of professional skills and competences, which is implemented by means of personal growth that contributes to self-improvement of his professional achievement forming teachers, as the procedural elements related to the working system to be used for the continuation of their professional preparation from the exercise of the profession.

This will allow an enrichment of the modes of action and the professional performance training teachers.

In addition to compliance with the different stages of the strategy and the proposal of the knowledge system, the university professor feels more oriented and with the ability to channel their concerns in terms of knowledge and professional skills for the development of teaching, situation that we consider highly favored under Normal Superior school.

Keywords: Overcoming, self-improvement, personal growth, professional performance, training.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos.	2
Resumen.	3
Abstract.	4
Índice General.	5
Índice de Tablas y gráficos.	7
Introducción.	9
CAPÍTULO I. El Problema.	11
1.1. Planteamiento del Problema	13
1.1.1. Problema científico.	13
1.1.2. Objeto de la Investigación.	13
1.2. Objetivos de la Investigación.	13
1.2.1. Objetivo General.	13
1.2.2. Objetivos Específicos.	14
1.3. Hipótesis.	15
1.4. Preguntas Científicas.	16
1.5. Tareas de la investigación:	16
1.6. Justificación.	17
CAPÍTULO II. Las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior.	20
2.1. Conociendo el concepto de habilidades.	20
2.2. Conociendo el concepto de competencias.	24
2.3. Las habilidades y las competencias en el ámbito de la educación.	29
2.3.1. La habilidad y la competencia profesional y el profesional competente.	31
2.3.2. Adquisición de habilidades y competencias profesionales.	38
2.3.3. El autodidactismo y el autoperfeccionamiento.	46
2.4. La superación o capacitación del docente como vía de autoperfeccionamiento.	52
2.4.1. La actuación profesional que caracteriza la superación de los catedráticos desde el ejercicio de su profesión.	55

2.5. Situación de la Escuela Normal Superior en cuanto a la superación y el autoperfeccionamiento.	62
2.6. Estrategia para el autoperfeccionamiento de los catedráticos de la Escuela Normal Superior.	67
2.6.1. Consideraciones sobre las estrategias.	67
2.6.2. La estrategia de Autoperfeccionamiento.	70
2.6.2.1. Primera Etapa. Diagnóstico.	71
2.6.2.2. Segunda Etapa. Planificación.	72
2.6.2.3. Tercera Etapa. Ejecución.	73
2.6.2.4. Cuarta Etapa. Evaluación.	74
2.7. Propuesta de Sistema de Contenidos para la estrategia de Autoperfeccionamiento.	76
CAPÍTULO III. Diseño Metodológico.	87
3.1. Diseño de Investigación.	87
3.2. Técnicas y Métodos.	88
3.3. Población y Muestra.	90
3.3.1. Criterios de inclusión y exclusión-	90
3.3.2. Técnica de selección.	91
3.4. Métodos y técnicas para la recolección de información.	92
3.5. Técnicas de análisis.	94
CAPÍTULO I. Análisis de Resultados.	97
4.1. Resultados obtenidos.	97
4.2. Discusión de resultados.	119
Conclusiones.	123
Recomendaciones	125
Referencias Bibliográficas.	126
Anexos.	130

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS.

TABLAS:

1	Criterios de evaluación con los puntajes más altos (10 y 9) dados por los estudiantes sobre el desempeño del catedrático en su actividad como docente.	106
2	Criterios de evaluación con los puntajes medios (8 y 7) dados por los estudiantes sobre el desempeño del catedrático en su actividad como docente.	106
3	Criterios de evaluación con los puntajes más bajos (6 o menos) dados por los estudiantes sobre el desempeño del catedrático en su actividad como docente.	107
4	Criterios de evaluación con los puntajes más altos (10 y 9) dados por los estudiantes sobre la competencia docente de los catedráticos en su actividad como docente.	111
5	Criterios de evaluación con los puntajes medios (8 y 7) dados por los estudiantes sobre la competencia docente de los catedráticos en su actividad como docente.	112
6	Criterios de evaluación con los puntajes más bajos (6 o menos) dados por los estudiantes sobre la competencia docente de los catedráticos en su actividad como docente.	1113

GRÁFICOS:

1	Perfil Ideal del catedrático de la Escuela Normal Superior.	79
2	Criterios de evaluación con los puntajes dados por los estudiantes de Biología sobre el desempeño del catedrático en su actividad como docente.	108
3	Juicio del cuestionamiento sobre si el catedrático ha logrado desarrollar en usted una actitud hacia la materia en el grupo de Biología.	109
4	Juicio sobre si el catedrático ha logrado cambios en su actitud hacia la asignatura.	110
5	Categorización de los catedráticos sobre el criterio de los estudiantes (Biología).	110
6	Criterios de evaluación con los puntajes dados por los estudiantes sobre la competencia del catedrático en su actividad como docente.	114
7	Juicio del cuestionamiento sobre si el catedrático ha logrado	115

desarrollar en usted una actitud hacia la materia en el grupo de Matemáticas.

8	Categorización de los Catedráticos por el grupo de Matemáticas.	116
9	Categorización de los Catedráticos por los dos grupos Biología y Matemáticas.	116
10	Categorización de los Catedráticos por los dos grupos Biología y Matemáticas (final).	120
11	Cambio de actitud de los estudiantes en el estudio final.	121

ANEXOS:

1	Diseño metodológico.	130
2	Calendario de actividades de la investigación.	135
3	Guía de entrevista a exdirectores de escuela normal.	136
4	Guía de entrevista al director de escuela normal.	137
5	Guía de entrevista a los subdirectores de escuelas normales.	138
6	Entrevista a catedráticos sobre la autovaloración del modo de actuación profesional relacionado con su superación y autoperfeccionamiento.	140
7	Encuesta para evaluación por parte del estudiante del desempeño del docente.	142
8	Encuesta a los estudiantes sobre su evaluación de la competencia docente de los catedráticos.	145
9	Guía de observación a la preparación y la clase.	149

INTRODUCCIÓN

La Educación en México, atraviesa en estos momentos por profundas transformaciones tanto en la educación básica como normal, situación que tiene como propósito el perfeccionamiento de todo el sistema educativo con vistas a que se pueda mejorar la calidad integral de la educación que se ofrece a todos los ciudadanos.

El tema que nos ocupa en esta investigación está directamente relacionado con lo anterior, dado que en la educación normal se requiere también de profundas transformaciones, desde los planes y programas, para que se correspondan con la Reforma Integral que se va realizando en toda la educación básica.

En este trayecto encontramos un problema relacionado con la autosuperación y el proceso de autoperfeccionamiento en ejercicio de los catedráticos de la Escuela Normal Superior, en función de mejorar la calidad del servicio que se ofrece en la formación de los nuevos docentes.

Es importante destacar que el autoperfeccionamiento de los catedráticos de la normal superior, es un proceso complejo, pues debe realizarse desde el ejercicio de su profesión, pero que al mismo tiempo sin descuidar o desplace la calidad de su desempeño profesional.

Por ello se hace necesario buscar alternativas para sensibilizar e instrumentar alguna propuesta que sea factible de aplicar para el mejoramiento de los procesos de la superación profesional que en este tipo de institución se desarrolla, siendo este el principal factor que nos conlleva a plantear que con la conformación de una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión, se puede atender la situación planteada.

Considerando que lo relacionado con las habilidades y competencias del profesional de la docencia, es un elemento de vital importancia para que sus alumnos puedan lograrlas, con la consecución de estrategias, procedimientos y procesos didácticos que le permita su implementación.

Si no logramos el desarrollo de las habilidades y competencias en los estudiantes de la Escuela Normal Superior, no alcanzamos los propósitos

que están plasmados en planes y programas, unido al nivel de desactualización que estos presentan, entonces, como en efecto dominó, no se alcanzarían los propósitos en el nivel de secundaria y por consecuente en la educación básica.

Todo esto se sustenta en que en los niveles que pertenecen o corresponden a la educación básica en nuestro país, están presentes las competencias para la vida, como una modalidad de educación por competencia necesaria en nuestra época.

Todo lo explicado hasta este momento nos permitió estructurar una investigación que en su forma presenta la siguiente estructura de cuatro capítulos.

En el primer capítulo se describe el planteamiento del problema, los objetivos de esta investigación, la hipótesis. Este capítulo finaliza con la justificación de la investigación.

En tanto, en el segundo capítulo, desarrolla el marco teórico de la investigación, presenta una panorámica sobre las habilidades y competencias profesionales del profesor de la escuela normal superior; la superación o capacitación del docente como vía de autoperfeccionamiento; la actuación profesional que caracteriza la superación de los catedráticos desde el ejercicio de su profesión; lo relacionado con la situación de la Escuela Normal Superior en cuanto a la superación y el autoperfeccionamiento y la estrategia de Autoperfeccionamiento.

Mientras que en el tercer capítulo, se presenta una descripción detallada de la metodología; se describe la población y el diseño de la muestra, los instrumentos, los procedimientos de recolección y las técnicas de análisis.

Por último, en el cuarto capítulo se aborda la discusión de resultados de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuelas Normales Superior insertada en el proceso de superación que realiza en el ejercicio de su profesión. Así como conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.

El estudio de las habilidades docentes, en las instituciones de educación superior por parte de las instituciones y de los estudiantes es un tema de permanente actualidad, ampliamente debatido, abarcador y complejo, que ha profundizado con cierta intensidad desde finales del siglo pasado a la actualidad.

El interés nuestro por investigar en la temática de las habilidades docentes, desde nuestro punto de vista, está sustentado en cuestiones tan evidentes como las reformas educativas que se desarrollan en nuestro país y de manera especial la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 y de la iniciada en la escuela normal desde el ciclo escolar 2011 – 2012, y el hecho real de que estas propuestas no incluyendo a la Escuela Normal Superior, que desarrolla la formación de los docentes que laborarán en la educación secundaria.

Otro de los aspectos motivadores de nuestro trabajo investigativo es el pensamiento propio de que el profesor de la Escuela Normal Superior, ejerce influencia muy directa en el rendimiento de sus alumnos, se considera como el promotor más importante en la incansable búsqueda del conocimiento para obtener los niveles requeridos en su desempeño profesional como docente.

Los profesores de la Escuela Normal Superior son los responsables de introducir cambios y modelos que modulan el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el aula con la calidad del propio proceso y la adecuada orientación de los aprendizajes que deben de obtener sus estudiantes.

En el desempeño de su función como maestro de una escuela normal, está de manera prioritaria el desarrollo de las actitudes en los alumnos fundamentalmente, sobre la base de lo que el maestro sea capaz de promover en estos, además en el formador de maestros descansa una parte muy importante del éxito de las políticas educativas, planteadas de manera concreta en los planes, programas y otros elementos del proceso, que están diseñados en correspondencia con las necesidades sociales por parte de las autoridades políticas y educativas de los estados y el país.

Se puede decir que las instituciones educativas formadoras de docentes, ejercen una escasa influencia en el rendimiento docente de los estudiantes, por ser un elemento visto por los maestros como muy general en los grupos de alumnos, estando gran parte de esa responsabilidad en los hombros de sus profesores; por ser estos los encargados de absorber y generar una visión de la sociedad que está en su contexto y la responsabilidad que estos tendrán en la solución de los problemas que se encuentran dentro de los conocimientos y actitudes que deben tener los alumnos para lograr un correcto desempeño dentro de la comunidad escolar o la sociedad en general a la que ellos pertenecen.

Además la existencia de un gran número de académicos en ejercicio que han sido graduados de la Escuela Normal Superior, los cuales adolecen de falencias en sus habilidades y competencias docentes esenciales y no poseen los recursos necesarios para autodesarrollarlas, desde el propio ejercicio de su labor docente.

Por lo que podemos decir que el claustro de la Escuela Normal Superior adolece de esas mismas carencias.

Otro elemento a tener en cuenta para el desarrollo de este trabajo investigativo, lo constituye el impetuoso avance y empleo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las nuevas tecnologías, que ejercen presión al docente para mejorar y trasformar sus competencias profesionales; al respecto, existen muchas alternativas que a nuestro juicio, están directamente vinculadas con la posibilidad de mejorar o adquirir nuevas habilidades y/o competencias con las nuevas tecnologías, para enriquecer el desempeño profesional como docente de la educación en general y de manera particular en el desarrollo de estas habilidades en los alumnos de la Escuela Normal Superior para que ellos las puedan aplicar en sus prácticas y en su futuro desempeño como docentes.

Unido a lo anterior, se puede plantear que el docente de la Escuela Normal Superior debe de contribuir a desarrollar un aprendizaje y con este las habilidades profesionales, destinado no tanto a reproducir información que contribuya al mejoramiento de su desempeño profesional en los futuros docentes en formación, o sea que cuenten con las competencias necesarias para un eficiente y eficaz desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en su institución educativa.

Es necesario plantear que los profesores tienen que articular su trabajo de formación con una consistente reflexión que debe de estar centrada en el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje, unido o directamente vinculado con los procesos formativos de las competencias profesionales, de los futuros docentes.

Esto debe de verse por parte de las instituciones formadoras de docentes como un proceso básico esencial, por ser la razón primordial de estas escuelas, la formación de un docente con las habilidades y competencias que nuestros tiempos requieren, apegados a las necesidades sociales y a las exigencias de la reforma en la educación básica.

Para justificar lo planteado, se realiza un análisis de los resultados de este proceso, mediante la recopilación de información obtenida de cada uno de los maestros que se desempeñan como profesores formadores de profesores; lo que permite crear un proceso formativo de retroalimentación que ayude al profesor a reflexionar, contribuyendo así, a mejorar la calidad de la enseñanza normalista y al desarrollo de un futuro docente capaz de formar las competencias necesarias en sus alumnos en la secundaria.

Lo anteriormente explicado nos permite tener la información científica y suficiente para la creación de acciones de intervención para el fortalecimiento de las habilidades y competencias docentes en los maestros que laboran en la Escuela Normal Superior.

De los elementos básicos también encontramos la relación que existe entre las habilidades docentes y las competencias profesionales, las que en su conjunto nos permiten el desarrollo de las competencias en nuestros alumnos en la Escuela Normal Superior, cuestión didáctica de mucha relevancia en los nuevos planes de estudios de estas escuelas, que las pone en paridad, con lo aplicado en la educación básica.

Se considera que existe la necesidad de implementar una nueva reforma educativa en el nivel de la Escuela Normal Superior encargadas de la formación de los maestros que laborarán en el nivel de secundaria, donde ya se aplica lo referente a las competencias, los aprendizajes esperados, los estándares, como resultado de las investigaciones didácticas desarrolladas en nuestro país.

Por último es necesario señalar que casi todos los sistemas educativos se encuentran seriamente preocupados por elevar la calidad de la educación y la formación adecuada de sus ciudadanos, y para ello continuamente suelen preguntarse: ¿qué podemos hacer para mejorar la calidad de la educación?, ¿Cuáles son las acciones que mejoraran los resultados educativos?, ¿Cómo implementar ya sean estrategias, programas, capacitaciones, controles, etc. que permitan alcanzar los propósitos educativos con calidad?

La presente investigación pretende resultar tanto de interés teórico - científico, como dar solución a los problemas que se manifiestan en la Escuela Normal Superior con la formación del profesor de secundaria.

1.1. Planteamiento del Problema.

En la situación problémica descrita anteriormente, encontramos una contradicción dialéctica dada entre la situación actual, en la que no existe una estrategia de intervención adecuada para el autoperfeccionamiento de la habilidades docentes por un lado, y por otro la situación deseada de que podamos contar con una estrategia de intervención que propicie este elevado objetivo insertada en el proceso de superación desde el propio ejercicio de la profesión.

Por la unidad y lucha de estos contrarios dialécticos surge el Problema Científico de nuestra investigación:

1.1.1. Problema científico.

¿Cómo conformar una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza en el ejercicio de su profesión?

1.1.2. Objeto de la investigación.

Está constituido por el Proceso de Superación docente de los maestros de la Escuela Normal Superior, realizado en el ejercicio de la profesión.

1.2. Objetivos de la Investigación.

1.2.1. Objetivo General.

Conformar una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza en el ejercicio de su profesión.

1.2.2. Objetivos Específicos.

1. Precisar epistemológicamente la conceptualización de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales de los profesores de las escuelas de educación normal.
2. Diagnosticar el dominio de las habilidades y competencias profesionales que posee el profesorado de la educación normal.
3. Identificar los factores que influyen en la carencia de habilidades y competencias profesionales de los profesores de escuelas normales.
4. Establecer la relación que existe entre el logro de las habilidades y competencias profesionales en los alumnos con las que poseen los profesores de la Escuela Normal Superior.
5. Determinar el proceso que debe desarrollarse para propiciar el logro de las habilidades y competencias profesionales de los profesores de la Escuela Normal Superior.

Dados estos objetivos, el campo de la investigación está constituido por el proceso de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior.

1.3. El desarrollo de nuestra investigación está marcado por la siguiente Hipótesis.

Con la conformación y aplicación de una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión, se propiciará el desarrollo de sus habilidades y competencias profesionales de los profesores de la Escuela Normal Superior.

Dirigido a la conformación del diseño metodológico de la investigación, y en última instancia dejar resuelto nuestro Problema científico, nos planteamos el siguiente grupo de Preguntas científicas:

1.4. Preguntas Científicas.

1.- ¿Cuál ha sido el comportamiento histórico del campo en el objeto de investigación?

2.- ¿Cuál es la situación actual del proceso de superación docente de los maestros de la Escuela Normal Superior, realizado desde el ejercicio de la profesión y del nivel de sus habilidades y competencias profesionales?

3.- ¿Cómo conformar una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza en el ejercicio de su profesión?

4.- ¿Cómo corroborar la pertinencia de la estrategia de intervención propuesta?

1.5. Tareas de la investigación:

En el anexo No. 1 se ofrece el diseño metodológico de la investigación con la correlación entre preguntas científicas, tareas investigativas, métodos de la investigación, instrumentos, así como el universo y muestra de aplicación de cada uno de ellos.

Entre las principales tareas de la investigación que constituyen el eje director de este estudio se encuentran:

Estudio del comportamiento histórico del desarrollo de habilidades y competencias en la Escuela Normal Superior con el objeto de investigación.

Determinación de las habilidades y competencias que se pretende que tengan los catedráticos de la Escuela Normal Superior para la formación de los futuros docentes.

Concebir el sistema de autoperfeccionamiento dirigido a contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias profesionales de la Escuela Normal Superior.

Determinar las exigencias que se plantean en la selección de profesores.

Diseño de una estrategia de autoperfeccionamiento con la que se contribuirá al desarrollo de las habilidades y competencias profesionales de los profesores de la Escuela Normal Superior.

Estudio de las relaciones que deben establecerse entre las concepciones de habilidades y competencias profesionales del profesor con su práctica docente.

Contrastar la pertinencia de la estrategia de intervención propuesta.

En el anexo 2 se ofrece el calendario de actividades a realizar en esta investigación.

1.6. Justificación.

Como parte del proceso de formación como Doctor en Gerencia y Política Educativa, encontramos este tema muy importante e interesante y al mismo tiempo poco trabajado, pues no hemos encontrado evidencias de su tratamiento previo en las condiciones de la Escuela Normal Superior.

Esto nos impulsa a profundizar en este sentido con carácter científico y poder proponer una posible solución alternativa que permita el desarrollo de estas importantes habilidades profesionales

Si se hace un análisis del anterior planteamiento se puede considerar que es de amplio contenido, son muchos los campos concretos que están sujetos a la indagación, así como, varios pueden ser los objetivos y perspectivas de investigación que se pueden adoptar.

En este caso nuestro trabajo se ha de introducir en la confluencia de dos temas: la formación del profesorado de Educación Secundaria y la formación de habilidades y competencias que debe tener el maestro formador de docentes que se realiza en la Escuela Normal Superior.

En este sentido hay que precisar que este tipo de profesor que, como hemos dicho, ejerce su desempeño profesional en el nivel educativo de la Educación Secundaria en nuestro país, comparte la problemática de su formación con el resto de profesores de la educación básica, por la relación o articulación que

se ha establecido entre los tres niveles educativos de Preescolar, Primaria y Secundaria.

Ahora bien, con la nueva Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB) encontramos que ya estos profesores deben desarrollar acciones didácticas en sus correspondientes niveles para el logro de propósitos comunes de este nivel educativo, así como, las competencias, los estándares, los aprendizajes esperados, la transversalidad y otros conceptos que aunque no nuevos son introducidos con la RIEB, por lo que se hace necesario implantar o introducir una reforma en la Escuela Normal Superior dedicada a la formación de los profesores de Educación Secundaria.

Por otro lado encontramos que los catedráticos de la Escuela Normal Superior encargados de la formación de los profesores de secundaria, requieren un alto nivel de preparación en lo relacionado con la didáctica además de habilidades y competencias que le permitan el logro de los rasgos del perfil de egreso con la calidad y la eficiencia necesaria, por lo que se ha considerado instrumentar una estrategia de autoperfeccionamiento para que este maestro alcance el nivel esperado en las mencionadas escuelas normales.

Por otro lado se sabe que el perfeccionamiento de la formación del profesorado de Educación Secundaria es una de las tareas pendientes y urgentes desde que se iniciaron las diferentes reformas educativas en nuestro país y en otros países del mundo, por lo que debe diseñarse, un nuevo modelo de formación inicial para este tipo de profesorado, de acuerdo con el complicado proceso de adaptación de los enfoques curriculares coexistentes que existen en la actualidad.

Además de lo explicado con anterioridad a ello se une la necesidad de perfeccionar el trabajo de preparación, capacitación, superación y actualización que se desarrolla en la Escuela Normal Superior, con la finalidad de elevar la eficiencia y eficacia de esta escuela para que ello se corresponda con las necesidades sociales y con la RIEB que se aplica en nuestro país.

Por último significar que además es importante decir que este trabajo de investigación guarda relación con ciencias como la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología y la Sociología de la Educación: por ser ciencias que abordan

desde sus objetos de estudio la problemática que se enfrenta en este trabajo científico.

Por lo que se refiere a los resultados que se esperan obtener en esta investigación, se puede plantear que será de gran utilidad para los maestros que laboran en la Escuela Normal Superior, formadora de profesores de Educación Secundaria, en el sentido de perfeccionar sus habilidades y competencias profesionales, para lograr mejor eficiencia en el proceso enseñanza aprendizaje que ponen en práctica en su desempeño profesional día con día.

Considerando lo anterior se podrá alcanzar un incremento sustancial en el nivel de preparación de los futuros profesores de Educación Secundaria, también en lo que hace referencia a su desempeño profesional y en la consecución de los propósitos que les plantean sus planes y programas de estudio en su nivel de educación; siendo los implicados en estos resultados, todos los involucrados de una forma u otra, los maestros de la Escuela Normal Superior, los estudiantes, las escuelas como instituciones educativas y lo más importante las familias y la sociedad en general.

En resumen como Aporte Teórico de nuestra investigación presentamos la sistematización teórica realizada de los principales presupuestos, conceptos y hechos del estudio histórico y del diagnóstico de la situación actual del fenómeno estudiado y el perfil ideal del catedrático que labora en la Escuela Normal Superior.

Como aporte en el nivel práctico, ofrecemos un nuevo modelo de intervención estratégica para el desarrollo de las habilidades y competencias de este profesional de la educación.

CAPÍTULO II. LAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR.

Para poder tener una definición clara sobre la investigación que se realiza, es necesario realizar definiciones claras sobre conceptos que se abordan en la misma con el propósito de tener un mayor acercamiento a lo que se pretende lograr en este proceso del desarrollo y logro de habilidades y competencias docente que tener los catedráticos que laboran en la Escuela Normal Superior, por ello comenzamos con las habilidades.

2.1. Conociendo el concepto de habilidades.

Al hacer una revisión de la información científica sobre cuestiones pedagógicas y psicológicas, en lo relacionado con el término de habilidades aparece con diferentes concepciones algunas de las que relacionaremos a continuación.

La gran complejidad que se encontró en las diversas concepciones sobre la naturaleza de las habilidades está dada por la multiplicidad de conceptos de este término, muy vinculado a la actividad en el caso de las ciencias psicológicas y pedagógicas, que son las que nos ocupan en esta oportunidad.

En este sentido, Danilov (1980; citado por Abdulina, 1984) considera a la habilidad como el conocimiento en acción, siendo una definición muy simple o sencilla, pero muy apegada a la realidad del empleo del concepto.

Otra de las definiciones que analizamos es la de Álvarez (1999) cuando plantea que:

“La habilidad como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. Es, desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo”.

En este sentido, Fuentes, Mestre y Repilado (2007) definen que la habilidad es el modo de interacción del sujeto con el objeto, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integradas por un conjunto de operaciones que tienen un objetivo y que se asimila en el propio proceso.

Con respecto a lo planteado en las definiciones anteriores se puede agregar en este sentido lo que explican Mateo y Martínez (2006) que cuando esta

capacidad se manifiesta y permite la aplicación del conocimiento sobre una realidad específica para su transformación, estamos situados en el dominio de las habilidades.

De estas afirmaciones se puede decir que, desde el punto de vista de las ciencias psicológicas las habilidades constituyen una formación psicológica de la personalidad del sujeto, y de ellas se pueden desprender o formar otras habilidades como las profesionales pedagógicas; es por ello que en las características calificativas del maestro, siguen siendo un elemento inseparable de su actividad profesional o docente.

Ahora si se hace el análisis desde el punto de vista pedagógico las habilidades constituyen parte del contenido de la educación, como componente del proceso pedagógico; por lo que las habilidades ocupan un lugar primordial dentro de este proceso.

Dada la complejidad del análisis de los elementos y de la esencia de las habilidades que abordan los diferentes autores, se puede decir que las habilidades profesionales pedagógicas, constituyen el dominio de acciones pedagógicas, psicológicas y prácticas; que regulan racionalmente la actividad formadora del docente, que tienen sustento principal, en este proceso, los conocimientos adquiridos de manera profunda y consciente sobre la responsabilidad que tiene con la educación en su aspecto formativo, la enseñanza como elemento no personal del proceso y el aprendizaje.

En este sentido el concepto o término de habilidad, independientemente de las distintas acepciones que tiene en la bibliografía psicológica y pedagógica actual, es generalmente utilizado como sinónimo de saber hacer, elemento que en nuestros días es relevante en todo lo relacionado con los aspectos didácticos, pedagógicos y en general curriculares en todos los niveles y tipos de educación.

La habilidad es un concepto en el cual se vinculan como se ha repetido en varias oportunidades aspectos psicológicos y pedagógicos vinculados directamente con el proceso de formación de los futuros maestros de la educación básica.

Nos apoyamos en el quehacer científico de la psicología y se habla de las acciones y operaciones, y desde una posición científica pedagógica, el cómo implantar el proceso de asimilación de esas acciones y operaciones, que es

la responsabilidad de los maestros, por lo que el conocimiento de la habilidad desde las ciencias mencionadas es muy importante en su proceso de formación.

Partiendo del planteamiento anterior se hace necesario abordar dos nuevos conceptos que son el de acción y el de operación; desde las ciencias psicológicas, por lo que de ellos podemos decir que:

Coincidimos con los planteamientos realizados por Wolman (2011) cuando sostiene que la acción es la idea más original y substancial que radica en considerar que la acción es constitutiva de todo conocimiento.

La acción es una unidad de análisis, se da solo cuando el individuo actúa, toda acción se descompone en varias operaciones con determinada lógica y consecutividad.

Del mismo modo Piaget (1982) al referirse a las operaciones cuando plantea que, éstas son acciones interiorizadas que se coordinan unas con otras y constituyen un conjunto, es decir, son pensamientos cuya esencia está en la acción. Cada uno de los actos del individuo produce variaciones en su entorno.

Se puede decir que además las operaciones son microacciones, son los procedimientos, las formas de cumplir o realizar una acción de acuerdo con las condiciones o sea, las circunstancias en las cuales se realiza la habilidad, le dan a la acción esa forma de proceso continuo, compuesto por operaciones estructuradas lógicamente.

Es por ello que en cada habilidad se pueden determinar las operaciones por las que están compuestas, cuya integración permite el dominio por los profesores y de los estudiantes de un modo de actuación.

Una misma acción puede formar parte de distintas habilidades, así como una misma habilidad puede realizarse a través de diferentes acciones. Las acciones se correlacionan con los objetivos, mientras que las operaciones lo hacen con las condiciones.

Los conceptos de acción y operación son relativos, cuando hablamos de la construcción de habilidades y de manera muy especial de competencias. Lo que en una etapa de formación de la habilidad, interviene como acción, en otra, se hace operación; relacionado con el proceso donde no existe

coincidencia entre motivo y objetivo se denomina acción y cuando existe coincidencia nos referimos a la actividad, en este caso la habilidad.

En el caso de los profesores en cualquiera de los niveles educativos al seleccionar los contenidos programáticos de la enseñanza, debe tener presente no solo los conocimientos de la asignatura que en correspondencia con los objetivos deben ser asimilados por los estudiantes, sino además los tipos de acciones específicas que se deben de aplicar para lograr el conjunto de habilidades y la transformación de estas en competencias, para que se pueda alcanzar el sistema de habilidades de la asignatura, ya que los conocimientos solo pueden ser asimilados cuando los estudiantes realizan algunas acciones con los mismos.

En el plano educativo la formación de una habilidad comprende una etapa en la adquisición de conocimientos para que ellos se conviertan en modos de actuar, cuando bajo la dirección del profesor el estudiante recibe la orientación adecuada y precisa sobre la forma de proceder.

Es por ello que la formación de las habilidades estará en dependencia de las acciones, en una lógica estructurada con los conocimientos y hábitos que conforma un conjunto o más bien dicho, sistema no aditivo que contiene la habilidad.

Por todo ello podemos explicar que las habilidades se forman y desarrollan por la vía de la ejercitación o el desarrollo de acciones y operaciones lógicamente estructuradas, siendo la práctica pedagógica de los profesores y de los estudiantes en la Escuela Normal Superior se logra mediante el entrenamiento continuo y por lo general no aparecen aisladas sino integradas en un sistema que es concebido coherentemente en el proceso de enseñanza aprendizaje articulado con la práctica pedagógica.

Se puede puntualizar, que se habla de desarrollo de la habilidad cuando una vez adquiridos los modos de acción, se inicia el proceso de ejercitación, es decir, el uso de la habilidad recién formada en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada de modo que vaya haciéndose más fácil de reproducir, y se eliminen los errores. Cuando se garantiza la suficiente ejercitación decimos que la habilidad se desarrolla. Son indicadores de un buen desarrollo: la rapidez y corrección con que la acción se ejecuta.

En la formación de las habilidades en particular con los profesionales de la educación, presupone la realización de determinadas acciones y operaciones, que permiten, en correspondencia con los objetivos planteados en los planes y programas, unidos a la práctica, son el eje central de esta formación de habilidades.

Son requerimientos en esta etapa de desarrollo de la habilidad el saber precisar cuántas veces, cada cuánto tiempo, y de qué forma se realizan las acciones. La ejercitación necesita además de ser suficiente, el ser diversificada, es decir, la presentación de ejercicios variados para evitar el mecanicismo, el formalismo, la respuestas por asociación, entre otras; en pocas palabras la formación de competencias.

2.2. Conociendo el concepto de competencias.

El vocablo competencia es polisémico. El diccionario de la Real Academia Española le atribuye varios significados diferentes unos de otros. Por una parte competencia significa “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; situación de empresas que rivalizan en el mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio y/o competencia deportiva.

En correspondencia con lo anterior ya hacia 1970, las empresas y organizaciones seleccionaban el personal para incorporarlo a su organización, mediante test de inteligencia y exámenes de conocimiento.

En esos momentos se creía que las personas con mayor o más elevado coeficiente intelectual y con mejores notas podían ser los profesionales más exitosos en las organizaciones. Sin embargo Mc Clelland (1995, citado en HayGroup, 1996) inició una investigación sobre el por qué unos empleados tienen más éxito que otros en el trabajo:

“Por medio del método de incidentes críticos identificó qué cualidades o aptitudes hacían que un trabajador lograra resultados excepcionales. Dicho estudio le llevó a la conclusión que no había correlación entre los profesionales de mayor coeficiente intelectual y el éxito sino que este dependía de otras características personales como aptitudes y motivaciones”.

Es importante que en esta tesis se hable del concepto de competencia que nació en el contexto de la formación profesional y que actualmente se está expandiendo al conjunto de actores que participan en el sistema educativo primordialmente en los docentes.

Este concepto también se utiliza en los procesos de formación continua y siendo esto parte de la gestión por competencias que se ha convertido, en los últimos años, en un modelo integrador y orientador de las diferencias en la formación de los profesionales. Debido a que las principales experiencias y las más numerosas se producen en empresas privadas, por lo que progresivamente el mundo educativo está apostando por este modelo, asumiendo los retos y ventajas que comporta, en busca de un profesional con la formación que requieren las empresas.

La literatura sobre el tema, contempla varias concepciones del término competencia; en la generalidad de estas concepciones o conceptos, están las que identifican las competencias con características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su puesto de trabajo, por lo que Asís (2007) dice:

“Competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación... la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona”.

Del mismo modo Le Boterf (2000) presenta a la competencia, como la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.

Sin embargo de acuerdo con lo que conceptualiza Coll (2007) a este respecto:

“... si bien las competencias no son una panacea que venga a remediar la situación crítica de los sistemas educativos, actualmente son mucho más que una moda, pues su presencia después de varios lustros ha obligado a mover el discurso educativo, para ubicarlas en el momento actual en todos los niveles educativos y a producir en torno a ellas”.

No obstante para Zabala (2008) el uso de la noción de competencias se presenta como alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida.

Asimismo es importante señalar que existe coincidencia en los planteamientos de Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008) donde definen la competencia como la puesta en marcha de un conjunto

diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado.

Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación, la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.

Del mismo modo se debe comentar la exposición que realiza al respecto Perrenoud (2004) la competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

En este sentido, De Miguel (2006) plantea que, la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante, que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; destacamos que está causalmente relacionada porque puede explicar o predecir su futuro desempeño profesional.

Para la mejor comprensión de los conceptos de competencias es importante hacer una síntesis y después de analizar un elevado número de definiciones que existen sobre el concepto de la competencia, de los cuales algunas están mencionadas o citadas en este trabajo de investigación, y que han sido elaboradas por una gran diversidad de autores e instancias nacionales e internacionales, tanto educativas como profesionales, podemos extraer algunos elementos comunes a tener en cuenta:

1. En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.
2. Se constituye de conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados tangibles, y su medida nos informa del grado de dominio conseguido.
3. Tiene relación con la acción: se desarrolla, se actualiza en la acción.
4. Está vinculada a un contexto, a una situación dada.
5. Facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas.
6. Es educable.

De acuerdo a lo anterior y coincidiendo con Perrenoud (2004) se puede a continuación, proceder a enumerar algunas tipologías de competencias, como serían por ejemplo:

1. “Desde una perspectiva cognitivista: competencia interpretativa, competencia argumentativa, competencia propositiva.
2. Desde una perspectiva más actualizada y de mayor profundidad, se establecen tres tipos de competencias: Cognitivas- Procedimentales- Actitudinales.
3. Las competencias en las realidades popperianas (Realidades Objetivas, Realidades Intra-Inter- Subjetivas, Realidades Culturales).
4. Las competencias según el tipo de estructura mental: Competencias Instrumentales y Competencias Operacionales”.

Cuando hacemos una comparación o se trata de articular adecuadamente las diferentes concepciones del término de competencia se puede concluir que se ha llegado a afirmar que este término ha conseguido sustituir la noción de cualificación, ya que en la antigua sociedad salarial, la cualificación funcionaba como una categoría social que llevaba aparejado un conjunto de garantías y derechos que cada individuo demostraba ante su contratante o empresario.

Por otra parte, queda claro que la educación basada en competencias es una orientación curricular que busca alcanzar los estándares o los requerimientos de la sociedad de la información o del conocimiento, que es la que gestiona las estimaciones laborales del mercado, lo que implica un necesario acercamiento entre el mundo del trabajo y las instituciones educativas, estando en un lugar importantísimo lo relacionado con la formación de los maestros en la Escuela Normal Superior.

Es por ello que el término de competencia en el ámbito precisado en el párrafo anterior, forma parte del vocabulario de los psicólogos del trabajo y también se encuentra en el ámbito de la formación docente como explicábamos desde nuestro punto de vista, lo que conocemos como la formación inicial y continua.

Con base en lo anterior y como se puede suponer, en tan amplio panorama de utilización del término, son diversos, los sentidos en los que se ha usado y se utiliza el concepto de competencia.

En la actualidad vemos como en diversas latitudes del mundo y en particular en México, ya se incluye de forma explícita en todos los planes y programas

de la educación básica, en la que se articulan los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria, la búsqueda científica de la formación de un hombre que responda a los intereses de la sociedad en la que vivimos, con cualidades, principios, convicciones y valores que estén a la altura de lo planteado en término de necesidades sociales.

Lo anterior también se aplica a la nueva reforma de la Escuela Normal Superior dedicada a la formación de los profesionales que laborarán en la Educación Básica, sin embargo en los niveles de Preescolar y Especial, esta situación se aplica desde el año 2011; pero por otro lado todavía en el nivel de la formación de los profesores del nivel secundario no hay dicha reforma, aunque se plantea que iniciará pronto.

Ahora bien, hay que destacar que se requiere de un cambio de mentalidad tanto de los maestros en servicio, de los catedráticos de la Escuela Normal Superior que forman a los profesores de la educación básica para que se preparen o auto准备en para enfrentar los nuevos retos que los tiempos actuales nos imponen, es aquí donde entra nuestra investigación, en función de mejorar dicha actividad, en aquellos profesores y maestros que laboran en este tipo de escuela formadora de docentes.

Al referirnos a la formación profesional se debe entender al entrenamiento en las capacidades profesionales y las capacidades terminales más características de una profesión u ocupación que en este caso son los futuros docentes de la Educación Básica.

Debemos señalar asimismo que el término competencia también se ha empleado o utilizado como capital humano, autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y como suficiencia. En su esencia se trata, de un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente y aplicable a las diferentes ramas del conocimiento científico y técnico.

En el discurso diario funciona como un concepto esencial, acomodándose al discernimiento y a los propósitos de la audiencia en un momento dado, que en México es perfectamente aplicable a la formación de los maestros. En los programas de entrenamiento y capacitación del personal puede producirse una notable disonancia entre quien expone y quien capta el mensaje transmitido, algo frecuente en la educación.

Quien habla puede estar convencido que la competencia es cualificación, y quien escucha la entiende como incumbencia, permanencia y compromiso, en este sentido, ser capaz de demostrar competencia, como una conducta o actuación particular, es ser capaz de demostrar un desempeño específico, en este caso en la docencia y en la vida personal.

Siendo necesario entender que la competencia puede ser concebida como un grado o nivel de capacidad o potencial estimado como suficiente en una categoría particular de actividad, como en este caso el del profesor del nivel básico. A esta concepción se le añade la dimensión social a las conductas o comportamientos, habilidades y conocimientos de la persona.

Por lo anterior se puede asumir que la valoración de la competencia está fuera de la persona que debe demostrar ser competente utilizando estándares o criterios externos a ella.

En esta concepción, el problema está en la definición de los estándares, puesto que éstos no son estables y pero si sometidos a un contexto y a un momento determinado.

Resulta de vital interés comenzar a explicar cómo se aplicaría o bajo qué parámetros se entiende este concepto de competencia en la actividad educativa, situación que pasaremos a exponer a continuación.

2.3. Las habilidades y las competencias en el ámbito de la educación.

Al hacer referencia a los conceptos de habilidad y competencia se debe de explicar que en los últimos veinte años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno a este tema entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. Analizando todo lo anterior señalamos que la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica.

Lo anterior ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación

escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico de nivel medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior.

Toda esa literatura además se concentra en realizar informes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

Para el sistema educativo, el enfoque por competencias tiene también impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores, maestros, etc.) se realice a partir del enfoque de competencias.

Al analizar la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas.

Siendo por esta causa que la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

Sobre la base de los razonamientos anteriores queremos significar que estamos de acuerdo y podemos decir que los términos habilidad y competencia han tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo y de los servicios de diferentes países.

En este sentido, Mertens (1998) indica que:

“Bajo el paraguas de competencia hay una gran divergencia de aproximaciones, definiciones y aplicaciones. En su visión, los académicos discuten acerca de las definiciones puras de las competencias, las calificaciones, las tareas y prestan poca importancia al desarrollo de un marco de interpretación práctico que es precisamente lo que las empresas necesitan para evitar la mezcla y confusión entre los términos que se da en el mundo real de la producción y los servicios”.

En tanto que Perrenoud (2004) identifica a las competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

De igual forma este autor ha descrito y pormenorizado diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado. La idea parece ser la misma, es decir, responder a qué tipo de profesor necesitamos en función de concepciones de competencias y formación docente determinadas por la variabilidad de los contextos:

- “1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres y a las madres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y
10. Organizar la formación continua” (Perrenoud, 2004).

2.3.1. La habilidad y la competencia profesional y el profesional competente.

Unido a lo ya explicado, queremos también destacar el sentido que deseamos dar al término profesional y profesional competente. Se puede partir considerando que la Real Academia la define como empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución, donde se incluye o está presente la idea de que el profesional sea capaz o tenga la capacidad de manejar lo impredecible.

Se hace necesario ponerse de acuerdo en cuanto a qué se entiende por profesionalismo y/o profesionalidad docente, términos que son muy similares, cuando nos referimos a profesional y profesional competente en la actualidad o por lo menos así lo apreciamos en esta investigación, ya que según su campo de intervención y/o finalidad, su significado variará considerablemente.

En la indagación realizada se ha encontrado que en este mismo sentido, Montero (2001) hace algunas precisiones relacionadas con las posibles, interpretaciones, que se pueden hacer de los términos que analizamos.

Adentrándonos en el campo de la educación la consideración de la enseñanza como profesión es una realidad ambigua y cuestionada que impregna la formación del profesorado que participa en los diferentes niveles educativos como ya se ha mencionado con anterioridad, ya que en ésta se actualizan o acentúan las contradicciones de su grupo profesional de referencia, en dependencia del nivel donde se labora.

El dinamismo del concepto de profesión, su relatividad histórica, su contextualización, sus significados ideológicos, la enorme diversidad del grupo ocupacional de los profesores, de sus culturas y subculturas, de sus diferentes niveles de calificación, junto a la dificultad de encarar el tema desde una perspectiva unitaria, homogeneizada, constituyen elementos que hacen que este conjunto de factores contribuyan a aumentar la complejidad del tema, de manera muy precisa al enfocarlo en el sector educativo.

Es por ello que fue necesaria, una revisión histórica sobre el surgimiento de las profesiones donde se precisa y ordenan los atributos más relevantes que se han identificado para señalar lo que es ser un profesional, siendo de manera muy generalizada que se encuentran tres atributos puntuales que apuntan a una tipología ideal dentro de una profesión con la que estamos de acuerdo y que es importante dar a conocer:

- a) La dimensión cognitiva: la que está definida por un conjunto de conocimientos y técnicas que los profesionales aplican en su desempeño, y en el entrenamiento necesario para aplicar tales conocimientos y técnicas.
- b) La dimensión normativa: donde está presente la orientación de servicios de los profesionales y su presente código de ética, aspectos que justifican el privilegio de autorregularse y poder mantener una participación activa dentro del plano de la sociedad con un desempeño muy propio de la profesión y con ello de su profesionalidad.
- c) La dimensión evaluativa: permite la confrontación entre las profesiones y otras ocupaciones, estando presente la autonomía y el prestigio como la característica singular que poseen las profesiones, que los hacen diferentes,

lo que pareciera encontrarse en la combinación de estas dimensiones, que parten del desempeño profesional de cada uno.

Continuando con el tema de la profesionalización, como condición ineludible del orden que se establece en la institución educativa, Zabala (2007) dice que por este término se entiende el proceso por el cual una ocupación busca ganar estatus y privilegio de acuerdo con la ideología dominante.

Explicando lo anteriormente expresado se puede entender que la profesionalización tiene un estrecho vínculo entre el estatus y el privilegio, con el lugar dado al conocimiento, base profesional de su calificación, que necesitan los profesores para desempeñarse, lo que a su vez ocasiona una contradicción para poder determinar cuál es el conocimiento experto en la profesión de la enseñanza.

Es por ello que implícitamente ya se planteaba una problemática que parece interminable, cómo conseguir o cómo encontrar sobre la base de su desempeño, una identidad profesional y dé un mayor reconocimiento de la especificidad que debe mantener al enfrentarse no sólo con sus alumnos, sino con sus compañeros y con la comunidad, donde están incluidos padres de familia y otros actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el marco de las instituciones educativas.

Sobre este tema destacar que en su intervención la tarea más urgente sea recomponer una imagen rota y deteriorada de la profesión docente, dado el criterio de muchos autores que otorgan un carácter negativo a la profesionalización, entendida en sentido lineal y utilitarista; al decir de Montero (2001) que lo que debe importar a los docentes no es el contenido de los saberes, sino la percepción y la evaluación de utilidad profesional, de la disciplina y de los métodos en relación con las exigencias del mundo económico.

Considerando esta relación lo que realmente es importante no es qué característica principal pueda llegar a tener la profesionalización del docente en sí, sino que los profesores de asignaturas, tengan la posibilidad de establecer una coherencia temática entre los saberes teóricos y su concreción práctica en la realidad del aula, una articulación efectiva y pertinente entre entrega de contenidos y práctica docente, en otras palabras se hace necesario articular directamente los conocimientos que debe adquirir el estudiantes con las habilidades y comportamientos que deben de

demonstrar en su conducta social, lo que requieren nuestros planes y programas en la actualidad.

El mensaje unívoco es que se tiene la responsabilidad profesional de acoplarnos, por decirlo de alguna manera, a las exigencias del sector privado, público o la empresa, en términos de profesionalización y competencia, en condiciones en que el desarrollo de éstas sólo sería compatible con los requerimientos de dicha educación.

Lo esencial en este planteamiento es que podamos tener apertura los docentes de manera consciente a las expectativas más amplias que nos plantean la ciencia y la tecnología, que con sus saberes claramente profesionales han sabido adaptar su utilidad a la problemática social mucho más amplia, buscando soluciones efectivas para mejorar las condiciones de vida de los miembros de la sociedad, siendo imprescindible que los profesores comprendan esta situación y sean capaces de enfrentar los retos que demanda la sociedad.

De este planteamiento se pueden definir o estructurar tres tipos de profesionalismo que se presentan en los procesos formativos, para lograr los saberes:

- a) Profesionalismo clásico: muy de la mayoría de las profesiones, pero olvida que la profesión depende de un conocimiento especializado, de un control colegial y de un compromiso ético establecidos en códigos propios de la práctica en cada una de ellas, que son las que se puede decir determinan la profesionalidad.
- b) Profesionalismo flexible: es entendible como una comunidad compartida sobre la base de una cultura de colaboración entre grupo de profesores, guardando una relación estrecha con lo que se podría llamar intercambio de puntos de vistas y pareceres que hacen que se convierta en un proceso de cooperación entre los profesionales de la educación, en el caso que nos ocupa.
- c) Profesionalismo práctico: Este tipo está sustentado en dar estatus al conocimiento práctico y al juicio personal que el profesor construye a partir de la práctica reflexiva sobre su trabajo diario, o sea es la experiencia que se obtiene en el transcurso de los años en la docencia.

Sin embargo es importante resaltar la concepción de un profesional competente, ya que tanto el sentido de profesionalismo como el de profesional competente sitúan sus principales argumentos en el desarrollo y aplicación de conocimientos y saberes metodológicos y técnicos, que se validan en la práctica.

Por lo anterior, debe existir una cultura de desempeño profesional que se define a través de un contexto situacional, de acciones y aplicaciones que son custodiadas por criterios de evaluación específicos y preestablecidos; además lo profesional se concibe y se conceptualiza por acciones determinadas por códigos éticos que están subordinados a la cultura donde se encuentra ubicada la institución educativa y que, el ser profesional supone también el rasgo de ser reflexivo en cuanto a su propio desempeño profesional, lo que le permite desarrollar la capacidad de flexibilidad y adaptabilidad ante nuevas situaciones, puesto que hoy todas las organizaciones son dinámicas y lo único permanente es el cambio, esto es necesario precisarlo pues no es lo mismo desempeñarse en un contexto o ambiente rural que en uno urbano, como también es la misma explicación entre contextos económica o socialmente diferentes.

De acuerdo al tema que nos ocupa, la competencia docente son las llamadas competencias profesionales, las cuales son consideradas como capacidades asociadas a la realización eficaz y eficiente de tareas precisas, de tipo profesional en este caso se refiere a la docencia, que se pueden demostrar mediante el desempeño dado en los años de experiencia, los conocimientos y habilidades que tiene el docente.

Este elemento marca la diferencia entre el profesional y el profesional competente considerando que la medida es que no se reduce exclusivamente a los conocimientos de las materias que imparte en una clase o varias clases, como al respecto expresa Laval (2004) sino que, además, depende de la capacidad del uso de conocimiento en la acción y de una serie de valores comportamentales, lleva a los centros educativos a adaptar el aprendizaje de sus alumnos a los comportamientos profesionales que más tarde se les exigirán.

Al hablar de este tipo de competencias se han tenido en consideración para la formación de un profesional competente, lo que ha implicado que los diseñadores (curriculares) de programas y administradores educacionales han debido ajustarse y salir en la búsqueda y estudio de las habilidades tanto

que requieren los estudiantes como de los maestros y profesores para la adecuada o eficiente y efectiva formación, por lo que se han ceñido fuertemente en el rediseño de mallas curriculares que incluyan nuevos contenidos y métodos de enseñanza propios de la actividad que se conoce con el nombre de formación por competencias.

Siendo un dato de relevancia que las entidades educativas, en este caso federales, han tenido que diagnosticar situaciones como los problemas y necesidades de la sociedad para poder precisar y rediseñar las mallas curriculares en correspondencia con ello y junto con las empresas privadas, públicas y las Organizaciones no Gubernamentales comenzaron a establecer parámetros de formación a partir de referenciales de competencias profesionales fundamentadas en constructos teóricos (conductistas, humanistas, socio-culturales, constructivistas, entre otros.), que permitieran el desarrollo de habilidades comportamentales o de conductas propios de la sociedad mexicana; es decir, que la utilidad de la competencia profesional se relaciona con la capacidad para enfrentar también las características de un contexto institucional cambiante, por ello las reformas educativas se sustentan en lo planteado con anterioridad.

Se consideran dos posibles de sustentos en la historia actual de la competencia profesional. El primero corresponde al normativo, adherido a la regulación de las cualificaciones de los trabajadores en ejercicio para su normalización y en los sistemas de Formación Profesional, con el fin de regular los títulos que se establezcan.

El segundo aspecto que se debe destacar es de corte empresarial, vinculado a la gestión de personas y que tiene el objetivo de hacer eficiente al máximo la mano de obra en relación con las cambiantes necesidades que sugieren los cambios en las organizaciones dinámicas del sector laboral, este aspecto es esencial, por estar muy relacionado con la noción de profesional competente, o sea que tenga la capacidad de enfrentar nuevos retos o los desafíos que impone la sociedad y el desarrollo científico y tecnológico de manera creativa, siendo capaz de transferir conocimientos y habilidades adquiridos a las nuevas y cambiantes condiciones, sociales, económicas, culturales y políticas.

Continuando con el análisis de los procesos formativos centrados en la adquisición de competencias profesionales muy especializadas u orientadas a un desempeño profesional específico, del mismo modo Barnett (2001)

menciona que no tanto las disciplinas de la carrera sino sobre todo las actuaciones habituales de los profesionales del sector.

Por lo tanto continuando este razonamiento, habría que concretar también a qué tipo de especialidad o modo de actuación se van a incorporar los estudiantes, pues pueden diferir considerablemente unos de otros, situación que se puede apreciar en la preparación que debe recibir un profesional de la educación en dependencia del nivel en que desarrollaría su labor; por ser muchas las posibilidades que un eventual modelo basado en competencias ofrece para que los futuros profesionales de la docencia se hagan con herramientas específicas de su quehacer profesional; esto requiere y exige un proceso bien organizado en el que deben identificarse previamente cuáles son esas competencias a formar en cada uno de los profesionales de la educación.

En consecuencia coincidimos con Cabra (2011) cuando plantea que:

“El enfoque de competencias, en cierto sentido, ha tratado de disminuir la distancia que existe entre el ser estudiante y ser profesional en la educación universitaria, dado que el ser buen profesional no necesariamente está ligado a los altos desempeños estudiantiles en las universidades; se requiere que las habilidades se puedan transferir a contextos reales de desempeño profesional de manera idónea”.

Por otro lado en cuanto a las competencias profesionales, debemos discurrir lo que Sergio Tobón (2004), señala y que éstas se caracterizan porque:

- “Aumentan las posibilidades de empleabilidad ya que permite a los individuos cambiar con cierta facilidad de un trabajo a otro.
- Favorecen la gestión, consecución y mantención del empleo.
- Facilita la adaptación a diversos contextos y escenarios laborales.
- No están necesariamente relacionadas a una ocupación en específico.
- Su adquisición y desempeño se pueden evaluar desde distintos momentos y perspectivas”.

Todo lo expresado hasta este momento está muy vinculado o articulado con otro concepto que es lo concerniente al estándar de competencia y este se plantea como un constructo que indica las acciones o comportamientos esperados en las diferentes situaciones de trabajo, y los resultados que se esperan dado el desempeño del profesional.

De acuerdo a lo anterior Asís (2007) puntualiza por su parte que:

“el estándar de competencia es operativamente una competencia profesional. Estos estándares son el resultado del análisis de los procesos de producción de bienes y servicios, por lo que no necesariamente aluden a los atributos de los individuos o a las habilidades y/o capacidades subyacentes de ellos”.

Los estándares de la competencia manifiestan paridad con las normas y especificaciones propias de la industria en donde se establecen los niveles de calidad que deben satisfacer los productos o las determinadas características que estos deberían cumplir.

Si este planteamiento lo reflejamos en el sistema educativo se puede decir que este estándar debe de estar determinado por la posibilidad del profesional competente de formar competencias en sus alumnos que sean medibles por la participación activa de estos en el proceso enseñanza aprendizaje, y en su conducta al incorporarse a la sociedad, con potencialidades para enfrentar y resolver los problemas sociales.

En cuanto a las funciones que desempeñan los estándares, al menos se les reconocen tres: permiten expresar las competencias profesionales requeridas en los diferentes sectores de productos y servicios con cierta precisión; son referencia y propósito para los programas de Formación Profesional; y finalmente constituyen los cimientos para evaluar, monitorear, reconocer y certificar la competencia profesional de la persona.

Lo anterior es perfectamente aplicable a la educación y a los docentes de manera específica, transmitido en los resultados del proceso pedagógico y de los comportamientos de éstos en el marco de la institución, su familia y contexto social.

Sin embargo pese a las explicaciones dadas es importante que se hagan reflexiones de acuerdo con lo que maneja la Universidad de Talca (2012) sobre la adquisición de habilidades y competencias profesionales en el marco de la formación de los profesores de los diferentes niveles educativos.

2.3.2. Adquisición de habilidades y competencias profesionales.

Al adentrarnos en la concepción de la adquisición de las habilidades y con ellas de las competencias se puede razonar que las habilidades son un conjunto de acciones que realiza el aprendiz para llevar a cabo creadoramente diferentes actividades, empleando los conocimientos que posee, mediante operaciones graduales que va incorporando en su psíquis,

hasta convertirlos en hacer y saber hacer dichas actividades, logrando el objetivo propuesto.

Analizando el planteamiento de Vigotsky (1987) acerca del origen y formación de habilidades en el alumno, cuando dice:

“...estas se conforman, se estructuran y se dirigen, modelando tanto un sistema de actividades de diferentes géneros, como el proceso comunicativo que se va a establecer con él, en función de este fin instructivo y social, por su naturaleza y dimensión (Vigotsky, 1987)”.

Sobre ello se puede reflexionar que las funciones psíquicas superiores se desarrollan en cada etapa de la vida del individuo de manera diferente, según el tipo de interacciones que haya tenido, así como los problemas y contradicciones que en cada uno de esos momentos de la vida fue resolviendo y superando, considerando que esta interacción se desarrolla en el seno de su familia y con la sociedad en general en la cual crece.

Al cumplir o realizar las actividades o tareas encaminadas al desarrollo y formación de habilidades debe considerarse algo muy importante que es la edad, experiencia adquirida y el nivel alcanzado por el alumno y su entorno socio cultural.

Unido a lo anterior y de acuerdo con Álvarez de Zayas (1982) consideramos:

“...que la habilidad es un concepto que refleja el modo de relacionarse el sujeto y el objeto, destacando que las habilidades intelectuales son esenciales para el desarrollo del pensamiento y contribuyen a la asimilación del contenido, por lo que resultan básicas para aprender”.

Introduciendo ya el desarrollo de la habilidad reflexionamos que se produce cuando se comienza el proceso de ejercitación, o sea, se empieza a usar la habilidad recién formada en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada, de modo que vaya haciéndose cada vez más fácil producir o usar determinados conocimientos y se eliminen errores, que se cometen dada la falta de ejercitación de las acciones correcta y de la experiencia que se adquiere en la interacción con el entorno.

Es por ello que durante la formación de la habilidad todas las operaciones y acciones se van concientizando, y se garantiza una mayor y mejor ejecución de las mismas; cuando se comienza la ejercitación, a medida que se van repitiendo las operaciones y acciones, se automatizan sus componentes, realizando cada uno de ellos con mayor seguridad; la utilización de la

conciencia es cada vez menor, desaparecen operaciones innecesarias, y se gana en precisión y rapidez, lográndose el desarrollo. En esta explicación encontramos un motivo importante y muy necesario para el logro de las habilidades docentes en los maestros en formación y el de los que se encuentran en ejercicio la concientización de la autopreparación que a su vez contribuiría a su autoperfeccionamiento constante.

Atendiendo que esta época se caracteriza por un acelerado desarrollo científico técnico, y dada la complejidad de la dinámica social contemporánea en todos los sentidos, se la plantea a la educación exigencias superiores en cuanto a la preparación de los estudiantes, sostenida en una consecuente actividad docente para que los maestros puedan lograr las competencias que se requieren para el adecuado desempeño de su profesión en el futuro.

Es por ello que en el marco de la escuela o de las instituciones educativas, se requiere de una atención priorizada, a la optimización o la óptima calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, pues es la posibilidad de operar creativamente y de manera consciente y activa para producir las transformaciones necesarias a los objetivos que exige el desarrollo social; situación que sólo se logra con el desarrollo de habilidades y competencias docentes en los estudiantes en directa concordancia con el nivel de conocimientos de estos, el desarrollo de sus capacidades y su pensamiento creador; por esta razón, el desarrollo de habilidades en la escuela constituye una tarea de relevancia y desde hace mucho tiempo los pedagogos abogan por ello; ya que este proceso eleva considerablemente la calidad de la educación.

En la situación actual de la educación encontramos o se aprecia que el planteamiento anterior es importante de analizarlo desde todos los ángulos en función de que la demanda social sea cumplida en correspondencia con la problemática y necesidades de la sociedad en nuestros tiempos.

Si afirmamos que las habilidades constituyen la sistematización de las acciones, pues son procesos subordinados a un objetivo o meta consciente, no pueden automatizarse, pues su regulación es consciente, por ello para su formación es necesaria la estructuración adecuada de las tareas que debe ir realizando el estudiante, de forma gradual y sistemática, en el caso que nos ocupa nos centramos en el empleo adecuado de la didáctica en el proceso de formación de los catedráticos en la Escuela Normal Superior, sustentado en un amplio dominio de estos de las etapas, momentos o pasos que deben

se seguirse pedagógicamente para la correcta formación tanto de habilidades como de competencias.

Es de pensar que la estructuración de las habilidades específicas que prevén las acciones y operaciones que los catedráticos realizarán para garantizar la sistematización de las mismas, y la formación y desarrollo de la habilidad generalizada, está en la forma de dirigir el proceso educativo del profesor que orienta y dirige este proceso en la formación de los futuros profesionistas de la educación, estando en ello otros aspectos de vital importancia que determinan que este proceso se desarrolle con el éxito esperado, el nivel de conocimientos, el dominio de los métodos de enseñanza y su constante autopreparación o autosuperación o sea en su conjunto el proceso que este desarrolla de autoperfeccionamiento desde el punto de vista científico y tecnológico.

A nuestro criterio se hace necesario introducir como parte de las competencias docentes, el desempeño profesional del maestro; siendo una noción que ha cobrado en los últimos años un importante valor en las discusiones internacionales sobre la función de los profesores en el éxito educativo.

Se ha conseguido, también, un lugar especial en las agendas de la investigación educativa, sea este desde los estudios sobre la profesión docente o desde aquellos vinculados a la formación y a la evaluación. Esta reaparición de la noción de desempeño docente fue debido a los cambios experimentados en los discursos sobre el magisterio, a inicios de la década pasada.

El reconocimiento de la importancia del trabajo que los profesores realizan, con una evidente disociación entre este reconocimiento y la ausencia de medidas concretas para favorecerlos; también trajeron consigo la develación de una fundamental debilidad del modelo de calidad educativa propuesto por las llamadas reformas neoliberales de educación. En la concepción utilitarista y commensurable de este modelo de calidad (fundamentado en el insumo, el proceso y el producto), los actores no eran visibles; quedando entonces subsumidos por el poder de evaluación.

En efecto, el auge de la psicología cognitiva y la aparición de las corrientes constructivistas dejaron a los docentes sin poder enseñar, referente tradicional de su trabajo (Elmore, 2011).

Junto con ello, la aparición de nuevos y distintos modos de aprender, la inclusión de otros actores no educativos en los procesos educativos y la obligación de la escuela de rendir cuentas de lo que hace reconfiguraron el escenario del desempeño docente, más no así el desempeño en sí mismo.

El desempeño docente es definido como una práctica relacional; es decir, como el desarrollo de capacidades de interacción con el otro, de conocimiento del otro, así como del uso de diversos medios y modos para comunicarse con ese otro.

Sin embargo, Valdés (2010) identifica como una de las dimensiones del desempeño docente las relaciones interpersonales que los maestros establecen con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad.

Como se propone, este carácter relacional incluye desde el nivel de preocupación y comprensión de los problemas sociales y familiares de los estudiantes hasta la flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión de los alumnos.

No obstante, la OECD (2012) identifica claramente este carácter relacional del desempeño docente, aunque centrado fundamentalmente en la relación con los estudiantes.

En la dimensión sobre el conocimiento que el profesor debiera tener del alumno, forma parte del desempeño el apoyo al crecimiento de los planos cognitivo, social, físico y emocional de los estudiantes con miras al entendimiento y el respeto por las diferencias vinculadas a las características culturales, a la experiencia familiar, a las formas de inteligencia, a las maneras de aprender.

Incluso es necesario considerar que forma parte de esta dimensión de conocimiento del estudiante, el diseñar situaciones para que el estudiante exprese sus ideas y sus emociones de la mejor manera posible. En esto último, sin duda, el conocimiento sobre las características individuales de los alumnos y grupales del aula es fundamental.

Es por ello que todo profesional de la docencia debe de comenzar por el dominio de que las habilidades se forman a través de diferentes etapas interrelacionadas, pero con cierta flexibilidad en su aplicación, según su complejidad, estando estructuradas de la siguiente manera:

Etapa 1: Exploración, diagnóstico y motivación para el desarrollo de la acción.

Todo profesor independientemente del nivel donde desarrolle su actividad debe realizar un diagnóstico, que le permitirá estructurar adecuadamente su actividad de enseñanza en correspondencia con las necesidades, motivaciones y características de sus alumnos, de aquí parte en gran medida el éxito de su labor.

Etapa 2: Información y demostración por el profesor de los componentes funcionales de la acción (operaciones).

La planificación por parte del docente de un sistema de operaciones lógicas que se correspondan con lo anteriormente explicado, es lo que permitirá el estudiante obtener con facilidad las habilidades y competencias que tiene que alcanzar en su proceso de formación como profesor siendo esta etapa un eslabón fundamental, pues permite al estudiante estructurar adecuadamente las acciones que lo llevan al logro de las competencias que están determinadas en los planes y programas de la Escuela Normal Superior, con una lógica creada por su maestro que se lo facilita durante la clase.

Etapa 3: Ejercitación por los alumnos de las acciones y operaciones bajo el control del profesor.

Esta situación, se encuentra directamente relacionada con la demostración ante sus maestros de cómo ha adquirido el conocimiento teórico, dando explicaciones lógicas (para concientizar) de cada una de las operaciones y acciones que puede realizar para el logro de las habilidades y competencias cuando llegue el momento ponerlas en práctica en el marco de la institución que le corresponda, el maestro de la escuela normal, reforzará estos conocimientos, con sus aportaciones y correcciones.

Etapa 4: Ejercitación por los alumnos de las acciones y operaciones en forma de acción verbal externa e interiorización del procedimiento de manera interna.

Es esta etapa se hace necesaria la ejercitación tanto teórica como práctica, donde recibe la docencia en la escuela normal, de desplegar acciones con sus propios compañeros que nos permita valorar a los maestros hasta donde el estudiante ha logrado adquirir el conocimientos de las operaciones a

realizar para que lo pueda aplicar más tarde en la práctica, o sea llevar a la acción los conocimientos y hasta los procedimientos aprendidos en la clase y en su estudio individual de cómo desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje con sus alumnos de forma tal vez se pueda decir que experimental, bajo la supervisión directa de sus maestros.

Etapa 5: Aplicación del sistema de operaciones para la acción en nuevas situaciones de aprendizaje.

Todas las etapas son importantes por considerarlas como algoritmo, que sin la aplicación consciente y consecuente de ellas no se logra el propósito planteado, de aquí no sólo la importancia del desarrollo exitoso de las prácticas preprofesionales o de las jornadas de prácticas de los estudiantes en el sistema educativo durante la carrera, con la supervisión, asesoramiento de los profesores, por ser este el momento donde ellos ejercitarán los conocimientos que posteriormente se traducirán en habilidades y competencias propias de su profesión, siempre bajo la supervisión de sus profesores de la Escuela Normal y de su tutor o maestro de grupo donde práctica.

Si estas etapas se cumplen en correspondencia a lo explicado, la formación de los futuros maestros tendrá más relevancia y su conducta cambiará y los resultados educativos mejorarán sustancialmente, por lo que cada estudiante tendrá las competencias docentes que requiere para su desempeño profesional.

Estas competencias docentes básicas se explicarán a continuación:

A criterio nuestro las competencias básicas son las capacidades que permite al docente promover en su labor un aprendizaje activo y significativo, unido a la motivación, para mejorar la comunicación y relaciones afectivas.

Las competencias básicas, a futuro, deben reflejar el resultado esperado de los aprendizajes que nuestro alumnado vivencian durante todo el período de estudios, tanto en la escuela como fuera de ella. Para el logro de ellas se justifica y condiciona toda acción pedagógica y didáctica.

Generar competencias es propósito esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que todo aprendizaje desarrolla algún tipo de competencias. Por eso, es frecuente que muchos docentes piensen que siempre las han estado trabajando, que no son necesarios tantos revuelos ni cambios.

Esto lo hacen a veces y desgraciadamente, sin leer tan siquiera la relación de las ocho competencias básicas para la docencia, que estén estudiadas y previamente definidas. Y es que la cuestión está en reflexionar sobre en qué grado (cantidad y calidad) los aprendizajes que proponemos en nuestras aulas desarrollan y facilitan la adquisición de las competencias básicas de manera concreta que han sido consensuadas por el personal experto seleccionado para ello y no otras que, aunque similares, pueden verse desdibujadas por rutinas o finalidades didácticas distintas, no reuniendo los requisitos para ser catalogadas como básicas.

Al preguntarnos, ¿Cuáles son las competencias básicas docentes?, las podemos resumir en:

- Competencia comunicativa.
- Competencia de razonamiento matemático.
- Competencia del medio físico y natural.
- Competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia en el aprendizaje autónomo.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Si hacemos una pequeña reflexión, puede que nos llevemos la sorpresa de ver que, por ejemplo, dedicamos más tiempo a la competencia memorística o al copiado, que a la creatividad o a la elaboración de textos propios de expresión escrita.

Si bien es cierto, existe una gran diversidad de competencias que enmarcan el quehacer docente, las habilidades en las cuales se ha de enfocar nuestro análisis serán aquellas en la que interviene de manera directa el objetivo de la investigación que son la que nos permitirán justificar la necesidad de ellas para el autoperfeccionamiento del docente que labora en la Escuela Normal Superior, que se concentran en las cuatro últimas, que se desarrollan en la medida que avancemos en las fundamentaciones.

2.3.3. El autodidactismo y el autoperfeccionamiento.

La sociedad actual, así como las nuevas tecnologías, ponen al alcance una infinidad de recursos como son los sistemas de comunicación masivos y las fuentes de información electrónicos, los cuales se caracterizan por potenciar

un importante desarrollo intelectual. Pero, ¿puede el sistema educativo de México ofrecer una educación con todas las posibilidades para una educación de calidad? Es por ello que El autodidactismo es la forma en que un individuo es capaz de forjar su propia educación, o bien, es el arte de aprender por sí mismo.

De esta manera, el individuo se administra materiales educativos con la finalidad de formarse profesionalmente en algún campo del conocimiento, es un gran observador, incluso de sí mismo. A medida que éste avanza, se le abren nuevas metas. En algún momento de este proceso necesita ayuda, de lo cual, en el caso general, es consciente, por ello, en el momento que necesita ayuda la busca, y ya sea que la encuentre o no termina la tarea que comenzó. Por otra parte, “el autodidacta no sólo aprovecha cualquier oportunidad, sino que las genera.

“Este estilo de estudio hace del aprendizaje una actividad automática. Así, el individuo no aprende para aprobar ningún examen, ni para lucir sus conocimientos. Se aprende por el simple placer de aprender, donde el conocimiento o habilidad adquiridos son su mayor recompensa. Por lo tanto, podemos afirmar que el autodidactismo es el método que mejor demuestra que el aprendizaje es posible (Enebral, 2006)”.

En este sentido González (2007) sostiene que el autodidacta es el proceso por el que uno se enseña a sí mismo, valiéndose únicamente de sus propias fuerzas.

Sin embargo Guevara (2008) lo define como:

“... Toda actividad dicente verificada sin la presencia real o intencional del docente. Existe autodidactismo cuando ante la palabra del profesor seleccionamos contenidos e interpretamos su punto de vista a través del prisma del nuestro. No es posible un autodidacta puro”.

El autodidactismo puro no existe: El hombre empieza su conformación mediante la heteroeducación, es decir, influenciando directamente por otros, para luego ir adentrándose en el autodidactismo. Además, el hombre se configura como consecuencia de la interacción que establece con el medio ambiente. Según la riqueza de esta interacción, el sujeto se independizará en mayor medida del medio, de modo que pueda situarse frente a él y dominarlo.

El principal objetivo del sistema de educación pública es proporcionar a todos los estudiantes una educación de buena calidad, apropiada a sus

capacidades, pertinente y útil para ellos y sus familias: sus comunidades y su nación a lo largo sus vidas. Este sistema de educación debe estar fundamentado en la idea de que, en las comunidades humanas ésta, es una actividad dirigida a la preparación de nuevas generaciones y a todas aquellas personas que así lo deseen.

Lo anterior con el fin de suscitar y desarrollar en el individuo determinando número de estados físicos, intelectuales y morales requeridos por la sociedad en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.

El individuo, al querer la sociedad, se quiere a sí mismo y la acción que ella ejerce sobre éste, especialmente por la vía de la educación, no tiene por objeto, ni por efecto comprimirlo, disminuirlo o desnaturalizarlo, sino por el contrario, agrandarlo y hacer de él un ser verdaderamente humano.

Es indudable que sólo puede engrandecerse así haciendo un esfuerzo, precisamente el poder de hacer voluntariamente ese esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre. Siendo el autoestudio uno de estos esfuerzos para obtener una educación de calidad.

Cuestión que no es congruente con uno de los modelos educativos que se conoce como la escuela tradicional, el que presenta al catedrático como dueño absoluto del conocimiento y el método, teniendo como rasgos distintivos el verbalismo y el autoritarismo.

Es en este contexto donde el verbalismo es uno de los obstáculos más serios, porque la exposición del profesor substituye de manera sustantiva otros tipos de experiencias, como puede ser la lectura, fuentes didácticas, la observación y la experimentación. Así, la ciencia se convierte en algo estático y el profesor en un mediador, mientras que la dependencia que se establece entre el profesor y el alumno favorece una actitud acrítica en el sistema de las relaciones sociales.

Siendo este modelo el promotor para que el catedrático sea el amo y señor del conocimiento y el método pero sobre todo el único con autoridad de decir: cómo, que, cuándo y dónde estudiar.

El estudiante así, está destinado a asimilar únicamente lo que se le informa a diario en el salón de clases. Dicho alumno se estancará en cuanto a los avances más importantes en el mundo de la ciencia, perderá la cualidad

intuitiva, la investigativa y sobre todo se estará convirtiendo en un ser totalmente dependiente en la asimilación de conocimientos. Por lo tanto, el individuo que durante su vida estudiantil no procuró educarse a sí mismo, durante su vida profesional tendrá grandes probabilidades de permanecer en la oscuridad, ya que difícilmente será capaz de tomar decisiones por sí solo, y siempre estará a la expectativa de que otras personas lo hagan por él.

Otro modelo más reciente y mejor aceptado es la escuela nueva, la cual desplaza la atención centrada en el catedrático hacia una atención centrada en el alumno, no ha tenido la suficiente fuerza para erradicar a la escuela tradicional.

Además, la influencia de este movimiento ha sido poca en la educación la implementación de este modelo no logra superar tradicional ya que solo es una modernización del mismo.

El reto para esta nueva escuela es inmenso, pues perturba los cimientos mismos de las instituciones, criticando y descubriendo el currículum oculto de la escuela: roles, actos, normas, funciones, autoridades, etc., que si bien, siempre han existido, ahora se exponen abiertamente proponiendo nuevos procesos y cambio de papeles.

Esta propuesta confiere al alumno poder de cambio, de gestión, reconociéndolo como actor social, lejos del elemento pasivo receptor, del recipiente vacío que debe ser llenado por un conglomerado de asignaturas por profesores o computadoras como si fuera un sistema de almacenamiento. Por otra parte, esta visión quita al catedrático el halo de omnisciencia, dueño del conocimiento y de la verdad absoluta, liberándolo de una práctica docente mecánica y acrítica que limita y entorpece su propio desarrollo. Lo rescata de su papel expositor, cuestionando la realidad estática y segmentada, y de lo absurdo de los rituales existentes, proponiendo que alumnos y profesores puedan fundirse para cuestionar e investigar, crear para crecer juntos dentro de una dialéctica de grupo.

Es necesario vincular lo relacionado con lo explicado el término de autoperfeccionamiento que a nuestro juicio es el fruto de los esfuerzos sistemáticos por elevar la calidad de la educación y, particularmente, la profesionalidad y calificación pedagógicas de los docentes.

Nuestro interés estará centrado en la superación profesional, entendida como el sistema de acciones consciente, con carácter continuo, sistémico, personalógico y evaluable, que propicia que los docentes, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puedan erradicar las dificultades presentadas en su desempeño profesional, y logren un saber ser que satisfaga las nuevas exigencias de la educación.

Queremos referirnos al autoperfeccionamiento del docente, entendido como un componente organizacional del currículo, cuyo fin es la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo para encontrar solución a los problemas y tareas profesionales, lo que posibilita el autodesarrollo personal y profesional, mediante el cumplimiento de las funciones que debe desplegar el docente.

Resulta necesario abordar el análisis crítico de diferentes enfoques acerca del autoperfeccionamiento docente, tomando en consideración la trascendencia que estos puntos de vista pueden llegar a tener en el modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro.

En este sentido García (1996) sostiene que:

“... el autoperfeccionamiento docente, comprende un constante reanálisis de la información sobre sus modos de actuar, los procedimientos, motivaciones y conceptualizaciones sobre la labor pedagógica, que genera procesos de búsqueda y transformaciones, que recodifica, reorganiza y sistematiza todo el sistema de trabajo del catedrático hacia estadios superiores de desarrollo conscientemente determinados”.

La alusión al autoperfeccionamiento docente resulta de gran utilidad para comprender las modificaciones que tienen lugar en la labor del catedrático, lo cual presupone que no se refiere únicamente a las acciones que el mismo despliega en aras de convertirse en un docente más creativo.

En tanto para Macías (2011) el autoperfeccionamiento es:

“...realizar un constante reanálisis de la información obtenida sobre modos de actuar, procedimientos, motivaciones y conceptualizaciones acerca de la labor pedagógica, que genera procesos de búsqueda y transformaciones a partir de la experiencia propia y la ajena, que recodifica, reorganiza y sistematiza todo el sistema de trabajo del catedrático hacia estadios superiores de desarrollo conscientemente determinados”.

Resulta evidente en la cita anterior el hecho de que todo proceso de autoperfeccionamiento docente favorece, en una u otra medida, el

despliegue de la creatividad del catedrático, pues coloca a éste en una postura autocritica con respecto a su labor profesional y por ende, contribuye a la paulatina transformación de sí mismo y de su actividad.

Así surge la interrogante: ¿Cómo perfeccionar la autoperfeccionamiento de los docentes, en función del modo de actuación profesional del catedrático contemporáneo? Para ello se necesita en correspondencia con nuestro criterio:

- Determinar todas las acciones que deben realizar para lograr su autopreparación. Las actividades que desarrollen su independencia cognoscitiva y donde se dará prioridad a los textos y materiales de mayor actualidad sobre el tema, a los que usarán los estudiantes, así como a la confección de medios para la clase, lo cual permitirá incrementar su capacidad creativa (planifica).
- Crear las condiciones para que lo planificado se cumpla (organiza).
- Asesorarse por especialistas de los centros de información científica o biblioteca escolar sobre los materiales existentes sobre el tema en diferentes soportes para una correcta búsqueda de información, además de los documentos con que se cuenta en el departamento.
- Que el profesor regule, compruebe la efectividad en la búsqueda de información (controla) y establezca juicios sobre la calidad de la información en el intercambio con otros docentes.
- Dominar las particularidades del nivel de enseñanza en que se desempeña.
- Dominar el contenido y las habilidades que deben alcanzar los alumnos.
- Incentivar, estimular y generalizar las buenas experiencias de trabajo.

Sugerimos que, para realizar la autopreparación, el docente reflexione sobre:

1. La comprensión de su rol profesional y las diversas maneras en que puede perfeccionar su desempeño.
2. Regule, de forma metacognitiva, el proceso de autopreparación para planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de búsqueda de

información y establecimiento de condiciones que aportan alternativas de solución a las tareas y problemas profesionales.

3. Tenga una posición crítica y transformadora sobre sí y su labor pedagógica.
4. Domine en qué debe autoprepararse y cómo hacerlo.
5. Desarrolle el contenido desde la búsqueda y procesamiento independiente de la información que necesita, utilizando, para la actualización, los recursos tecnológicos a su alcance.
6. Tenga claridad en la tipología que puede adoptar la autopreparación, de acuerdo a las diferentes funciones implicadas: docente-metodológica, de orientación educativa y de investigación-superación.
7. Conozca el programa de la asignatura que imparte y los libros de texto que se requieren para su preparación y profundización, con énfasis en los que van a utilizar los estudiantes.
8. Tenga claridad y dominio de los objetivos, su derivación desde la asignatura y el tema hasta la clase; los tipos de habilidades que se vinculan con los conocimientos, pues los objetivos, junto a las habilidades, determinan el contenido de lo que se enseña.
9. Analizar el contenido, de similar manera, en la trilogía asignatura - tema - clase, sin obviar la importancia del nivel de asimilación de los conocimientos para el desarrollo de las habilidades.
10. La autoevaluación como forma de control que posibilitará la retroalimentación de la información que ha obtenido durante su autopreparación.

La autopreparación, como parte de la superación profesional, posibilita renovar el conocimiento para aprender a identificar y resolver los nuevos problemas de la profesión de forma personal y en el trabajo colaborativo, donde el aporte individual de cada miembro del grupo se suma al de los demás, para solucionar problemas teóricos, metodológicos o de otra índole.

La relación entre las dificultades detectadas durante el desempeño, reflejadas en la evaluación profesoral y las que de manera consciente

reconozca el docente, determinan la dinámica para el diseño correcto de la autopreparación que permitirá la transformación al estado deseado.

2.4. La superación o capacitación del docente como vía de autoperfeccionamiento.

La capacitación y/o preparación de los docentes como expresión de su formación continua y vía de autoperfeccionamiento o sea de preparación científica y técnica, en México tiene como peculiaridad, además de su carácter descentralizado, una pluralidad de formas, que emanan fundamentalmente de la concepción de la superación profesional que se asume en los estudios de Educación Avanzada, conocidos mundialmente y otras generadas por la práctica cotidiana de los profesionales, empeñados en la búsqueda de alternativas que se ajusten a las condiciones en que los docentes mexicanos desarrollan su actividad pedagógica profesional.

En este aspecto cabe señalar que la educación posgrada en nuestro país está diseñada para atender a los docentes como profesionales de la docencia que tienen bajo su responsabilidad la educación de las futuras generaciones.

Dadas las condiciones de los múltiples contextos las necesidades reales de los docentes y el nivel de enseñanza en donde desarrollan su profesión, es que existen las modalidades que se utilizan para garantizar la formación continua de los docentes dentro de la educación posgrada, es decir aquellas que abarcan la superación profesional y la formación académica de posgrado y que se materializa a través de las diversas formas que permiten satisfacer las demandas actuales.

La pluralidad de formas de superación se evidencia en la concepción que se asume en principales formas de superación profesional, el diplomado, el curso y el entrenamiento y se reconocen otras la autopreparación, la conferencia especializada, el taller, el seminario, el debate científico y el intercambio de experiencia. En la vertiente de formación académica abarca la especialidad de postgrado, la maestría y el doctorado, estas últimas las más empleadas en nuestro país y las que más contribuyen de manera directa a la formación continua de los profesionales de la educación.

Esta nueva modalidad de superación, capacitación o autopreparación como es el posgrado alcanza una intensificación en casi todos los países a partir

de los recursos destinados para esta actividad, ya sea en instituciones públicas o privadas.

La tendencia mencionada en sus diferentes variantes, debe mantenerse, pues se reconoce actualmente que la Escuela Normal Superior (como universidad) no prepara para toda la vida, de ahí que el egresado deba actualizarse sistemáticamente, lo que genera que las instituciones docentes tengan mayor flexibilidad y diversidad de opciones, así también se ha requerido y se requerirá de mayor creatividad en el desarrollo del último nivel de educación el postgrado.

Al respecto y coincidiendo con lo mencionado con Vecino (2004) al plantear que el postgrado, es un reclamo que se establece a partir del acelerado crecimiento del conocimiento y las cambiantes exigencias del mundo del trabajo.

Desde la perspectiva de la formación postgraduada la que se vincula estrechamente con el ambiente científico de una institución, con la producción de tecnologías y nuevos conocimientos, pero muy especialmente con la formación, consolidación de valores éticos, humanos y profesionales, es la que propia la sensibilización por la autoprepáación de los catedráticos de la Escuela Normal Superior que es el caso que nos ocupa.

Por ello es que la formación postgraduada dirige sus esfuerzos hacia la superación del hombre, es decir, de los recursos humanos, sin distinción de sexo y edad, de ahí que se caracterice por ser un sistema educativo de avanzada que centra su atención en recursos laborales, con intención creadora de conocimientos en función de un contexto social y de las motivaciones profesionales para lograr la satisfacción personal, económica, social, y ecológica, elemento que es perfectamente congruente con lo que debe suceder en toda la Escuela Normal Superior que tiene la responsabilidad de la formación de los futuros docentes, con estas habilidades de estudio y superación permanentes, situación que sólo se logra con el desarrollo adecuado y eficiente de las habilidades y competencias de un profesor que sea capaz de desarrollar actividades que estén en función de este importante propósito.

La visión antes mencionada ha provocado que los estudios avanzados o de postgrado, provoquen en nuestro país desde hace algunas décadas, que se desarrollos numerosos trabajos de investigación dirigidos a dar respuestas a

las necesidades de los docentes como parte de su formación continua, considerándolos como un recurso humano, en un contexto específico, y en una institución docente, en este caso los maestros o catedráticos que imparten las clases en la Escuela Normal Superior.

Otro elemento de vital trascendencia es el de poder establecer criterios para determinar necesidades del personal en el ejercicio de su profesión y se conciben formas de superación como la autosuperación, la superación desde programas de educación a distancia, se elaboraran sistemas de superación dirigidos a satisfacer necesidades de los docentes provocadas por insuficiencias en su formación inicial, las generadas por cambios en el sistema educativo y las condicionadas por el momento histórico concreto en que tiene lugar la actividad de estos recursos humanos.

Es por ello que la formación permanente de los docentes sigue siendo objeto de perfeccionamiento sistemático por lo que el docente es considerado como el factor esencial para lograr los propósitos de la sociedad a la que pertenece, de ahí la necesidad de un maestro idóneo, o sea con los conocimientos, habilidades y valores propios de su sociedad que sea capaz de trasmitirlos a las nuevas generaciones de maestros que ellos forman, con una adecuada estructura didáctica y pedagógica en su proceso de enseñanza aprendizaje, en la Escuela Normal.

A pesar de esta pluralidad de formas con las que se puede asumir la superación y/o capacitación de los docentes, se requiere de concepciones y modelos que asuman la superación de estos desde el ejercicio de su profesión con una plena conciencia de ello por parte de los docentes y que les concedan las herramientas necesarias para que desde allí puedan continuamente perfeccionar su modo de actuación profesional. Esta problemática exige considerar otra dimensión de la formación continua: ¿Cómo aprenden los docentes que están en el ejercicio de su profesión?, ¿Qué acciones desarrollan los docentes de la Escuela Normal Superior en función de autoprepararse en los últimos adelantos de la ciencia y la tecnología?, ¿Es efectiva la preparación que los docentes realizan para lograr los propósitos que plantean los planes de estudio y los programas de las escuelas normales?, ¿Son los resultados esperados por las estructuras de dirección de la Escuela Normal Superior y la Secretaría de Educación Pública en la formación de los futuros maestros?.

2.4.1. La actuación profesional que caracteriza la superación de los catedráticos desde el ejercicio de su profesión.

Sobre la base de todo lo explicado con anterioridad y considerando la problemática planteada sobre el modo de actuación relacionado con la función cognoscitivo investigativa y de superación consideramos oportuno definir este modo de actuación profesional en el marco de nuestro trabajo, de manera que nos oriente en el estudio a realizar y determinar una posible propuesta para mejorar o contribuir de manera efectiva a la autopreparación de los docentes de la Escuela Normal Superior al considerarlo como, el modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el catedrático de la Escuela Normal Superior desde el ejercicio de su profesión.

Este modo de actuación del catedrático con relación a su superación, se expresa en un determinado nivel de desarrollo de la forma en que él se representa y enjuicia su modo de actuación profesional, lo que le permite reconocer la necesidad de cambio, emprender planes de transformación en los que se revelan sus motivos y un conocimiento acertado de las formas, recursos y procedimientos que le garantizan su satisfacción en el contexto escolar.

Es por ello que su modo de actuación en relación con la superación debe cumplir con los siguientes aspectos:

- Que intervenga conscientemente en la planificación de la solución de sus necesidades.
- Que autovalore correctamente la manera en que actúa profesionalmente.
- Que la expectativa motivacional lo responsabilice con su superación en diferentes modalidades.
- Que conozca y utilice las formas, recursos y procedimientos que puede asumir para intervenir en la solución de sus necesidades de superación.

Cuando se habla de realizar un estudio del modo de actuación en lo relacionado con la superación, debe también valorarse desde la perspectiva de la psicología, cuyos principios, leyes y categorías nosotros fundamentamos en una concepción dialéctico materialista del mundo, por lo que se comprende y asume que la unidad dialéctica entre la actividad externa e interna en la determinación de la psiquis, su naturaleza histórico -

social incide directamente en la posibilidad del sujeto, no solo de conocer la realidad objetiva, sino también de conocerse a sí mismo en un proceso de interacción con los objetos y demás hombres.

Siguiendo un razonamiento de lo que se investiga, se encuentra la relación del docente en su superación y la actividad pedagógica específica, por lo que en la superación que realiza el catedrático desde el ejercicio de su profesión en la Escuela Normal Superior, concebida como modo de actuación se revela la relación entre la actividad cognoscitiva y afectiva de la personalidad, postulado planteado y descrito en la psicología dialéctica materialista por L. S. Vigotsky.

Al continuar con el análisis planteado en el párrafo anterior, se puede decir que la actividad cognoscitiva y la afectiva conforman una unidad dialéctica; ellas guardan una estrecha e indisoluble relación en la personalidad, pues responden respectivamente a las formas inductoras y ejecutoras de la función reguladora de la psiquis en general y de la personalidad en particular.

Esto independientemente que ambas formas de la actividad psíquica configuran una unidad, cada una posee sus especificidades, definitorias, no pueden confundirse ni reducirse la una a la otra, ambas son por decirlo que alguna forma, los componentes de la vida concreta y de la actividad del individuo en las que están contenidas todas las facetas de la psiquis en unidad y mutua e indisoluble, pero en unidad dialéctica como ya hemos manifestado.

Esta situación que se expresa además en la relación que se da, en este modo de actuación profesional, entre el significado y el sentido que tiene para el catedrático la actividad de superación, constituye una expresión de esa unidad, que existe entre lo cognitivo y lo afectivo, expresado de la siguiente forma, lo cognitivo, relacionado con la significación que tienen los conocimientos que este posee para desarrollar su actividad docente y la otra parte con la necesidad motivacional que debe de sentir para enriquecer esos conocimientos mediante cualquier vía de superación o capacitación en función de mejorar la calidad de su actuación profesional y en particular el logro de habilidades y competencias que tiene que desarrollar en sus alumnos.

Otro elemento importante de este razonamiento es la amplitud como conocimiento de la realidad objetiva que está presente a partir de que se le concede un lugar importante a los conocimientos metodológicos,

operacionales o procesales; desde el punto de vista de las ciencias didácticas y pedagógicas, que el catedrático tiene para la realización exitosa de la actividad de docente y por consecuente de su superación, para orientarse en ella y desplegar su actividad transformadora, y con ello intervenir en la planificación eficaz de la solución de sus necesidades de superación y obtener mayores resultados en su desempeño como profesional de la docencia.

La unidad dialéctica a la que se hace referencia constituye una manifestación concreta de la autorregulación ejecutora de la personalidad del catedrático de la Escuela Normal, en su desempeño y modo de actuación en la superación para y en la actividad docente que realiza.

Todo esto reafirma el sentido que tiene la actividad de superación para el catedrático, desde el modo que pretende explicar esta investigación y que se expresa mediante la autovaloración que realiza el catedrático sobre su modo de actuación y donde se manifiestan necesidades, motivaciones y estados de satisfacción que él sostiene sobre su modo de actuación profesional.

De esta forma se explica por qué y para qué de la actuación del catedrático con respecto a la superación que debe desarrollar lo que equivale a decir la implicación que tiene la esfera inductora de la personalidad en esta actividad.

En este caso se puede plantear que la actividad humana tiene un carácter motivado y esencialmente consciente, pero no siempre se tiene claridad en el objetivo de la actividad, no siempre se tiene una representación anticipada, precisa, de lo que hay y se quiere lograr; el cómo lograrlo dada la naturaleza del objeto y las condiciones externas y las propias del sujeto y los medios con que se cuenta para alcanzarlo, situación que se hace de manera consciente, planificada y estructurada en correspondencia con sus necesidades que ha descubierto y requiere de una constante superación, para que pueda cambiar su modo de actuación profesional.

El catedrático que labora en la Escuela Normal Superior está inmerso en una actividad que exige de él, una actuación profesional en lo relacionado con la superación, que generalmente requiere de una respuesta rápida o por lo tanto eso implica de un gran conocimiento y de las habilidades profesionales necesarias para implementar acciones y operaciones sobre el dominio de la didáctica y la pedagogía para aplicarlas en el proceso de formación en los alumnos, pocas veces se detiene a pensar qué hacer para transformarse,

mediado por una autovaloración y reflexión sobre su modo de actuación, o sea, que no es un proceso consciente, organizado ni planificado, donde el propio proceso docente educativo que realiza sea el medio eficaz para la superación o capacitación profesional, como la vía más eficaz de su autoperfeccionamiento como catedrático.

Esto no implica que el catedrático tenga que estar constantemente reflexionando, puesto que, la dinámica con que él trabaja no justifica y en ocasiones le hace creer, que la ausencia del análisis previo de diferentes factores, condiciones y recursos, pueden contribuir a perfeccionar su modo de actuación en lo relacionado con la superación, de ahí la necesidad de considerar la conducta propositiva del catedrático en nuestra propuesta.

Estas precisiones hacen que el catedrático, deba asumir la superación desde el ejercicio de su profesión, lo que exige la elaboración de un plan de acción para alcanzar dicho propósito, no se trata de estructurar nuestra propia conducta, como un autómata, es vital que el catedrático asuma una actitud de análisis, con precisión, proyección o planificación ante esta actividad, que sepa proyectar su modo de actuación en relación a la superación, o sea que logre construir su conducta propositiva, en correspondencia con las cátedras que imparte.

Al hablar de la conducta propositiva, vemos que este concepto ha sido abordado por algunos estudios que explican cómo las personas pueden proyectar o anticiparse a lo que van a realizar, siendo esto de manera consciente, planificada y en correspondencia con sus necesidades propias de la profesión, en este caso del catedrático de la escuela normal. En ellos esta conducta se ha estudiado en calidad de desarrollo de la capacidad anticipatoria, por lo que ha sido considerada como una estrategia metacognitiva.

Es indispensable resumir los planteamientos anteriores, al decir que la conducta propositiva la consideramos como habilidad, desde la significación que tiene como Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal.

Es por ello que se otorga en la presente investigación un lugar importante al análisis de los factores previos que garantizan un modo actuación profesional en lo relacionado con la superación, con un nivel superior de conciencia de la tarea que debe desempeñar el catedrático ante su superación personal. Por ello es necesario precisar la posición que se está concediendo, que juega un

papel relevante en la regulación de la actuación del profesional al momento de reflexión sobre su actuación y de proyección del proceso que debe seguir para lograr el cambio que en él debe producirse, al verse implicado conscientemente en este proceso de superación personal.

O sea que el proceso de superación que debe realizar desde su institución se concreta en formas y procedimientos que le exigen un mayor protagonismo en su concepción, ejecución y control, desde lo personal, de ahí que su implicación desde el momento de análisis y reflexión para proyectar y concretar en una estrategia para su accionar resulte imprescindible, para que su modo de actuación profesional repercuta en el logro de los propósitos educativos en correspondencia con los planes y programas del nivel educativo donde se encuentra laborando (normales) y sobre lo particular en las habilidades y competencias de los futuros profesionales de la docencia.

En este sentido se coincide con Valera (1995) cuando explica que:

“El papel que juega la planificación dentro de este estudio como habilidad, está dado porque permite que el catedrático desarrolle una actividad, que tiene por objetivo elaborar al nivel de representación un proceso o procedimientos que permitan alcanzar en un período de tiempo un fin previsto con anterioridad, en determinadas condiciones y con determinados medios y que se concretan en la elaboración de un plan o estrategia”.

A la planificación que en forma de estrategia debe de asumir el catedrático en función de su superación, cuestión que le permite modelar su modo de actuación, organizar esta actividad y su comportamiento, esto contribuye a delinear la actuación del catedrático en ese ámbito y en un contexto específico, la institución educativa.

Esto le permite implementar o consolidar las relaciones que debe establecer en ese contexto con los demás y hacia sí mismo, planificar las estrategias temporalmente que le permitirá dar solución a las necesidades, enriquecer sus conocimientos y perfeccionar sus habilidades docentes, que son generadas por diferentes factores que sobre él ejercen o han ejercido influencias positivas y a través de ella se expresa la orientación de este profesional hacia metas vitales que se propone alcanzar.

En este caso valoramos con mucha intencionalidad que la conducta propositiva que asume el catedrático a través de la habilidad de planificación

de una estrategia de superación le permite ser este profesional, estar orientado hacia sí mismo, hacia los demás y hacia su entorno escolar.

La actuación profesional de los catedráticos, con relación a la superación, debe estar estructurada como una representación anticipada de la situación y la acción, la predicción de los propósitos y la planificación de las estrategias, para alcanzarlos constituyen un mecanismo vital para la actuación regulada del catedrático desde la satisfacción de sus necesidades de superación.

Con base en lo anterior se tiene correspondencia con Valera (1995) cuando expone una serie de indicadores que deben ser considerados en el estudio, formación y desarrollo de esta habilidad, estos son:

- Claridad del propósito que se desea alcanzar, conocimiento de su naturaleza y particularidades.
- Conocimiento de las condiciones que se tienen para alcanzarlo y posibilidades para transformarlos.
- Dominio de los medios con que se cuentan y posibilidades para crearlos.
- Establecimiento de un ordenamiento lógico de los pasos del proceso de planificación.
- Determinación de las acciones y operaciones más adecuadas en cada paso.
- Control de la marcha del proceso, su corrección mediante el contraste entre lo que se desea alcanzar y cómo se está alcanzando, entre lo propuesto y lo alcanzado.
- Evaluación crítica del proceso y el resultado para el establecimiento de nuevos objetivos y el autoperfeccionamiento de la actividad.
- Posibilidad de integrar todos los elementos anteriores en un plan estratégico concreto a cumplir con determinadas exigencias en un periodo de tiempo.

El catedrático debe de poseer los conocimientos necesarios sobre las particularidades que caracterizan su superación desde el ejercicio de su profesión y el desempeño de esta actividad como objeto de conocimiento en este caso, constituye un elemento a considerar en el autoperfeccionamiento del modo que se asume.

Definitivamente se convierten en pautas esenciales para que él pueda participar activamente en su autoperfeccionamiento, porque son los procedimientos para la actividad, precisados en la estrategia de superación que debe de organizar y planear eficientemente para lograr el cambio en su modo de actuación profesional.

Las motivaciones que tiene el catedrático por su actividad de superación constituyen un elemento importante en el estudio de este modo de actuación profesional.

Un punto de interés relacionado con esta temática resulta también cómo el catedrático puede satisfacer sus necesidades y motivos para el desarrollo de la actividad de superación como parte importante de su desempeño en la docencia.

De esta manera se evidencia la relación que debemos observar entre los motivos que impulsan a actuar a los catedráticos respecto a la superación y la satisfacción que produce en ellos dicha actividad, que se reflejará de manera directa en su desempeño profesional al desarrollar sus clases, con el propósito de formar habilidades y competencias en sus estudiantes.

En el estudio que abordamos consideramos los elementos expuestos hasta aquí a partir de constatar la autovaloración que hace el catedrático sobre la actividad de superación con carácter retrospectivo.

Esta valoración pone de manifiesto cómo el catedrático enjuicia su modo de actuación mediante la valoración que hace de sus cualidades, capacidades, intereses, etcétera, que le permiten el éxito o el fracaso en la actividad, en qué medida se sienten satisfechos o no con ella y las metas y estrategias que se seguirán.

Se trata entonces de considerar la participación que tiene el contenido autovalorativo en el comportamiento, en lo que coincidimos con Tamayo (2009) cuando hace referencia que se requiere de crítica, optimismo y seguridad, además de una posición activa ante la superación de las dificultades.

Cuestión que le permitirá valorar objetivamente las causas y consecuencias, lo que comprende por tanto una autovaloración adecuada y la ausencia de estos elementos nos permitirán plantear la existencia de una autovaloración inadecuada.

En el proceso de autoperfeccionamiento del modo de actuación que abordamos resulta indispensable estimular el enjuiciamiento del modo a partir de procedimientos que les permitan a los maestros enriquecer entonces el contenido autovalorativo.

2.5. Situación de la Escuela Normal Superior en cuanto a la superación y el autoperfeccionamiento.

Desde la implantación de los nuevos planes de estudio, es posible identificar, en los egresados y en los futuros profesores de la educación básica en formación, la adquisición de competencias para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos; dominio disciplinario y pedagógico de las asignaturas; mejor conocimiento de los alumnos de educación básica, identidad con su profesión y sensibilización a las particularidades sociales y culturales del medio en que se desempeñan, elementos que son esenciales para poder precisar lo referente a la calidad de la educación en este nivel educativo tan importante.

Es fundamental precisar que la formación inicial se ha fortalecido en cierta medida, mediante las actividades de observación y práctica que realizan los estudiantes en las escuelas de educación básica, como parte de su formación para desempeñarse en las escuelas de este nivel educativo.

Estos logros han sido heterogéneos entre las escuelas e incluso al interior de éstas; las diferencias responden, entre otras causas, a los perfiles profesionales de los catedráticos que laboran en la Escuela Normal Superior y a su disposición y compromiso con su tarea docente, a las formas de organización que existen en cada plantel para impartir sus servicios y desarrollar la enseñanza en las aulas, y a las formas de vinculación entre las normales y las escuelas de práctica, estando en este aspecto la importancia de esta investigación en función de fortalecer esa preparación que requieren los catedráticos de la Escuela Normal Superior en la actualidad.

Independientemente del accionar realizado hasta hoy, aún prevalecen ciertas dificultades que no han permitido favorecer de manera integral los rasgos del perfil de egreso de los nuevos maestros, en este nivel educativo básico.

El principal problema se ubica en las formas de enseñanza que aplican parte de los catedráticos normalistas: existe poca diversificación de los recursos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; no se aprovecha plenamente el carácter formativo de los procesos de evaluación y poco se recuperan sus resultados para mejorar las prácticas de enseñanza, y aún falta pleno dominio de algunos catedráticos sobre los contenidos y los enfoques de los nuevos programas.

Aunque se valora altamente el carácter formativo de las actividades de acercamiento a la práctica que realizan los estudiantes a las condiciones reales de trabajo, siendo este rubro pese a los avances débil la vinculación con las escuelas de práctica; y muchos profesores de educación básica (tutores) que reciben en sus aulas a estudiantes normalistas desconocen los propósitos formativos de las prácticas y es mínima la orientación que pueden ofrecerles y, en varios casos, la falta de orientación de los catedráticos normalistas a sus estudiantes, durante sus prácticas y para el análisis y reflexión de sus experiencias, repercute en un bajo aprovechamiento de la formación que pueden obtener en los planteles de educación básica.

La mejor manera de contribuir a superar las dificultades mencionadas es desarrollar acciones sistemáticas que mejoren los procesos de formación de los catedráticos normalistas, no sólo en lo referente al dominio y apropiación plena de los programas de cada asignatura, sino en los diversos aspectos relacionados con la formación de docentes; se requiere modificar las formas de organización y de gestión pedagógica de las escuelas.

Destacar que las acciones desarrolladas en la línea de actualización, superación, capacitación y perfeccionamiento profesional del personal docente de la Escuela Normal Superior han sido altamente valoradas por las comunidades académicas, aunque siempre se ha considerado que no son suficientes.

Cuando se hace referencia a las acciones de superación, se habla de principalmente, de la que se realiza mediante talleres y reuniones de academia presenciales previos a cada semestre escolar sobre los contenidos y enfoques de los programas de estudio. Sin embargo, dichas acciones son aún muy limitadas para asegurar un programa sólido de formación de los profesores normalistas.

De acuerdo con esta propuesta que nos permite enfrentar estas limitaciones, consideramos que se requiere llevar a cabo una estrategia de perfeccionamiento riguroso y sistemático que se ofrezca mediante diferentes modalidades de superación de forma individual o colectiva, en correspondencia con las necesidades diagnosticadas en la Escuela Normal Superior.

No obstante lo anterior se hace necesario el fortalecimiento de la autopreparación en la vía de la superación permanente y sistemática de los catedráticos normalistas en los siguientes temas:

- a) El conocimiento y dominio de estrategias didácticas diversificadas y pertinentes para favorecer el desarrollo de las competencias y habilidades docentes en los estudiantes.
- b) El análisis sobre la evaluación del aprendizaje y del desempeño docente de los catedráticos de la normal.
- c) Los procedimientos para el análisis y la reflexión sobre las experiencias de observación y práctica de los estudiantes.
- d) El dominio de los contenidos y de los enfoques para su enseñanza en correspondencia con los nuevos planes y programas de la educación básica.
- e) Los procedimientos de planeación de la enseñanza, y las formas de impulsar y desarrollar el trabajo colegiado, con vistas a establecer adecuados procedimientos didácticos que contribuyan a la formación de habilidades y competencias y propias del profesional de la docencia.

No se puede dejar de reconocer que desde su creación la Escuela Normal Superior ha cumplido, a lo largo de su historia, con una función importante en la consolidación y perfeccionamiento del Sistema Educativo Nacional.

Pero también es cierto no han evolucionado conforme a los retos actuales de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior, en su responsabilidad de formar profesionales de la docencia con el logro de las rasgos del perfil de egreso que en sus planes están establecidos.

Si algo empaña el rol desarrollado por la Escuela Normal Superior es que la situación planteada obedece, en parte, a dos factores, que se han observado en el desempeño de los catedráticos: la falta de políticas educativas específicas para facilitar su renovación, y las inercias que existen al interior de las escuelas, que dificultan su apertura a los cambios e impiden una dinámica de autosuperación y autoperfeccionamiento de su actividad pedagógica, lo que permita incorporarlos a los cambios continuos en la formación de los futuros profesores de la educación básica.

Fundamentado en lo anterior se hace necesario establecer o precisar en cada institución normalista las vías para mejorar la gestión institucional dada su heterogeneidad debido a: el tipo de sostenimiento; los servicios y modalidades de atención considerando:

- 1) El perfil profesional de la planta docente;
- 2) Las estructuras organizativas y de operación; los estilos de dirección;
- 3) Los procedimientos que aplican para regular el trabajo académico y el funcionamiento general del plantel;
- 4) El tipo de instalaciones en que ofrecen el servicio, y la matrícula que atienden o sea, a las condiciones en que desarrollan las prácticas educativas.

Estas cuatro consideraciones son vitales para que cada institución formadora de maestros, las tenga presente para desarrollar estrategias de superación, de autosuperación y de perfeccionamiento, del proceso docente educativo, para el logro de las habilidades y competencias que estos estudiantes deben de alcanzar para que mejore o se incremente la calidad de la formación de los alumnos de la educación básica, estando el principal eslabón en la función o desempeño profesional del catedrático de la Escuela Normal Superior.

Este planteamiento tiene el propósito de generar un ambiente institucional que favorezca el aprendizaje individual y colectivo de todos los que integran la comunidad educativa, y aseguren el cumplimiento de la importante misión de formar profesores para la educación básica con las habilidades y competencias necesarias que les permitan desempeñarse exitosamente como profesionales de la docencia en este nivel educativo.

Por ello es importante y al mismo tiempo imprescindible, que los catedráticos de la Escuela Normal Superior, desarrollen de manera continua las prácticas educativas que estén organizadas y estructuradas, como plantea Tejeda (2009) al afirmar que en función de alcanzar los aprendizajes, las habilidades y actitudes en los futuros docentes para que su desempeño en la práctica este en correspondencia con las exigencias sociales.

Al continuar realizando este análisis concerniente con el mejoramiento desde los puntos de vistas de la superación y el autoperfeccionamiento en particular

de forma individual, está determinado, entre otras cosas, por las posibilidades de acceso a nuevos conocimientos, las formas de enseñar los contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diversas circunstancias sociales y culturales.

Para que los catedráticos puedan avanzar en el dominio de las habilidades y competencias que caracterizan un buen trabajo de enseñanza, es menester que todas las escuelas normales superiores cuenten con servicios institucionalizados, desarrollados y dinámicos de formación permanente, con dos tareas fundamentales a desarrollar de manera imbricada:

- Asegurar que los profesores dispongan de una oferta formal de programas de estudios pertinentes, actuales, de calidad, diversos y flexibles para mejorar sus competencias docentes.
- Garantizar la existencia y desarrollo de un servicio de apoyo técnico pedagógico, y de supervisión, que respalde los procesos de cambio en las escuelas y apoye a los docentes en la mejora continua de sus prácticas de enseñanza.

En la promoción y establecimiento del cambio, es preciso que cada Escuela Normal cuente con la asistencia regular de personal especializado, competente para asesorar y dar apoyo educativo a los catedráticos, además de desarrollar un proceso de sensibilización y concientización con todos y que se pueda demostrar la necesidad de perfeccionar los métodos de trabajo didácticos y pedagógicos, para que se realicen acciones dentro de las clases que permitan la formación y desarrollo de las habilidades y competencias en los estudiantes.

La reflexión realizada nos permite ver con claridad la importancia metodológica de esta propuesta, iniciando por las diferentes etapas de la implementación o instrumentación de la estrategia de autoperfeccionamiento de los catedráticos de la Escuela Normal Superior, por ello explicaremos a continuación como se aplicará la propuesta.

2.6. La estrategia para el autoperfeccionamiento de los catedráticos de la Escuela Normal Superior.

Para quienes nos dedicamos profesionalmente a la enseñanza, en el campo específico de la formación de nuevos maestros, la vocación debería ser

importante en dos sentidos: el que se refiere propiamente a la nuestra y el que alude a la de nuestros alumnos.

Del primer sentido poco se habla, como si el problema de nuestra propia vocación no existiera, fuera irrelevante o tratáramos de ignorarlo; en cambio es común que del segundo nos ocupemos recurrentemente, a menudo como si esperáramos, a nuestra conveniencia, una inclinación a toda prueba de nuestros alumnos hacia la docencia, casi como requisito indispensable sin el cual no se nos pueden reclamar buenos resultados de nuestro trabajo; así exageramos la importancia de la vocación de nuestros alumnos, sin pensar en la nuestra, hasta el grado de que cuando no tenemos buen éxito en la formación de nuevos maestros no es extraño que tratemos de explicar nuestras dificultades y a veces hasta nuestro fracaso, atribuyendo ausencia de vocación al estudiantado; comúnmente se piensa que nuestras estrategias de enseñanza no contribuyen al éxito del proceso que pretendemos lograr, en este caso la formación y desarrollo de habilidades y competencias profesionales de los futuros docentes.

2.6.1. Consideraciones sobre las estrategias.

La palabra estrategia proviene del antiguo título ateniense *strategos* - *stratega-*. Esta figura surgió en la Grecia clásica (siglo V a.C.) a causa de la creciente dimensión y complejidad de las ciudades estado griegas.

Se necesitaba una persona o un grupo de personas que fueran capaces de conducir al ejército en la batalla y de negociar con las otras ciudades. Esta persona era la encargada de diseñar la estrategia que debía conducir a la victoria o a evitar la guerra.

Hace algo más de medio siglo, que el uso de este término se restringía únicamente al campo militar y al mundo de la diplomacia.

Los generales griegos dirigían sus ejércitos tanto en las conquistas como en la defensa de las ciudades. De igual manera la estrategia de un ejército también podría definirse como el patrón de acciones que se realizan para poder responder al enemigo.

Los generales no solamente tenían que planear, sino también actuar. Así pues, ya en tiempos de la Antigua Grecia, el concepto de estrategia tenía tantos componentes de planeación como de toma de decisiones o acciones conjuntamente, estos dos conceptos constituyen la base para la estrategia.

Posteriormente ya en el siglo XX el término estrategia, así como otras muchas expresiones, comienzan a utilizarse en el mundo de los negocios.

La estrategia supone dar respuesta a tres cuestiones básicas: qué, cómo y cuándo; en primer lugar, hay que responder a la cuestión del: qué, se pretende conseguir, cuál es la meta que se persigue.

En el segundo momento, debemos dar respuesta al cómo: cuáles serán los medios o acciones que permitirán alcanzar la meta. Por último, se ha de contestar al cuándo: en qué momento se llevarán a cabo las acciones y el período que supondrá realizarlas.

Las interrogantes se formulan siempre que una persona va a adoptar una decisión o realizar cualquier actividad. Pero, no todas las decisiones pueden considerarse estratégicas, el término, se emplea para un determinado tipo de acciones o decisiones que tienen una importancia especial o son de mucha significación.

Este último aspecto mencionado en el párrafo anterior, dependerá de los recursos que se comprometen en la acción (financieros, económicos o de esfuerzo). A continuación, la estrategia supone una orientación a largo plazo y, en tercer lugar, se trata de decisiones que son casi irreversibles.

De una manera más formal, podemos definir la estrategia de la siguiente manera:

“El modelo o plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones de una persona u organización en un todo coherente. Una estrategia bien formulada ayuda a ordenar y asignar los recursos de una organización, de una forma singular y viable” (Ocando, 2009).

Sobre la base de lo definido por Ocando (2009), podemos precisar los elementos básicos de toda estrategia:

- a) Las metas y objetivos que se persiguen.
- b) Las políticas y acciones que se emprendan.
- c) La relación entre objetivos y acciones debe estar presidida por la coherencia entre ellas.
- d) Los recursos y capacidades de la organización, que determinan sus fortalezas frente a sus competidores pero también sus debilidades.

e) El entorno en el que se ubica la organización.

Pese a lo expresado se puede significar que la estrategia no es un plan preciso y detallado. Aunque el análisis es necesario, la estrategia puede surgir de la intuición de una persona o ser impulsada por razones no racionales.

En este sentido y de acuerdo con un Colectivo de Autores Cubanos (2009) que han identificado cinco facetas para la correcta comprensión del término estrategia:

1. “La estrategia como plan: una especie de curso de acción consciente proyectada, una directriz (o conjunto de directrices) para abordar una situación.
2. La estrategia como estratagema: un plan específico, una maniobra determinada proyectada para burlar a un adversario o a un competidor.
3. La estrategia como pauta: una pauta o patrón en una corriente de decisiones o acciones que lleva a cabo la empresa.
4. La estrategia como posición: un medio de ubicar una organización en su entorno; la fuerza mediadora o el ajuste entre la organización y el entorno, entre el contexto interno y el externo.
5. La estrategia como perspectiva: una forma arrraigada de percibir el mundo. La estrategia es un concepto, una abstracción que existe solamente en la mente de las partes interesadas”.

Por otra parte es necesario puntualizar algo interesante que debemos tener en consideración que de acuerdo con lo que se ha manejado nos preguntemos por la persona que estructura, organiza e implementa la estrategia esto es averigüemos por el estratega, ya que todos los directivos de la Escuela Normal Superior deben tener algo de estrategas.

Aunque ser un buen estratega implica algo más que ser un buen directivo. El directivo - estratega ha de poseer visión y capacidad de liderazgo. Deber ser capaz de imaginar el futuro que desea para su institución educativa; por lo tanto, ser un buen comunicador de su visión y de cómo alcanzar esa meta, ser el líder que pueda movilizar las voluntades de los demás miembros de la institución educativa.

Este planteamiento nos permite razonar que desde el director de las instituciones educativas en nuestro caso de las escuelas formadoras de docentes o escuelas normales, hasta un catedrático, pueden ser un estratega; si utiliza esas cualidades de forma apropiada, entonces la

institución está en condiciones de implementar estrategias de superación, capacitación y de autopreparación, que pueden estar dirigidas tanto por un directivo como por algún catedrático que reúna las condiciones de un buen estratega.

Con ello se quiere explicar que se necesita de las iniciativas e ideas, de sus catedráticos, que son un reflejo de su capacidad estratégica, de su carácter de estrategas.

Siendo importante que tanto los directivos de la escuela normal como los catedráticos deban dominar las características o rasgos de un buen estratega las que se resumen en dos:

- Saber lo que se debe hacer y ser capaz de explicarlo.
- Hacer frente con una mente tan despejada como sea posible y reaccionar rápidamente ante ella.

Aunque puede ser provechoso tener un plan, el arte del estratega consiste tanto en improvisar y modificar los planes de forma eficaz como en redactarlos. Un buen líder tiene que ser reflexivo y osado a la vez.

2.6.2. La estrategia de Autoperfeccionamiento.

Uno de los temas más importantes en el quehacer universitario lo constituye la formación y perfeccionamiento de los docentes para estar acorde a los avances que se están produciendo en el mundo, en especial, las transformaciones educativas, sobre la base de estrategias.

La elevación de la calidad de la educación superior es uno de los imperativos de la educación contemporánea que está en relación directa con las necesidades del desarrollo económico y social de las naciones en la época de la revolución científica técnica y la sociedad del conocimiento o de la información.

Siguiendo las tendencias actuales de la educación superior se ha adoptado un modelo constructivista de formación por competencias profesionales y laborales y se buscan los espacios legal y técnicamente establecidos a nivel internacional y nacional para lograr las correspondientes certificaciones.

Se ha concebido este proceso con un sentido muy contextual en el entorno nacional y nayarita, de modo que el vínculo de la Escuela Normal Superior con la sociedad y el mundo del trabajo se hagan realidad, siendo en estos planteamientos que diseñamos una estrategia para el autoperfeccionamiento de los catedráticos de la escuela normal, que se explica a continuación en cada una de sus etapas.

2.6.2.1. Primera Etapa. Diagnóstico.

Esta etapa tiene como objetivo:

Determinar las necesidades de superación de los catedráticos de la Escuela Normal Superior en los contenidos relacionados con las asignaturas que imparten vinculados con el desarrollo de habilidades y competencias propias de su desempeño profesional pedagógico.

Acciones:

1.- Diseño del diagnóstico, incluye la definición de los objetivos, los contenidos con la identificación de los criterios para su determinación y la definición de los métodos y técnicas a emplear y las fuentes de información a utilizar con el propósito de indagar cuáles son las necesidades de superación de los catedráticos de la Escuela Normal Superior para lograr un desempeño profesional eficiente.

1.1.- Elaboración de los instrumentos que se aplicarán en correspondencia con los objetivos definidos en el proceso de la investigación.

1.2.- Ejecución del diagnóstico, consistente en aplicar los métodos e instrumentos para la obtención de la información de acuerdo a los objetivos relacionados con el autoperfeccionamiento en la actividad de superación de los catedráticos d la Escuela Normal Superior.

1.3.- Determinación de los problemas educativos individuales de cada catedrático considerando las asignaturas que imparte, para lo cual se deberá procesar la información obtenida, realizar el análisis cualitativo de los resultados del procesamiento y determinación de las principales regularidades y ordenarlas según las prioridades de la institución docente y de cada catedrático.

1.4.- Selección de los catedráticos y alumnos que se motivaron y están en disposición de acuerdo en desarrollar sus potencialidades en la conducción del proceso de autosuperación y autoperfeccionamiento.

1.5.- Identificación del Banco Bibliográfico que enriquezca las posibilidades de aplicación de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior.

2.6.2.2. Segunda Etapa. Planificación.

Esta etapa tiene como objetivo:

Organizar el proceso de superación para los docentes en correspondencia con los problemas de superación y autoperfeccionamiento docente diagnosticados que posibiliten la transformación del desempeño profesional de los catedráticos de la Escuela Normal Superior.

Acciones:

2.1.- Determinación de los recursos materiales para el desarrollo de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

2.2.- Selección de los catedráticos y estudiantes que participarán en la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

2.3.- Elaboración de la Estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

2.4.- Contextualización de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

2.5.- Diseño general de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior que realiza desde el ejercicio de su profesión..

2.6.- Socializar con catedráticos los resultados del diagnóstico realizado sobre el estado actual del autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior.

2.7.- Aprobación de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación en el ejercicio de su profesión.

2.8.- Valoración del grado de disposición del catedrático para su participación en la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

2.9.- Planificación del tiempo de cumplimiento de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

2.10.- Determinación de los contenidos, formas, métodos y evaluación que conformarán la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior correspondencia con el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión y, de acuerdo con las regularidades obtenidas a través del diagnóstico.

2.6.2.3. Tercera Etapa. Ejecución.

Esta etapa tiene como objetivo:

Identificar los recursos humanos y materiales para la ejecución y desarrollo de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

Acciones:

3.1.- Desarrollo de las actividades de superación mediante la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

3.1.1.- Realización de las visitas a clases como parte del proceso de autoperfeccionamiento.

2.6.2.4. Cuarta Etapa. Evaluación.

Esta etapa tiene como objetivo:

Corroborar la pertinencia de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

Acciones:

Se tendrá en cuenta tanto la calidad de los procesos de superación y de autoperfeccionamiento ejecutados, así como el resultado del impacto producido, al considerar para ello las siguientes acciones:

4.1.- Utilización de las formas oral, escrita y práctica en la evaluación sistemática de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

4.2.- Ejecución de la evaluación que puede ser realizada por los catedráticos de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

4.3.- Caracterización de los catedráticos los instrumentos de evaluación, guiándose para ello en el diagnóstico inicial.

4.4.- Consideración del tiempo planificado en que deberán producirse los diferentes controles, lo cual puede ser variado en el proceso de ejecución de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias

profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior desde el ejercicio de su profesión.

4.5.- Procesamiento de la información obtenida para la evaluación de las visitas a clases, como eslabón esencial del proceso que permitirá la autopreparación de los catedráticos de la Escuela Normal Superior.

Haciendo una precisión en lo relacionado con lo que se ha propuesto como en estas etapas de la estrategia, es imprescindible la elaboración de un modelo, que permita estructurar científicamente los aspectos o etapas antes señaladas en función de poder determinar cuáles son las acciones más importantes que deben de acometer los catedráticos en el logro de su superación y el autoperfeccionamiento en el marco de su desempeño profesional o mejor desde el ejercicio de su profesión.

Es por esta razón que existe una correcta correspondencia entre lo que en la investigación se ha realizado con lo que explica Fossi y Col (2009) cuando manifiestan que la elaboración de modelos pedagógicos en la investigación educativa tiene una significación especial pues ellos permiten descubrir, describir y explicar las relaciones y cualidades del objeto de estudio.

Unido a lo explicado anteriormente se ha realizado un razonamiento sobre los planteamiento realizados por Durán (2009) cuando hace referencia a la necesidad de una adecuada comunicación tanto en los instrumentos como del investigador, con el propósito de hacer más entendible lo que se dese comunicar.

Ambos planteamiento nos llevan a pensar que en dependencia de las formas, tanto de estructura en la gramática y la comunicación que establece el entrevistador, se harán más comprensibles los propósitos de la investigación y con ello una información más consecuente.

Para valorar la utilidad de la estrategia y la búsqueda de compromisos se desarrollan diálogos con directivos y catedráticos donde se expone la importancia que tiene la superación y el autoperfeccionamiento de cada catedrático desde el ejercicio de su profesión como una alternativa para prepararse ante los cambios, se piden criterios y se escuchan todas sus inquietudes.

El proceso de autoperfeccionamiento lo concebimos como la transformación que hace el catedrático de su modo de actuación actual mediado por la

solución de tareas que le permiten revelar los conocimientos y procedimientos relacionados con las acciones esenciales que tipifican el modo de actuación profesional, para el desarrollo de habilidades y competencias para el ejercicio de la profesión de los maestros que se encuentran en formación.

De esta manera, el catedrático se representa el modo de actuación actual y futuro, y la imagen que logra de su modo futuro interviene en la regulación, tanto de la planificación que hace en la actualidad, para lograr la transformación de su modo, como en la etapa de su desempeño futuro.

2.7. Propuesta de contenidos para la estrategia de Autoperfeccionamiento.

La elevación de la calidad de la educación superior es uno de los imperativos de la educación contemporánea, y en particular, de las escuelas normales lo que está en relación directa con las necesidades del desarrollo económico y social de las naciones de manera especial en la época de la revolución científico técnica y la sociedad del conocimiento o de la información, o como más recientemente algunos se ha nombrado la sociedad de la inteligencia.

En este empeño, por elevar el nivel científico técnico y pedagógico de los docentes universitarios, en este caso diremos que de los catedráticos de la Escuela Normal Superior y continuar o contribuir al perfeccionamiento de las estructuras de dirección y de trabajo metodológico; unido a la propia dinámica integral de la gestión en la educación superior como funciones sustantivas, encontramos la académica, investigativa y extensionista; constituyendo tareas de primer orden que se deben de enfrentar a nivel mundial las Instituciones formadoras de maestros; por ello la mayoría de estas instituciones se encuentran enfrascadas en procesos de reforma o transformaciones institucionales y académicas.

Siguiendo las tendencias actuales de la educación superior, se ha adoptado un modelo constructivista de formación por competencias profesionales y laborales y se buscan los espacios legal y técnicamente establecidos a nivel internacional y nacional; estando dentro de ellas las escuelas normales, con todo su accionar o quehacer, propio en la formación de los futuros docentes y con ello lograr las correspondientes certificaciones.

Se ha concebido este proceso que abarca diferentes ámbitos como ya hemos mencionado, académico, investigativo y extensionista, con un sentido muy contextual en el entorno nacional y nayarita, de modo que el vínculo de la escuela normal con la sociedad y el mundo del trabajo se hagan realidad.

Se hace necesario plantear un perfil del catedrático para las escuelas normales, por lo que se requiere considerar una serie de aspectos, tales como: situarse ante las exigencias del mundo actual, en el cual se concibe a la educación como la esencia para hacer frente al mundo moderno; tener en cuenta las grandes líneas de la problemática educativa contemporánea; las exigencias de la libertad creadora y del trabajo en equipo; concebir la institución educativa normal al servicio de la persona; lograr un nuevo planteamiento de las relaciones educativas, en donde se ponga de manifiesto el respeto absoluto, la tolerancia y la colaboración, entre las principales premisas de este catedrático.

Manejando una serie de estrategias docentes para un aprendizaje significativo: en las cuales se tiene en consideración al alumno, profesor y materiales como los elementos principales para el logro de un aprendizaje significativo.

En lo relacionado al alumno analiza los procesos de aprendizaje significativo y estratégico, la motivación y la interacción entre iguales.

Al docente, lo considera como mediador de dichos procesos y proveedor de una ayuda pedagógica regulada.

Por último y no menos importante consideramos el papel que desempeñan los materiales de estudio y las formas de organización del proceso educativo, en este rubro destacan la elaboración de estrategias de instrucción cognitivas y el diseño de actividades académicas basado en la conformación de grupos cooperativos, integrando asimismo diversas estrategias de evaluación del aprendizaje.

A continuación se precisan elementos que nos permiten realizar un análisis y una propuesta del perfil del catedrático ideal el cual se estructuró en: los conocimientos, habilidades y actitudes, que debe de poseer este para entrar a la dinámica que la comunidad internacional exige.

Nuestra propuesta del perfil ideal del catedrático de la escuela normal la consideramos con la siguiente estructura:

El catedrático deseado es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

Estando presentes en este catedrático competencias docentes deseadas, tales como: trabaja y aprende en equipo; ejerce su criterio profesional; Investiga; desarrolla una pedagogía activa; comprende la cultura y su realidad; domina los saberes; detecta oportunamente problemas; tiene iniciativa; ayuda a sus alumnos a desarrollar conocimientos; se acepta como aprendiz permanente; se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías, se informa regularmente por diferentes fuentes de conocimiento, es percibido por sus alumnos como un amigo, etc.

Es importante significar además que para plantear un perfil del catedrático que labora en las escuelas normales se requiere considerar un conjunto de aspectos, tales como: situarse ante las exigencias del mundo actual, en el cual se concibe a la educación como la clave para hacer frente al mundo moderno; tener en cuenta las grandes líneas de la problemática educativa contemporánea; las exigencias de la libertad creadora y del trabajo en grupo; concebir la escuela normal al servicio de la persona; lograr un nuevo planteamiento de las relaciones educativas, en donde se dé el respeto absoluto, tolerancia y colaboración, entre otras.

Por lo que se considera el perfil ideal del catedrático de la escuela normal superior debe de estar centrado en: un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural; con los siguientes ámbitos, donde se pueden concentrar las competencias y características mencionadas con anterioridad:

- 1.- Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos.
- 2.- Evaluador-investigador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso.
- 3.- Experto en su disciplina académica.
- 4.- Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno.

Sobre la base de este perfil ideal se determinaron las necesidades de los catedráticos que laboran en la Escuela Normal Superior, se elaboró el sistema de conocimientos que se adjunta a la estrategia y que se puede apreciar en la gráfica 1.



Gráfica 1.- Perfil ideal del catedrático de la Escuela Normal Superior.

Atendiendo a estos preceptos generales se hace la propuesta para el académico de la Escuela Normal Superior de un Programa que puede y debe ser adaptado a las condiciones y características de cada académico, que tendrá como particularidad estar acompañado previamente de un proceso de autoevaluación, que permita al académico arribar a un diagnóstico del estado de su autopreparación y del nivel de desarrollo de sus competencias profesionales donde uno de los propósitos es determinar el nivel de conocimientos científico técnicos de cada uno.

De esta manera, se establecerán las necesidades reales del perfeccionamiento profesional en materia de competencias de los catedráticos de la Escuela Normal Superior, para coadyuvar a la elevación de la calidad del servicio educativo que brindan estas instituciones educativas y que este pueda diseñar su autopreparación desde una perspectiva objetiva, contextual, flexible, personalizada y verdaderamente desarrolladora en lo profesional.

Necesidades que se sustentan en los resultados de los instrumentos aplicados como son las entrevistas, las encuestas y la observación realizada a las clases, donde se pusieron de manifiesto las principales limitaciones, que permitieron la elaboración del sistema de contenidos que debe de estudiar cada catedrático en dependencia de sus propias necesidades.

Es importante destacar que en la entrevista a catedráticos sobre la autovaloración, del modo de actuación profesional, que realiza en su superación y autosuperación como vía de autoperfeccionamiento, plantearon sus limitaciones desde el punto de vista del conocimiento, y el otro elemento de importancia fue las observaciones de clases.

A continuación describimos la propuesta del sistema de conocimientos que se aporta para que cada académico considere o por lo menos tenga algunas ideas de aquellos aspectos donde debe de fortalecer su preparación y con ello la superación de forma individual:

SISTEMA DE CONTENIDOS I.

1.- Actualización teórico-práctica en formación por competencias desde la pedagogía universitaria y las ciencias de la educación en un enfoque internacional y nacional.

1.1. La educación superior en el mundo actual.

1.1.1. Principales retos y problemáticas.

1.1.2. Tendencias actuales de la educación superior.

1.1.3. Principales órganos e instituciones de la educación superior a nivel mundial, latinoamericanos y en México.

1.1.4. Impacto de sus orientaciones en las universidades y escuelas normales.

1.2. El debate teórico actual en torno a la pedagogía, la didáctica y las ciencias de la educación.

1.2.1. Sus fundamentos epistemológicos.

1.2.2. Impacto en la educación superior contemporánea.

1.2.3. Examen de este debate en México en particular en los procesos de reformas universitarias y en las escuelas normales.

1.2.4. Fundamentos de las transformaciones planteadas en el modelo académico de la Escuela Normal Superior.

1.3. Modelos educativos universitarios.

1.3.1. Diversidad histórica y clasificaciones actuales.

- 1.3.2. Los modelos de formación por competencias y sus fundamentos pedagógicos.
 - 1.3.3. Lugar del constructivismo y otras corrientes psicopedagógicas.
 - 1.3.4. Metodologías para la construcción de modelos educativos.
 - 1.3.4.1. Su impacto en la calidad de la educación superior y de la formación del profesional de la docencia.
 - 1.3.4.2. Competencias requeridas a los docentes universitarios para que la educación superior y normal, pueda jugar su rol en su entorno social, en el desarrollo de la ciencia y tecnología y en el desarrollo local.
 - 1.3.5. Lugar de las ciencias sociales y humanísticas, en particular la psicología, la pedagogía y las ciencias de la educación.
 - 1.3.6. Profesionalización pedagógica de los docentes universitarios y normalista.
- 1.4. La formación por competencias.
 - 1.4.1. Aspectos históricos, filosóficos, sociales, económicos y políticos de la formación por competencias.
 - 1.4.2. Tendencias pedagógicas y fundamentos psicológicos actuales en formación por competencias.
 - 1.4.2.1. Concepciones acerca de las competencias, clasificaciones y procesos de formación.
 - 1.4.3. Instituciones internacionales y nacionales dedicadas a la investigación y los procesos académicos y de evaluación y certificación de competencias.
 - 1.4.4. El debate actual acerca del establecimiento factible de modelos educativos por competencias: Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.

SISTEMA DE CONTENIDOS II.

2. Técnicas didácticas constructivistas para la formación y desarrollo de competencias profesionales en académico normalista.
 - 2.1. Didáctica universitaria.
 - 2.1.1. Definición, tendencias, principios didácticos y componentes del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA).
 - 2.1.2. Debate de la unidad instrucción y educación en la educación superior.
 - 2.1.3. Impacto en las concepciones y la práctica de la formación de competencias profesionales en docentes y estudiantes en educación normal.
 - 2.2. Fundamentos aportados por las corrientes pedagógicas constructivistas, cognitivistas, conductistas, humanistas y del enfoque histórico cultural.
 - 2.3. Examen epistemológico actual del debate entre estas corrientes.

- 2.4. Propuesta de modelo contextual para la formación de profesionales de la educación en las escuelas normales.
- 2.5. Definición de técnicas didácticas.
 - 2.5.1. Las teorías del aprendizaje como fundamento de las técnicas didácticas.
 - 2.5.2. Técnicas didácticas constructivistas y derivadas del enfoque histórico cultural en el proceso enseñanza aprendizaje de la psicología y de las ciencias de la educación.
 - 2.5.4. Aspectos teóricos y prácticos.
- 2.5.4.1. Rol de docente y del estudiante.
- 2.6. Principales técnicas didácticas constructivistas y derivadas del EHC.
 - 2.6.1. Su selección, planeación y realización en el PEA.
 - 2.6.2. Control y evaluación de su eficiencia y eficacia: comprobación del cumplimiento de los objetivos.
 - 2.6.2.1. Enseñanza basada en el método explicativo o expositivo (Exposición activa, participativa, dialógica y problemática o problemática);
 - 2.6.2.2. Enseñanza demostrativa, técnicas de enseñanza experimental, de laboratorios, talleres y clínicas diversas;
 - 2.6.2.3. Enseñanza problemática y basada en el descubrimiento, formulación y solución de problemas;
 - 2.6.2.4. Aprendizaje colaborativo y cooperativo;
 - 2.6.2.5. Técnicas de trabajo en grupo y construcción de dinámicas grupales, técnicas derivadas de las teorías de la comunicación educativa;
 - 2.6.2.6. Técnicas para aprendizaje significativo;
 - 2.6.2.7. Aprendizaje por proyectos;
 - 2.6.2.8. Estudios de casos;
 - 2.6.2.9. Enseñanza práctica profesional;
 - 2.6.2.10. Técnicas para el desarrollo de habilidades de pensamiento.
 - 2.6.2.11. Formas y métodos de la educación moral y de actitudes y valores;
 - 2.6.2.12. Formas clásicas del aprendizaje por competencias;
 - 2.6.2.13. Técnicas fundamentadas en las Tecnologías de la Informática y Computación y
 - 2.6.2.14. Técnicas basadas en la labor tutorial y de asesorías y consultorías.
 - 2.7. Fundamentos didácticos para la utilización integrada y coherente de las diversas técnicas.
 - 2.8. Determinación y formulación de los objetivos, dominio de las taxonomías.

- 2.9. Importancia del dominio de los contenidos y de la didáctica y la metodología específica de los temas de aprendizaje contenidos en los planes de estudios y programas de las licenciaturas.
- 2.10. Dinámica de la relación contenido-método.
- 2.11. Utilización de los medios o recursos didácticos.
- 2.12. El plan de clase como documento integrador y guía para la conducción del Proceso Enseñanza Aprendizaje.

SISTEMA DE CONTENIDOS III.

3. Proyecto de entrenamiento académico para el desarrollo de competencias pedagógicas profesionales en docentes universitarios de psicología y de ciencias de la educación en y desde su puesto de trabajo.
 - 3.1. Concepciones y metodologías actuales para la formación y desarrollo de competencias pedagógicas profesionales en los docentes universitarios.
 - 3.2.1. Taxonomías, tipos y formas.
 - 3.3. Competencias básicas que deben poseer los docentes universitarios: competencias académicas, investigativas y para la difusión de la cultura y extensión universitaria.
 - 3.3.1. Las formas del conocimiento.
 - 3.3.1.1. Conocimiento especulativo-revelado.
 - 3.3.1.2. Conocimiento empírico o cotidiano.
 - 3.3.1.3. Conocimiento científico.
 - 3.3.2. ¿Cómo ocurre el proceso del conocimiento?
 - 3.3.2.1. Conocimiento empírico concreto-sensible.
 - 3.3.2.2. Conocimiento abstracto.
 - 3.3.2.3. Conocimiento empírico concreto-racional.
 - 3.3.3. El diseño de la investigación como su primer paso formal.
 - 3.3.3.1. El diseño teórico y el diseño metodológico.
 - 3.3.4. Definición de las categorías básicas de la investigación.
 - 3.3.4.1. El problema científico-pedagógico. Definición. Funciones.
 - 3.3.4.2. Características. Factores que lo determinan. Clasificación en función del tipo de investigación.
 - 3.3.4.3. Relación problema-objeto-campo- objetivo.
 - 3.3.5. La predicción científica. Las hipótesis, ideas a defender o conjunto de preguntas gnoseológicas.
 - 3.3.6. Las tareas de la investigación.
 - 3.3.7. El método de investigación como vía para alcanzar un objetivo específico en una tarea de la investigación, sea teórica o empírica.
 - 3.3.8. Los procedimientos.

3.3.9. Los instrumentos. Tipos de instrumentos.

3.3.10. Clasificaciones de métodos.

3.4. Diseños de cursos académicos formales y desde las formas de organización del postgrado.

3.4.1. Diseños de formas de entrenamiento en y desde los puestos de trabajo, sustentados en la normatividad institucional y las concepciones y estilos de gestión y dirección universitaria y de la planificación, organización y realización del trabajo técnico-metodológico o académico de las áreas.

3.5. Dirección científica, estrategias y estilos de dirección en la formación y desarrollo de competencias profesionales. Normatividad, planes de trabajo y formas de implementación y realización del trabajo académico en la Coordinación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades y en los Programas de Psicología y Ciencias de la Educación. Valoración a luz de las teorías de la gestión universitaria y de la dirección pedagógica del PEA.

3.6. Talleres para la elaboración de planes de desarrollos colectivos e individuales de los docentes.

3.6.1. El autoconocimiento y la autoevaluación como vías para la optimización consciente del desarrollo humano y profesional de los docentes universitarios.

3.6.2. Propuestas de formas y métodos de realización: Academias, trabajo docente y científico metodológico; reuniones y eventos; cursos y otras formas de superación y capacitación;

3.6.2.1. Realización de visitas técnicas a actividades docentes y de formación del profesional.

3.7. Hacia una teoría y una práctica reflexiva, participativa y contextual para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de psicología y ciencias de la educación en su labor cotidiana.

3.7.1. Elaboración colectiva de ensayos, estrategias, técnicas aúlicas y normativas.

3.7.2. Participación de la comunidad universitaria, en particular de los propios estudiantes.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.

Cada paradigma de investigación mantiene una concepción diferente sobre la investigación, cómo investigar y las finalidades de la misma. Implica una conjunción de creencias y actitudes así como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que aplican metodologías de estudio en función del interés y la necesidad de conocimiento en un campo de estudio determinado.

3.1. Diseño de Investigación.

Este capítulo está dedicado a describir el diseño general de la investigación presentando el plan de actuación general, así como la estructura para el desarrollo de los procedimientos estratégicos llevados a cabo.

En los siguientes apartados determinaré cómo este diseño se enfoca dentro de la línea metodológica de la investigación acción.

Esta investigación se interesa en analizar el funcionamiento de la autosuperación, para el autoperfeccionamiento de los catedráticos de la Escuela Normal Superior así como también, delimitar las opiniones e ideas de los propios protagonistas de este proceso, con la intención de localizar los criterios de mejora que experimentan, tanto instituciones como profesionales, al confrontar los nuevos ideales a la Reforma Educativa. Por ello, resulta esencial conocer, en esta investigación, los factores que conllevan al autoperfeccionamiento de estos catedráticos con la finalidad de mejorar las condiciones educativas en la formación de docentes.

Para estar al tanto de esta realidad, he considerado los siguientes supuestos:

- ✓ En el sistema mexicano, al igual que en la mayoría de los países, el autoperfeccionamiento es un elemento primordial en la calidad de la formación de los futuros docentes de la Escuela Normal Superior, situación vinculada a la organización del centro.
- ✓ Es posible que la Escuela Normal Superior mantenga un sistema organizativo que nos permita una adecuado autoperfeccionamiento. En este sentido, conocer la organización de los centros puede representar un punto esencial para descubrir algunos indicadores que faciliten la autosuperación y la autopreparación de los catedráticos.

- ✓ Para lograr el autoperfeccionamiento, es necesario replantearse las disposiciones organizativas efectivas y resistentes de la Escuela Normal Superior.
- ✓ El diseño de una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior debe estar insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

3.2. Técnicas y métodos.

La metodología cualitativa es una opción que, hasta no hace mucho, carecía de poder de convocatoria y se mantenía claramente marginada por el uso de procedimientos basados en datos descriptivos. Sin embargo, la necesidad de explicar lo que acontece en las relaciones humanas y su ambiente, fenómenos que contienen una carga de complejidad, hace que la investigación cualitativa sea la más adecuada para el estudio de la realidad de las escuelas y de forma especial en la Escuela Normal Superior, aunque por su puesto consideramos esto de manera convencional, pues lo cualitativo y lo cuantitativo se muestran en los fenómenos naturales y sociales en estrecha interacción dialéctica.

Por otra parte, el carácter holístico de la investigación cualitativa permite la observación de conductas, actividades y situaciones de un individuo, un grupo, o una organización determinada, siendo posible un despliegue taxonómico de modalidades de registro, de observación y de establecer relaciones entre estas y las capacidades de los profesores en este caso sobre el autoperfeccionamiento en la superación de los catedráticos.

La presente investigación, como anteriormente se mencionó es de tipo cualitativo, por las siguientes características:

- Se apoya en la idea de unidad de la realidad que se aprecia en la Escuela Normal Superior, sobre la base de la superación, capacitación y autoperfeccionamiento de los catedráticos.
- Se concentra en la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad, de las diversas variantes de superación y capacitación de los catedráticos.
- Los datos tienen la forma verbalizada descriptiva

- Razonamiento inductivo

El método cualitativo que se empleó es el de Investigación- Acción ya que considera las siguientes características:

- ✓ Es participativa, porque se trabaja con la intención de mejorar las prácticas educativas en relación a la superación y capacitación de los catedráticos.
- ✓ La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- ✓ Es colaborativa, ya que se realizará en grupo por las personas implicadas.
- ✓ Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- ✓ Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- ✓ Induce a teorizar sobre la práctica.
- ✓ Implica registrar, recopilar, analizar los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- ✓ Realiza análisis críticos de las situaciones, que se recopilen y analicen de cada uno de los instrumentos aplicados en el proceso de la investigación.

Los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora y comprensión de la práctica, y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica, con superación y capacitación de los catedráticos.

La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios, en este caso en función de mejorar o alcanzar la calidad que la formación de los docentes en este tipo de escuela.

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que

las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales, con vistas al mejoramiento de los procesos que se investigan.

El corte de la investigación es transversal ya que dependerá de una etapa, en este caso de dos ciclos escolares, el 2012 – 2013 y 2013 -2014.

3.3. Población y muestra.

Para el desarrollo de la investigación fue necesaria la determinación de la población y muestra, sus características, tamaño, técnicas empleadas para su selección y los criterios de inclusión y exclusión en cada uno de los instrumentos aplicados.

La descripción de los aspectos antes mencionados y el proceso empleado para su determinación se explica a continuación.

Población: Esta se determinó teniendo en consideración el propósito de la investigación de instrumentar una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión, a las instituciones formadoras de docentes, para contribuir con ello a garantizar un perfil de egreso acorde a las exigencias sociales y educativas actuales, por lo que se considera que pertenecen a la población todos los estudiantes de tercer año de todas las especialidades en la Escuela Normal Superior, así como todos los catedráticos que laboran en la institución.

La muestra: Está conformada por dos (2) exdirectores; el director (1) actual y los dos (2) subdirectores en funciones y se determinó por un muestreo aleatorio simple que 107 alumnos que son el 40% de los alumnos del tercer año o sexto semestre de las licenciaturas en Biología y Matemática y 12 catedráticos de 65 que representa el 18% del total de los catedráticos.

Para determinar las características de los pertenecientes a la muestra, están los siguientes rasgos:

3.3.1. Criterios de Inclusión y exclusión.

Los aspirantes que cumplieran los siguientes requisitos se podían tomar como muestra:

Criterios inclusión para los alumnos:

- a. Ser alumno de la institución educativa.
- b. Estar inscrito en el tercer año de una carrera.
- c. Pertener a algunas de las especialidades de formación.
- d. Estar interesado en participar en la investigación.

Criterios inclusión para los catedráticos:

- a. Ser catedrático de la escuela normal.
- b. Tener como mínimo dos años de trabajo en la misma.
- c. Tener una experiencia profesional en la docencia igual o mayor de 5 años.
- d. Acceder a la entrevista.
- e. Acceder a las diferentes actividades propias del proceso de la investigación.

Criterios de Exclusión.

Los catedráticos y estudiantes que expongan las siguientes características no se tomarán como muestra:

- a. No ser alumnos de la escuela normal
- b. Estar inscrito en cualquier otro año que no sea el tercero.
- c. Tener como porcentaje una asistencia regular menor que el 85 %.
- d. No ser catedrático de la escuela normal.
- e. No acceder a la entrevista.
- f. No acceder a las actividades que se desarrollarán dada la investigación.

3.3.2. Técnica de selección.

En este caso de la técnica para seleccionar la muestra fue aleatoria simple (que incorpora el azar como recurso en el proceso de selección). En este caso se considera que todos los miembros de la población, ya definida, cumplen con la condición de que tienen alguna oportunidad de ser escogidos en la muestra, la probabilidad se manifiesta en que los pertenecientes a la muestra cumplan con los requisitos de inclusión antes mencionados dentro de las escuelas formadoras de docentes, tanto por parte de los alumnos como de los catedráticos.

3.4. Métodos y técnicas para la recolección de información.

Este es un elemento importante para el desarrollo de la investigación, pues mediante estas técnicas e instrumentos, es que se podrá recoger toda la información que se necesita para llegar a los juicios, razonamientos y propuesta de solución de la problemática planteada y que nos impulsa a realizar este trabajo investigativo.

Los métodos de investigación como procesos sistemáticos permiten ordenar la actividad de una manera formal, lo cual genera el logro de los objetivos, como ya se han mencionado con anterioridad.

Es necesario destacar que los métodos de recolección de información, son el medio a través del cual el investigador se relaciona con los participantes para obtener la información necesaria que le permita lograr los propósitos de la investigación.

De modo que para recolectar la información hay que tener presente:

1. Seleccionar los instrumentos de medición los que deben ser válidos y confiables para poder aceptar los resultados.
2. Aplicar el instrumento que sirve para la medición.
3. Estructurar las mediciones obtenidas, para posteriormente analizarlos.

Los métodos empíricos que se emplearon son los siguientes:

- a. Entrevistas.
- b. Encuestas.
- c. Observación.

Entrevistas. Considerada la comunicación establecida entre el investigador y el sujeto perteneciente a la muestra de estudio a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto.

Este método es eficaz, ya que permite obtener una información más completa y a través de ella el investigador puede explicar el propósito del estudio y especificar claramente la información que necesita, si hay una interpretación errónea de la pregunta permite aclararla, asegurando una mejor respuesta; es también posible buscar la misma información por distintos caminos en diversos estadios de la entrevista, obteniéndose así una comprobación de la veracidad de las respuestas.

Encuestas. El método consiste en obtener información, de los aspirantes, pertenecientes a la muestra objeto de estudio, y que es proporcionada por ellos mismos, sobre opiniones, actitudes o sugerencias. Método que se puede conjugar con la entrevista a fin de valorar el nivel de confiabilidad y de validez de ambos métodos y poder corroborar la información obtenida.

Observación. Es el método empírico por excelencia. Requiere de habilidades para establecer las condiciones de manera tal que los hechos observables se realicen en la forma más natural posible y sin influencias del investigador u otros factores. Cuando se decide usar este método es requisito fundamental la preparación cuidadosa del observador, asegurándose así la confiabilidad de los datos que se registren y recolecten.

Entre los instrumentos empleados se tienen.

- a. Guía de observación.
- b. Guía de entrevista.
- c. Modelos de encuesta.

La investigación no tiene sentido sin las técnicas de recolección de datos, ya que estas nos conducen a la verificación del problema planteado, como eslabón primario de la investigación.

Los instrumentos que se construyen, llevarán a la obtención de los datos de la realidad y una vez recogidos se podrá pasar a la siguiente fase del procesamiento de los datos obtenidos como información.

Estos datos permiten elaborar sistemas de organización y clasificación de la información, propios del problema que se investiga; estas técnicas proporcionan diversos instrumentos y medios para la recolección, concentración y conservación de los datos que son importantes o interesantes para el investigador y poder verificar sus observaciones; se encargan de cuantificar, medir y correlacionar los datos, auxiliándose de la estadística descriptiva; además proporcionan a la ciencia el instrumental experimental, que da este carácter a la investigación y guardan estrecha relación con el método y la teoría.

El propósito esencial del empleo de estos métodos está en que se pueda verificar con toda la claridad requerida la existencia real del problema y que los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación, permitan

precisar dónde están las principales deficiencias para proponer la solución más efectiva y posteriormente verificar esa efectividad de la propuesta.

3.5. Técnicas de análisis.

Los instrumentos declarados para la recolección de datos están orientados a crear las condiciones para la medición cualitativa; por ser los datos conceptos que expresan una abstracción del mundo real, de lo sensorial, susceptible de ser percibido por los sentidos de manera directa o indirecta, en correspondencia con lo que desea el investigador destacar o concluir de manera específica en el proceso de la investigación.

Todos estos instrumentos se aplicarán en un momento en particular, con la finalidad de buscar información que será útil a esta investigación. En la presente se ilustra con detalle los pasos que se siguieron en el proceso de recolección de datos, con las técnicas antes nombradas, para precisar la calidad, transparencia y efectividad del proceso enseñanza aprendizaje que se realiza con el propósito de lograr las habilidades y competencias necesarias en los alumnos en formación como docentes.

Además de comparar los datos obtenidos con la realidad, en lo relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza con el propósito de lograr las habilidades y competencias necesarias en los alumnos en formación como docentes, tanto desde el punto de vista de los catedráticos como de los estudiantes y la opinión del investigador, lo que permite triangular los posibles resultados obtenidos para analizar la efectividad de la propuesta de instrumentar una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.

Para obtener una adecuada recolección de datos el investigador debe seguir un planeamiento detallado de lo que se hará en la recolección de datos como:

- Autorización. Condición necesaria previa a la recolección de datos que el investigador debe seguir en la institución a fin de lograr el consentimiento de las autoridades para las personas participantes.
- Recursos. Son todos los recursos necesarios para realizar la investigación. humanos, económicos y físicos.

- Proceso. En este rubro se especificará la prueba de instrumentos, su aplicación, los métodos y técnicas para medir las variables.

De esta manera, se considera que la recolección de datos es un paso fundamental, ya que si existe alguna equivocación o mala praxis durante la recolección de datos nuestra investigación se verá influenciada por esta situación obteniendo y reflejando datos alterados y mal recolectados.

En toda investigación este paso es uno de los fundamentales, ya que al momento de realizar la recolección de datos el investigador debe haber realizado un bosquejo de qué espera obtener con su investigación y la manera de cómo realizará la recolección de los datos.

Para el análisis de los datos obtenidos en las etapas de constatación y control de la investigación, se utilizan las siguientes técnicas: la Estadística Descriptiva, que analiza, estudia y describe a la totalidad de miembros de la muestra. Con la finalidad es obtener información, analizarla, elaborarla y simplificarla lo necesario para que pueda ser interpretada cómoda y rápidamente y, por tanto, pueda utilizarse eficazmente para el fin que se desea.

Dentro de este análisis de los resultados se procesaran mediante los promedios, las frecuencias y los porcentajes, como parte de lo ya declarado que es una investigación cualitativa.

El análisis e interpretación de los datos, será descriptivo ya que llevaré a cabo dos procesos. Primero, se realizará un análisis individual de los resultados obtenidos en cada pregunta con el propósito de conocer la tendencia, situación o magnitud de aspecto a investigar; y en segundo, procederé a conjugar las distintas respuestas sobre el mismo factor.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

4.1. Resultados obtenidos.

Para el proceso del análisis de los resultados se inicia por la primera fase del diagnóstico inicial, donde se exploró a los exdirectores y directores las estructuras de dirección sobre la concepción de la superación y el proceso de autoperfeccionamiento que se asumía en la Escuela Normal Superior.

Por lo que se entrevistó a los exdirectores y directores, se observó actividades docentes y se entrevistó a catedráticos y estudiantes, este proceso de la investigación nos permitió conformar regularidades iniciales respecto a:

- Concepción que asume la escuela en el trabajo de la superación y autosuperación, como parte del autoperfeccionamiento de los académicos en ejercicio.
- Actitudes de los docentes ante la superación y la autosuperación que influye en el desempeño profesional de los académicos en ejercicio.
- Se pudo determinar las principales necesidades que requieren ser atendidas por parte de la institución educativa y de los académicos en ejercicio.

En la entrevista realizada a los exdirectores (ver anexo 3) sobre los aspectos relacionados con la superación y la autopreparación de los académicos en ejercicio en sus respectivas épocas en la dirección de la Escuela Normal Superior, se puede decir que los años de experiencia en la docencia, de cada uno de ellos es de entre 15 y 20 años de labor en el sector educativo, y como directores de otras instituciones educativas, entre 8 y 12 años, además sus períodos de directores de la Escuela Normal Superior fue de 6 años, período máximo permitido para esta responsabilidad.

Lo explicado con anterioridad nos permite expresar que ambos entrevistados, al llegar al cargo de directores de la Escuela Normal Superior, tenían la experiencia necesaria para desarrollar una buena labor de dirección.

Al preguntar sobre los cambios que enfrentó la educación normal en su época de director ¿qué actitud asumieron los docentes de su época?, la

respuesta fue muy categórica en ambos casos, cuando nos explicaron que fue adecuada, dado el compromiso de los catedráticos de su tiempo con el proceso de formación de los futuros docentes, en el 90% de los catedráticos la actitud asumida fue muy buena, se desarrolló prácticamente al unísono por todos, las acciones necesarias para actualizarse y perfeccionar su nivel de conocimientos y habilidades en función de mejorar su desempeño profesional en la formación de los futuros docentes.

Es importante destacar que la actitud asumida por los catedráticos, pudiera estar determinada por el nivel vocacional de los catedráticos en relación a su desarrollo profesional, el conocimiento que tienen de las formas que pueden utilizar desde su escuela para superarse, así como los recursos, y a partir de una escala valorativa evaluar qué tanto los utiliza. Indaga acerca de las principales actividades que realiza.

Además otro elemento a destacar es el nivel de autovaloración de su actividad de superación y la actividad de preparación de asignatura, tanto de forma individual como colectiva.

Las necesidades o carencias que requirieron ser atendidas en la superación de los catedráticos, en la época de ambos directores, se concentran en:

- a) Elementos de la didáctica y la pedagogía.
- b) El trabajo investigativo por parte de los catedráticos.
- c) La búsqueda de literatura actualizada sobre el proceso de formación de los futuros docentes.
- d) El proceso de la planeación pedagógica, considerando los requisitos científicos que esta conlleva.
- e) Teoría de la investigación científica como parte de su desempeño profesional.
- f) Los procesos de formación por competencias en la educación superior y particularmente en las escuelas normales.
- g) Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior.
- h) La didáctica avanzada, como fundamento de la educación superior.
- i) La vinculación de la actual Reforma Integral de la Educación Básica con la formación de los docentes.
- j) Metodología de la enseñanza en la educación superior.
- k) Ampliación de los conocimientos sobre los componentes básicos del proceso educativo en la educación superior.

- l) Dominio de los contenidos, habilidades y valores que se plantean en el plan de estudio de la formación de los profesores de secundaria.
- m) Actualización de los planes y programas para la formación de los futuros docentes.
- n) Elementos de Psicología General, Educativa y Evolutiva.

Considerando las necesidades o carencias detectadas en su época se explicó que se logró atenderlas desde el puesto de trabajo con las siguientes acciones, se hicieron listados de actividades pedagógicas y de información científica que permitieron la autosuperación en la que se incluyeron la utilización de los recursos propios para desarrollo de la actividad docente por parte de los catedráticos en ejercicio.

Realización de talleres donde se trabajó en función de la transformación del modo de actuación de los catedráticos, a partir de la resolución de tareas del proceso enseñanza aprendizaje que se aplicó en la Escuela Normal Superior, relacionadas con las acciones que revelan el modo de actuación profesional que se deseó lograr; llegando al resultado en la época que los talleres desarrollados permitieron que los catedráticos confrontaran criterios donde revelaron conflictos y contradicciones acerca de la forma en que ellos asumían la superación.

Se logró que el 100% de los docentes pudieran ampliar la concepción que inicialmente tenían acerca de las formas que pueden utilizar en su proceso tanto de planeación como de docencia, para transformar su modo de actuación profesional y con ello el autoperfeccionamiento de su desempeño profesional.

Durante la realización de los talleres se compararon opiniones y planteamientos relacionados con su interés por la superación y autosuperación que realizan desde el ejercicio de su profesión.

Los propios catedráticos señalaron de manera crítica que sus intereses por la superación no estaban al máximo de sus posibilidades y que han sido pocos los que han llegado a ello; que en algunos momentos se han acomodado, esto dada la propia reflexión de los participantes.

Entre los criterios que en ese momento fueron prácticamente generalizados por el 95% de los catedráticos es que los intereses que afloran se relacionan con la necesidad de prepararse para asumir los cambios que se plantearon

para la Escuela Normal Superior y se reconoce por tanto que para lograrlo, era necesario ante todo, un autoperfeccionamiento del modo actual con el cual ellos asumen su autosuperación.

En los talleres realizados se analizaron los conceptos de modo de actuación profesional y de autoperfeccionamiento, a partir de los elementos que lo conforman (superación, autosuperación, desempeño profesional) lo que facilitó el análisis de cómo se puede manifestar en el caso concreto de la superación que realizan desde el ejercicio de su profesión, para poder realizar una mejor argumentación de la importancia del mismo para el autoperfeccionamiento.

Con la culminación de los talleres, los catedráticos habían incorporado en sus análisis los elementos abordados, se observó mayor interés y motivación por las actividades presenciales, a pesar de realizarlas después de su jornada laboral, mientras que en las tareas orientadas para la autosuperación en el tiempo no presencial requieren mayor aplicación.

Al cuestionar sobre los obstáculos que se encontraron para el trabajo de la autosuperación y el autoperfeccionamiento, se apunta que uno de los principales es que el 100% de los catedráticos no sólo realizan funciones como docentes en la Escuela Normal Superior; además el tiempo de permanencia en la institución es el de sus horas clases, lo que dificultaba en cierta medida el desarrollo de otras actividades en otros tiempos que no fuera el que cada uno tenía previsto en el horario, aunque esto último, dado el compromiso de los catedráticos por su desempeño profesional se superó.

Otro obstáculo fue que aproximadamente el 10% de los catedráticos no se mostró interesado por las propuestas de superación y de autosuperación de la institución, lo que no permitió una completa implementación del proceso de autoperfeccionamiento.

En estos resultados ha incidido fundamentalmente el compromiso del 90% de los catedráticos para dar una solución coherente a las tareas de superación y autosuperación planteadas, lo que se revela fundamentalmente en el cumplimiento de las acciones que guardan relación con el componente, motivacional y autovalorativo, de los catedráticos que laboraban en la Escuela Normal Superior en esa época, lo que nos permitió afrontar los cambios y transformaciones de su momento con disposición y mantener el nivel educativo.

Al hacer un análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas al director y los subdirectores (ver anexos 4 y 5) actuales, encontramos como datos importantes los que describimos a continuación:

- Los catedráticos no muestran gran interés por la superación postgrada ni por la que se puede desarrollar de manera individual, sólo el 8% está incorporado a esta modalidad.
- En el marco de la escuela cuesta trabajo que dediquen tiempo a esta actividad de superación y autosuperación.

Las causas asociadas a estos problemas, según los directivos se deben a la complejidad de la Escuela Normal Superior actualmente, estando centrada su función fundamentalmente en la permanencia frente al grupo o sea sus clases horas, en algunos casos aproximadamente el 10% son asesores de tesis y un 30% de los catedráticos ya tienen entre 30 y 40 años en el servicio.

Ante esta situación hay excepciones de docentes que tienen interés y buscan vías que les permiten estar actualizados, este grupo representa el 50%, esto motivado por los cambios que en los últimos años se han operado en la Educación Básica los que ha promovido la necesidad de una movilización profunda y sistemática de los docentes en función de su gestión para superarse y autosuperarse.

Otro elemento de reflexión son las vías que se utilizan para el tratamiento de las necesidades de los catedráticos provocadas por los cambios ocurridos en este caso, las reuniones de Academia el ciclo pasado y las de Consejo Técnico en la actualidad, para el desarrollo del trabajo metodológico y la autosuperación; pero aún no son suficientes.

El 20% de los catedráticos no se sintió totalmente preparado para dar continuidad o enfrentar la reforma educativa que se avecina en las Escuelas Normales Superiores, situación que nos habla de la necesidad de sensibilizar a éstos por su autoperfeccionamiento.

En el 100% de las reuniones de Academias o reuniones de Consejo Técnico se propició el reconocimiento y la formulación de los problemas que se analizan propios de la actividad docente de los catedráticos.

Los académicos en un 100% fueron capaces de determinar cuáles son las causas de los problemas que se analizan propios de su actividad docente así

como de sus compañeros y de precisar las situaciones que enfrentan los estudiantes desde su óptica.

En las reuniones de Academias o reuniones de Consejo Técnico el 100% de los catedráticos fue capaz de promover acciones de superación y de autosuperación sobre la base de los análisis realizados de la problemática en la docencia de la Escuela Normal Superior.

Los académicos en un 100% fueron capaces de proponer acciones de autoperfeccionamiento para resolver problemas de preparación cuando lo requirieron como: diseño de estrategias para la autosuperación; sobre la base de una diagnóstico institucional elaborar un sistema de conocimientos que debe ser adquirido por los catedráticos; desarrollo de acciones propias de superación como: talleres, intercambios de conocimientos entre los catedráticos que imparten las misma asignatura, conversatorios sobre métodos y procedimientos para la formación por competencias y la organización de eventos científicos, donde se aborde la situación actual de la pedagogía y la didáctica de la educación superior en América Latina y el Mundo.

Al abordar el tema sobre los elementos que requirieron ser perfeccionados para que los catedráticos puedan superarse desde el ejercicio de su profesión, están la falta de intencionalidad respecto al aprovechamiento de la experiencia del otro para aprender en el 100% de las actividades; se incorporaron a las actividades de manera informal y el criterio para hacerlo varió entre, preferencia por una asignatura y otros trabajan solos pues son únicos en su asignatura; pocas oportunidades para que el maestro muestre su modo de actuación, pues predomina la transmisión de la información; lo que incide en que la autovaloración, por parte del catedrático, acerca de su actuación para tomar conciencia de sus insuficiencias y proponerse cambiar la forma de actuación, esté limitada en el 62% de los catedráticos.

Del procesamiento de los resultados obtenidos en la entrevista a catedráticos (ver anexo 6) sobre la autovaloración del modo de actuación profesional relacionado con su superación y autoperfeccionamiento, se tipificaron en el 80% por poseer un contenido autovalorativo adecuado, donde se expresan pocas características de su personalidad que guardan relación con el modo de actuación profesional que se autovalora, así se puede decir que, hacen referencia a que son estudiosos, les gusta leer, estudiar, intercambiar

criterios, ayudar a compañeros que tengan poca experiencia, en el 100% de los catedráticos.

Un planteamiento generalizado en el 90% de los catedráticos es que reconocieron como actividad fundamental que les permite superarse en cierta medida es el hecho del tiempo que dedican a preparar sus clases; reconociendo la importancia que tiene esta actividad pero no la asumen con frecuencia o sistemáticamente, lo que refleja cierta pobreza hacia su modo de actuación, en lo relacionado con la planeación de sus actividad docente. En este caso que se analizó se puede juzgar que estos elementos difieren del desempeño observado, lo que justifica el enfrentamiento pasivo y poco crítico de los catedráticos frente a la valoración de su modo de actuación profesional con la superación y el autoperfeccionamiento.

En correspondencia con sus propios planteamientos las causas asociadas a este problema la relacionan con factores ajenos a su voluntad, como señalan el caso tiempo: dadas sus otras responsabilidades profesionales en otras instituciones educativas en un 80% de los catedráticos, en la Escuela Normal “no tengo la bibliografía actualizada necesaria para desarrollar el proceso de autosuperación con la calidad requerida”, unido a que no llega a la escuela información actual; un 10% consideró que “no me autopreparo bien, por no organizar este proceso de superación como debo de realizarlo a conciencia sobre la base de mis necesidades profesionales”.

Podemos resumir este aspecto planteando que en el 80% de los catedráticos se pudo apreciar que en el planteamiento de las causas se evidencia una actitud pobre hacia la autosuperación y por consiguiente hacia el autoperfeccionamiento de su labor como docente de un nivel de educación superior y que refleja un tanto, problemas de autoestima y limitaciones en su autovaloración hacia este elemento de su desempeño profesional, pues, de hecho consideran pocas las posibilidades de poder satisfacer expectativas en este sentido.

Otro cuestionamiento, que encontramos es la situación actual que presenta su autoperfeccionamiento al hacer referencia a necesidades que consideran tener para ser abordadas en la superación y autosuperación tales como: dominio de objetivos y contenidos pues deben transitar por la Educación Básica sobre todo los que tienen que cambiar de nivel, que es el 90% de los catedráticos, (entre el básico y el superior), se considera de su parte que no es fácil hacer trabajo formativo con maestros en formación, dadas las

limitaciones que presentan en los conocimientos y habilidades propios del nivel educativo que cursan, lo que limita en gran medida el desarrollo de habilidades y competencias en estos estudiantes.

Cuando procesamos los argumentos elaborados por los catedráticos en este instrumento encontramos que estas necesidades se valoran de manera pasiva sin enjuiciar o considerar la responsabilidad que ellos deben tener con su modo de actuación por lo que predomina la ausencia de implicación en la solución de las de los problemas planteados sobre todo en las insuficiencias detectadas en los estudiantes.

El análisis nos lleva a que los catedráticos que se caracterizaron en un 30% por no tener desarrollado el componente autovalorativo y plantearon que la actividad de superación que realizan es la preparación de clases; este resultado nos permite plantear que no se evidencia un reconocimiento de la importancia de la actividad de autosuperación y autoperfeccionamiento, de los doce (12) sólo dos (2) catedráticos señalaron que para desarrollar la actividad referida, asumida como preparación de clases, exige de ellos mucha responsabilidad.

Las autocriticas de su estado actual, reflejó que de los doce (12) catedráticos, cuatro (4) de ellos hicieron referencia a aprender cosas nuevas, que hay muchos cambios en la escuela que requieren que se aprenda sobre ellos, por lo que se debe de superarse y autoprepararse sobre los nuevos conceptos que se introducen en la Reforma Integral de la Educación Básica; que es importante y necesario autoperfeccionarse como el resultado de sus procesos individuales de superación y dos (2) docentes refirieron que ante las transformaciones el maestro no se prepara adecuadamente.

La forma de proyectarse los catedráticos hacia el reconocimiento de necesidades está permeada de la no implicación directa en ellas.

El resumen que podemos hacer y estamos presentado, a partir de los planteamientos de los catedráticos, nos hace destacar que las limitaciones fundamentales están en el conocimiento de sí mismo, en cuanto a las características que les permiten, facilitan o frenan el desempeño del autoperfeccionamiento, lo que se evidencia además en la pobre implicación de ellos en la solución de sus necesidades.

Al referirnos a la encuesta para la evaluación por parte del estudiante del desempeño del catedrático de la Escuela Normal Superior (ver anexo 7), encontramos que el total de los 52 estudiantes del sexto semestre, el 100% son de la licenciatura en Biología, que está conformado por 20 hombres que representa el 38% y el 62% que son 32 mujeres; y como ya ha señalado el grupo tiene 52 alumnos.

Este instrumento cuestionó sobre 35 aspectos relacionados con el desempeño del catedrático de la Escuela Normal Superior, donde se obtuvieron los siguientes resultados, los que podemos agrupar teniendo en consideración los criterios valorativos de los alumnos, los que explicamos a continuación, para propiciar un adecuado razonamiento al respecto.

Los tres primeros cuestionamientos relacionados con datos generales que ya se explicaron en los párrafos precedentes y que nos permiten ubicarnos en las características generales de la muestra.

Los siguientes 29 cuestionamientos están relacionados con el desempeño del catedrático en su actividad como docente dentro del salón de clases en lo pertinente a su clase y para determinar o precisar la calidad con la que realiza su proceso enseñanza aprendizaje, le pedimos a los estudiantes que sus respuestas fueran tendientes a su consideración sobre la calidad del proceso que realiza el catedrático, empleando una escala del 5 a 10, en la cual 5 es el menor puntaje y 10 el mayor; puede marcar uno de cualquiera de los puntajes en el que consideres se encuentre, dependiendo de la valoración que desea otorgar al profesor o profesora de esta asignatura.

De los 29 cuestionamientos mencionados con anterioridad, para facilitar su análisis los agruparemos por las respuestas dadas por los estudiantes, los que obtienen las calificaciones más altas entre 9 y 10; los que obtienen 8 y 7 y los de 6 o menores, los que se reflejaran en la siguiente forma:

Tabla 1: Criterios de evaluación con los puntajes más altos (10 y 9) dados por los estudiantes sobre el desempeño del catedrático en su actividad como docente.

No.	CATEDRÁTICO (A) DE LA ASIGNATURA
1.	Cumple con el horario establecido para la asignatura.
2.	Muestra dominio de los temas tratados.
3.	Aclara satisfactoriamente las dudas que le plantean los y las estudiantes.
4.	Expone los contenidos con claridad.
5.	Desarrolla los contenidos en un orden lógico.
6.	Estimula al estudiante a formar criterios propios ante diferentes situaciones.
7.	Muestra gusto al impartir las lecciones.
8.	Responde cortésmente cuando se le plantean preguntas.
9.	Mantiene buenas relaciones con el grupo de estudiantes.
10.	Lo respeta a usted como persona.
11.	Elabora evaluaciones (exámenes, tareas, asignaciones, otros) acordes con la materia planteada en la clase.
12.	Formula preguntas claras en las evaluaciones que realiza.
13.	Devuelve las evaluaciones ya calificadas dentro de los diez días hábiles siguientes a su realización o entrega.

El análisis que se realizó de estos aspectos es que desde un punto de vista teórico o por apreciación del estudiante, de los 29 cuestionamiento sólo 13 logran calificaciones altas, para un 44%, entre las que podemos señalar como favorables dentro del desempeño de los catedráticos las que más se vinculan con el tipo de relación que se establece entre ellos, las relacionadas con la forma de formular sus preguntas y las de los aspectos formales de la evaluación

Tabla 2: Criterios de evaluación con los puntajes medios (8 y 7) dados por los estudiantes sobre el desempeño del catedrático en su actividad como docente.

No.	CATEDRÁTICO (A) DE LA ASIGNATURA
1.	Evidencia que ha preparado las clases con anticipación.
2.	Le ayuda a tomar conciencia de la realidad del país.
3.	Proporciona la información e ideas actualizadas.

4.	Relaciona los temas tratados con la realidad nacional.
5.	Se interesa porque los y las estudiantes tengan una buena comprensión de la materia.
6.	Propicia la participación de los y las estudiantes.

En estos cuestionamientos relacionados con el desempeño del catedrático en su actividad como docente, con puntuaciones medias el 20%, encontramos una que nos llama la atención, la relacionada con la preparación de la clase, y el resto de los cuestionamientos vinculados con la formación de una cultura de la información, sobre los problemas actuales que nos permite plantear que se intenta o trata de formar principios y/o convicciones sobre la realidad social que nos ocupa en la actualidad, elemento muy favorecedor en lo relacionado con el desarrollo de las habilidades y competencias profesionales de los futuros docentes.

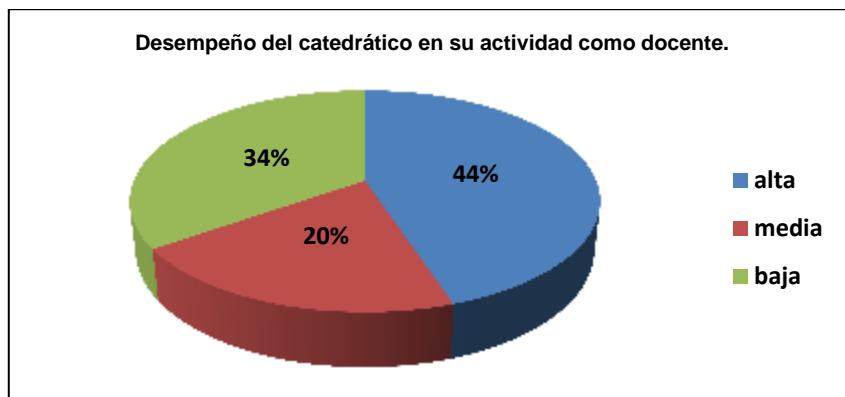
Tabla 3: Criterios de evaluación con los puntajes más bajos (6 o menos) dados por los estudiantes sobre el desempeño del catedrático en su actividad como docente.

No.	CATEDRÁTICO (A) DE LA ASIGNATURA
1.	Se encuentra disponible durante el horario que estableció para horas de consulta extraclase.
2.	Cumple con el desarrollo de los temas de acuerdo con el programa de la asignatura.
3.	Utiliza ejemplos relacionados con su futura profesión, cuando la materia lo permite.
4.	Utiliza la metodología apropiada para el desarrollo de las lecciones.
5.	Utiliza recursos didácticos apropiados para los temas que se tratan.
6.	En el desarrollo de la asignatura, logran un balance adecuado entre la teoría y la práctica.
7.	Logra mantener la atención del grupo.
8.	Es accesible para que los y las estudiantes le hagan consultas.
9.	Acepta críticas por parte de los y las estudiantes.
10.	Atiende reclamos en relación con la forma en que calificó las evaluaciones.

En los cuestionamientos con los puntajes más bajos 34%, encontramos algunos muy significativos como son: se encuentra disponible durante el horario que estableció para horas de consulta extraclase; utiliza la

metodología apropiada para el desarrollo de las lecciones; utiliza recursos didácticos apropiados para los temas que se tratan; en el desarrollo de la asignatura, logran un balance adecuado entre la teoría y la práctica y es accesible para que los y las estudiantes le hagan consultas.

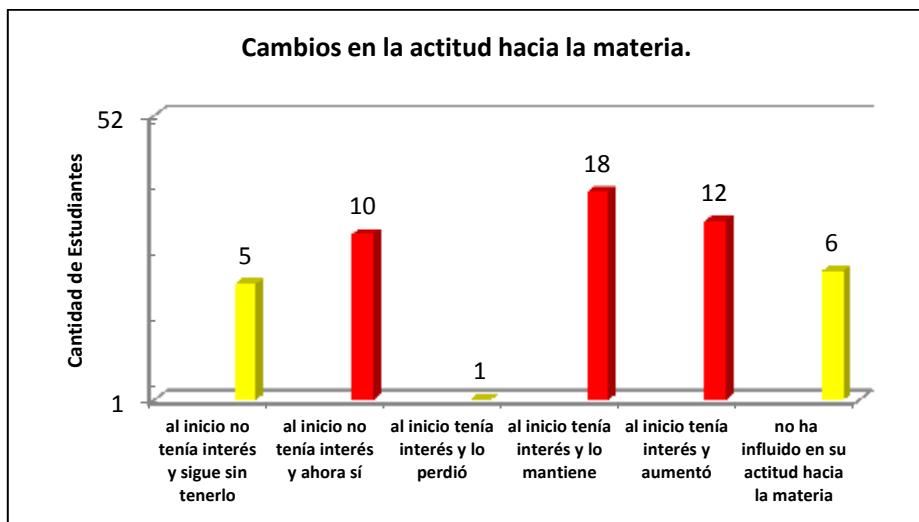
Situaciones que nos permitieron plantear que no se posee toda la didáctica ni la pedagogía necesaria para instrumentar desde la clase, los procedimientos para la formación de las habilidades y competencias en los estudiantes; además el empleo métodos de la escuela tradicionalista cuando se manifiesta por parte de los estudiantes que no acepta críticas por parte de los y las estudiantes sobre su desempeño y que no es capaz de atender reclamos en relación con la forma en que calificó las evaluaciones, aspectos medulares a nuestro juicio sobre la participación de los estudiantes en la retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje que con ellos se desarrolla.



Gráfica 2. Criterios de evaluación con los puntajes dados por los estudiantes de Biología sobre el desempeño del catedrático en su actividad como docente.

En resumen de este instrumento relacionado con el desempeño del catedrático de la Escuela Normal Superior podemos referirnos a que entre las puntuaciones medias y bajas se obtuvo el 54% de la valoración de los estudiantes sobre el desempeño de los académicos en su docencia, como se puede apreciar en la gráfica 2.

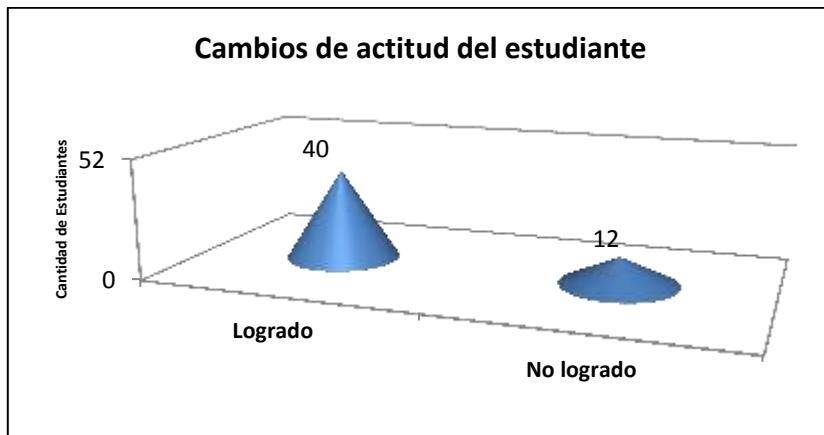
Al hacer un juicio sobre el cuestionamiento sobre si el catedrático ha logrado desarrollar en usted una actitud hacia la materia la podemos hacer desde el análisis de la gráfica 3.



Gráfica 3. Juicio del cuestionamiento sobre si el catedrático ha logrado desarrollar en usted una actitud hacia la materia en el grupo de Biología.

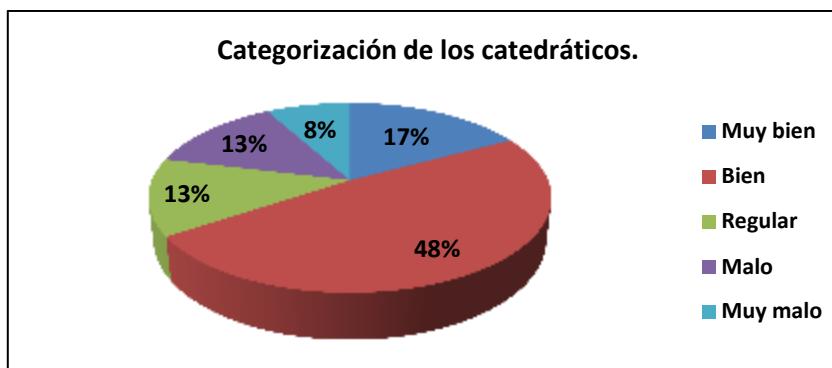
Para el análisis de la gráfica 3 lo consideraremos sobre la base de los planteamiento realizados y en cada una de ellos existe una cantidad de estudiantes en correspondencia con su criterio como sigue, al inicio no tenía interés y sigue sin tenerlo (5); al inicio no tenía interés y ahora sí (10); al inicio tenía interés y lo perdió (1); al inicio tenía interés y lo mantiene (18); al inicio tenía interés y aumentó (12) y el profesor o la profesora no ha influido en su actitud hacia la materia (6).

Si hacemos una agrupación desde el punto de vista de lo logrado y no logrado con respecto a la actitud, podemos decir que entre las tres (3) categorías donde no han existido logros están 12 alumnos en total y entre los que se ha logrado el desarrollo de la actitud hacia la asignatura existen 40 estudiantes. Situación que nos permitió plantear que existen condiciones en los catedráticos para el desarrollo de habilidades y competencias hacia la profesión, como se aprecia en la siguiente gráfica.



Gráfica 4. Juicio sobre si el catedrático ha logrado cambios en su actitud hacia la asignatura.

En el último cuestionamiento donde el estudiante calificó a los catedráticos sobre la base de las siguientes categorías de Muy bueno 17%; Bueno 48%; Regular 13%; Malo 13% y Muy malo 8%, criterio que de cierta forma lo podemos considerar subjetivo, pues es un criterio que está en dependencia de la actitud del catedrático hacia el alumno y viceversa, independientemente de este, el razonamiento es que 34 de los alumnos que representa 65%, tuvo el criterio de que su formación es adecuada en la Escuela Normal Superior y sólo 7 que representan 13% consideraron que es regular y sólo 21% que son 11 estudiantes consideraron que es entre malo ó muy malo; situación que se aprecia en la gráfica 5.



Gráfica 5. Categorización de los catedráticos sobre el criterio de los estudiantes (Biología).

El otro instrumento aplicado es la encuesta a los estudiantes (ver anexo 8) sobre su evaluación de la competencia docente de los catedráticos, fue al grupo de sexto semestre de la carrera de Matemáticas, que cuenta con un total de 55 alumnos, distribuidos en 25 hombres 45% y mujeres 30 para el

54%. Estando su asistencia a clases como requisito fundamental para participar en ella es del 85%, requisito cumplido por el 100% del alumnado. Superando el grupo la cantidad de 51 estudiante como se puede apreciar en el total.

Este instrumento cuestionó sobre 37 aspectos relacionados con evaluación por parte de los estudiantes sobre la competencia docente de los catedráticos de la Escuela Normal Superior, donde se obtuvieron los siguientes resultados, los que podemos agrupar teniendo en consideración los criterios valorativos de los alumnos, los que explicamos a continuación, para propiciar un adecuado razonamiento al respecto.

Los cinco primeros cuestionamientos relacionados con datos generales que ya se explicaron en los párrafos precedentes y que nos permiten ubicarnos en las características generales de la muestra.

Los siguientes 33 cuestionamientos estuvieron relacionados con la competencia docente de los catedráticos en su actividad como docente dentro del salón de clases en lo pertinente a su clase y para determinar o precisar la calidad con la que realiza su proceso enseñanza aprendizaje, le pedimos a los estudiantes que sus respuestas fueran tendientes a su consideración sobre la calidad del proceso que realiza el catedrático, empleando una se utilizará una escala del 5 a 10, en la cual 5 es el menor puntaje y 10 el mayor; puede marcar uno de cualquiera de los puntajes en el que consideres se encuentre, dependiendo de la valoración que desea otorgar al profesor o profesora de esta asignatura.

De los 33 cuestionamientos mencionados con anterioridad, para facilitar su análisis los agruparemos por las respuestas dadas por los estudiantes, los que obtienen las calificaciones más altas entre 9 y 10; los que obtienen 8 y 7 y los de 6 o menores, los que se reflejaran en la siguiente forma:

Tabla 4: Criterios de evaluación con los puntajes más altos (10 y 9) dados por los estudiantes sobre la competencia docente de los catedráticos en su actividad como docente.

No.	CATEDRÁTICO (A)
1.	Evidencia que ha preparado las clases con anticipación.
2.	Muestra dominio de los temas tratados.
3.	Es ordenado al exponer.

4.	Explica con claridad.
5.	Mantiene buenas relaciones con los y las estudiantes.
6.	Devuelve las evaluaciones ya calificadas dentro de los diez días hábiles siguientes a su realización o entrega.
7.	Asiste regularmente a clases y si falta lo justifica.

En este sentido encontramos que desde el punto de vista de la competencia docente de los catedráticos en su actividad como docente, el criterio de los alumnos fue que tienen el nivel de preparación suficiente como para desarrollar su actividad docente, siendo capaz de establecer adecuadas relaciones con los estudiantes y esto hace que cumpla con la parte administrativa de su actividad como docente.

Tabla 5: Criterios de evaluación con los puntajes medios (8 y 7) dados por los estudiantes sobre la competencia docente de los catedráticos en su actividad como docente.

No.	CATEDRÁTICO (A)
1.	Brinda la oportunidad de exponer dudas y preguntas, respondiéndolas con claridad.
2.	Provoca el diálogo, la reflexión y debate sobre los temas tratados en clase.
3.	Se interesa por los y las estudiantes que demuestran problemas en aprender, los temas de estudio.
4.	Contrasta varias implicaciones en los temas que explica.
5.	Brinda un contexto global a sus ideas y conceptos.
6.	Abarca los temas de estudio en su totalidad.
7.	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.
8.	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada lección.
9.	El o los procedimiento (s) de evaluación permite al alumno reflejar sus conocimientos.
10.	Refleja entusiasmo en la presentación de la clase o de los materiales.
11.	Tiene una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia.
12.	Elabora los exámenes para sintetizar efectivamente la materia de la asignatura.
13.	Mantiene mi atención en la clase.

14.	Es justo e imparcial a la hora de evaluar y calificar (exámenes, tareas, asignaciones, otros)
15.	Se mantiene activo y dinámico cuando dirige esta asignatura.
16.	Genera una retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales, que me ayudan a comprender la materia de clase.
17.	Comparado con otros, la dificultad de esta asignatura es (1= fácil 3= media 5= muy dura)
18.	Relacionado con otros, la cantidad de trabajo que se asigna en esta asignatura es (1= liviana 5=muy pesada)
19.	Espero obtener una nota de (1= ninguna, 2= cinco, 3= siete, 4= ocho, 5 = nueve o más)
20.	He aprendido en esta asignatura, algo que considero de valor para mi desarrollo profesional o humano.
21.	Como consecuencia de esta asignatura tú interés por la materia se ha incrementado

Como se puede apreciar en la tabla 5 los criterios de los estudiantes fueron en este caso favorables en lo relacionado con la forma en que el catedrático se relaciona con ellos, fundamentalmente en la forma en que realiza sus clases, la posibilidad de participación que les ofrece, los valores que analizamos al ser de una posición media nos reflejan que los catedráticos realizan esfuerzos pero que no son los necesarios para incrementar la motivación y el interés por la asignatura que imparte.

Es necesario señalar que en la generalidad de los estudiantes encuestados, infirieron que los mismos tienen una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia, además que han aprendido en esta asignatura, algo que consideran de valor para mi desarrollo profesional o humano y son justos e imparciales a la hora de evaluar y calificar, cuestión que nos permite hablar de potencialidades en los catedráticos para mejorar su nivel de autoperfeccionamiento de sus habilidades y competencias para la docencia.

Tabla 6: Criterios de evaluación con los puntajes más bajos (6 o menos) dados por los estudiantes sobre la competencia docente de los catedráticos en su actividad como docente.

No .	CATEDRÁTICO (A)
1.	Los objetivos de curso se definen anticipadamente.
2.	Acepta críticas a sus objetivos de clase, planteamientos y otros, por parte de los y las estudiantes.
3.	Emplea variedad de ayudas audiovisuales (multimedia, diapositivas, videos, etc.)
4.	Se encuentra disponible en el horario que estableció para horas de consulta extra clase.
5.	Utiliza variedad de recursos de enseñanza (demostraciones, lecturas, trabajo en grupo, etc.)

En las puntuaciones más bajas se mantuvo la situación de no encontrarse disponible en el horario que estableció para horas de consulta extra clase, además del empleo de recursos y medios para la enseñanza, otra situación que fue llamativa es la relacionada con los objetivos, que en ocasiones los estudiantes encuentran que estos no están bien elaborados o diseñados y que los catedráticos no lo aceptan, consideramos esto importante desde el punto de vista que siendo el objetivo elemento rector del proceso enseñanza aprendizaje que debe de ser conocido y comprensible por el estudiante, de lo contrario es difícil su logro.

Este aspecto se debe de significar como un elemento muy negativo, el escaso uso de materiales, como medios y recursos para hacer más fácil el aprendizaje.

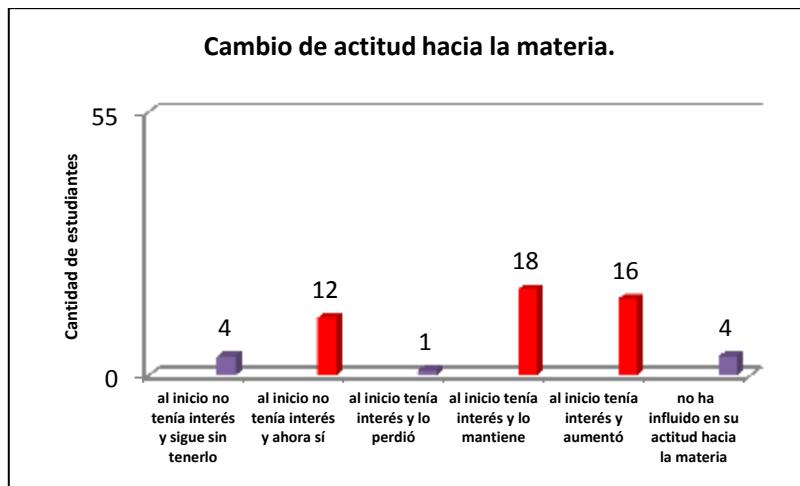


Gráfica 6. Criterios de evaluación con los puntajes dados por los estudiantes de Matemáticas sobre la competencia del catedrático en su actividad como docente.

En la gráfica 6 encontramos el nivel de competencia de los catedráticos, de forma general por parte de los estudiantes, donde más del 50% esta como medio, y un 15% como bajos, situación que debió de valorarse en colectivo pedagógico en función de establecer algunas acciones para mejorar esta situación, y mantener un trabajo sistemático, con el 21% que se encuentra en la categoría de alta, para que éstos contribuyan a la mejora del resto de los catedráticos.

En lo relacionado con el cambio de actitud en el grupo de estudiantes de Matemáticas encontramos que de forma general 46 de los 55 alumnos que conforman el grupo han mejorado su actitud hacia la asignatura que imparte el catedrático y el resto se encuentra entre los parámetros de haberlo perdido, nunca lo tuvo y el de no haber influido en su actitud con sólo 9 estudiantes; como se aprecia en la gráfica 7.

Por último analizar que de manera general están algunas de las condiciones, que ya hemos mencionado en el análisis, para continuar mejorando el aspecto de la docencia de la Escuela Normal Superior, con la superación y auto superación, sustentadas en el autoperfeccionamiento.

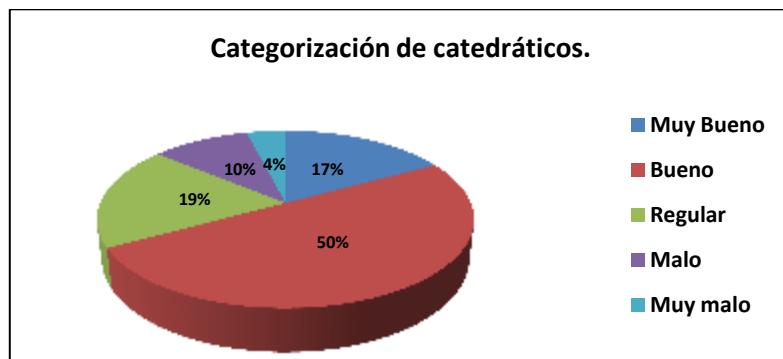


Gráfica 7. Juicio del cuestionamiento sobre si el catedrático ha logrado desarrollar en usted una actitud hacia la materia en el grupo de Matemáticas.

En la penúltima pregunta de la encuesta le solicitamos que realizarán una evaluación integral de su catedrático y los resultados obtenidos fueron los siguientes, 13% de los estudiantes plantean que sus catedráticos son Muy buenos; el 45% de Buenos; otros que el 19% Regular; 9% de Malos y el 4%

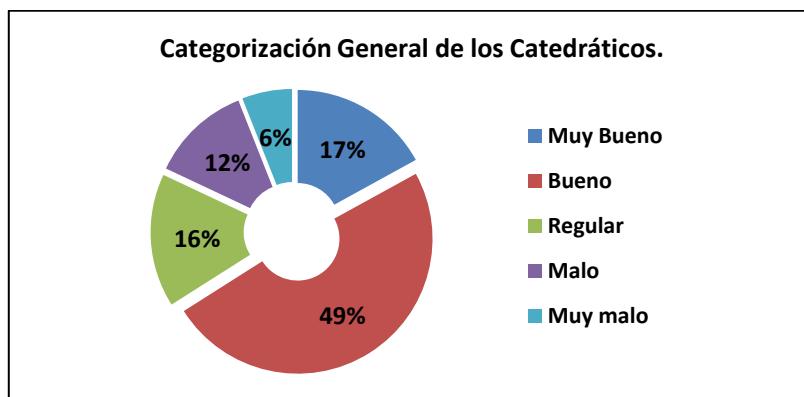
Muy malo, situación que para tener una mejor visión analizaremos sobre la base de lo que se observa en la gráfica 8.

Como se aprecia el mayor porcentaje de catedráticos se encuentra ubicado en Bueno, situación favorable pues eso nos indica que existen potencialidades para el desarrollo exitoso de la superación y autosuperación, con vistas a mejorar el nivel de autoperfeccionamiento en todos los docentes de la Escuela Normal Superior, algo preocupante es que el 4% de ellos esté ubicado en la categoría de muy malos.



Gráfica 8. Categorización de los Catedráticos por el grupo de Matemáticas.

Al hacer un estudio de las encuestas aplicadas a ambos grupos, sobre la categorización de los catedráticos, el criterio de los estudiantes es que el 49% considera que son Buenos, el 17% que son Muy Buenos y el resto 34%, estima que son entre las restantes categoría de Regular, Malo y Muy Malo, como se puede apreciar en la gráfica 9.



Gráfica 9. Categorización de los Catedráticos por los dos grupos Biología y Matemáticas.

De este análisis podemos decir que es muy superior la condición de Muy Buenos y Buenos con respecto a la agrupación de las otras tres categorías, pues al compararlas la primera es de 66% y la segunda de 34%, lo que nos permitió inferir que los catedráticos están en condiciones de aprovechar nuestra propuesta para mejorar los resultados generales de su labor docente y alcanzar con mayores posibilidades los propósitos de los programas de cada una de las asignaturas y con ello de alcanzar con buena eficiencia los rasgos del perfil de egreso de las carreras.

Al preguntar a los estudiantes sobre ¿Cuáles recomendaciones daría usted a este profesor para que él mejore su desempeño docente?, al procesar la información suministrada encontramos de manera general en los dos grupos las siguientes:

1. Mejorar o diseñar adecuadamente los propósitos de las asignaturas.
2. Rediseñar por parte de la escuela los horarios de consulta con los catedráticos.
3. Empleo de medios y recursos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Empleo de más tecnología.
5. Desarrollo de más actividades que contribuyan mejorar su desempeño profesional.
6. Aplicación de actividades que permitan el desarrollo de habilidades y competencias en su formación profesional.

La observación (ver anexo 9) a diez preparaciones y sus correspondientes visitas a las clases, como actividad nos arrojó resultados que se irán analizando dadas las diferentes partes de la guía que se elaboró con ese propósito.

Es importante destacar que de los 12 catedráticos que forman parte de la muestra se visitaron 10 actividades de clase, donde se apreciaron los siguientes resultados generales; el objeto de la observación, en el 100%, es el proceso docente educativo que se realiza en la clase; el objetivo en el 100% de las visitas es observar el desarrollo del proceso mencionado con anterioridad, el tipo de observación es directa, con la autorización de los catedráticos en el 100% y la frecuencia y tiempo de observación, fue de una actividad de clase de 110 minutos.

En el 100% de ellas no se realizaron orientaciones previas que emanen de actividades o concepciones metodológicas acordadas; además la estrategia que se siguió para la preparación es variada, en algunos se parte de modelos de clases (20%), ajustándola a condiciones específicas; en otras (30%) se inicia el trabajo a partir de los criterios que se dan, y en el resto de los casos (50%), se trabaja individualmente.

Se apreció que no predominan argumentos valiosos alrededor de la concepción de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en el 80%.

Entre otros aspectos se constató que en el 100% no se organizó la interacción de los maestros para realizar la actividad, como ya se ha señalado cada uno de ellos planifica y actúa de manera individual, sólo en casos aislados algunos criterios de consulta en forma de platica con otros catedráticos.

Otro aspecto a destacar es que no se controló en el 100% de las preparaciones previa de los catedráticos para realizar la actividad docente de clases; no existe la organización de los maestros para preparar sus clases, las pautas orientadas son muy generales; por lo mencionado anteriormente se puede precisar que no existe trabajo colegiado con los catedráticos de un mismo grado y asignatura, por lo que cada uno lo realiza por sus preferencias y conocimientos y habilidades en materia de pedagogía y didáctica.

Como parte de las observaciones, se partió de analizar lo que explican los catedráticos que para decidir las estrategias a seguir con cada grupo y asignatura, son sobre la base de los planes y programas de las asignaturas y de los criterios propios o individuales de cada uno de ellos en el 100% de las veces.

Observamos que los procedimientos utilizados por los catedráticos para que puedan demostrar su interacción con la información necesaria para preparar sus clases; está relacionado con lo planteado en el párrafo anterior, lo que le permite establecer las relaciones entre lo nuevo y lo viejo, en el cumplimiento de los programas y su vinculación con el desarrollo de habilidades y competencias en ellos y sus alumnos.

Al observar las clases encontramos que durante ellas en un 30% se elaboraron resúmenes, en el 40% se formularon preguntas donde existían dudas y en el otro 30% se elaboraron esquemas que representaban relaciones entre conceptos e ideas, entre otros elementos.

Se pudo destacar que en el 100% de las visitas a clases y durante el análisis que se hizo para preparar la asignatura se enfatiza en el análisis de objetivos, existiendo un dominio adecuado de estos de igual manera se trabaja en función de contextualizar el contenido de enseñanza en un 90% de las actividades visitadas; por último no se trabaja en el 60% con la información que aportan los medios como el Software educativo, y video educativo y en ninguna clase se apreció la teleclase como elemento valioso en el desarrollo del proceso docente educativo.

En la mayoría de las clases, se circunscribió a lo externo de los fenómenos y procesos sin indicar o promover acciones para la reflexión y comprobación práctica de los contenidos.

4.2. Discusión de resultados.

Al realizar la discusión de los resultados obtenidos y poder corroborar la aplicabilidad de la estrategia para el autoperfeccionamiento de los catedráticos de la Escuela Normal Superior; este análisis se realizó sobre los aspectos más generales que se lograron determinar y las insuficiencias más significativas, que requieren de una argumentación, que permita significar los resultados obtenidos.

Es de significar que en esta etapa de la corroboración de los resultados de la estrategia podemos decir que la muestra: continuó siendo la misma el director (1) actual y los dos (2) subdirectores en funciones y se determinó por un muestreo aleatorio simple que 107 alumnos que son el 40% de los alumnos del tercer grado o sexto semestre de las licenciaturas en Biología y Matemática y 12 catedráticos que desarrollan su actividad profesional en la Escuela Normal Superior.

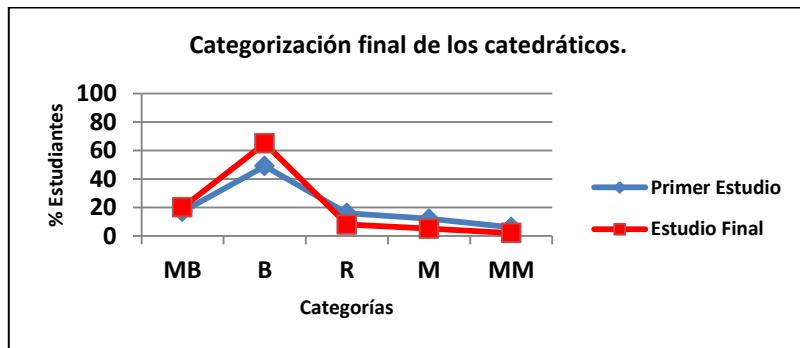
Luego de determinar las necesidades o carencias que los catedráticos, en la actualidad presentadas por los directivos de la institución, se logró:

- a) Incrementar el nivel de conocimientos sobre la didáctica y la pedagogía.

- b) Mejorar el nivel de sensibilización de los catedráticos por el trabajo investigativo en función de fortalecer su desempeño profesional.
- c) Actualizar la literatura científica sobre el proceso de formación de los futuros docentes.

Al hacer un estudio de las encuestas aplicadas en la etapa de corrobación de la estrategia a ambos grupos, sobre la categorización de los catedráticos, el criterio de los estudiantes ha mejorado lo que se puede apreciar en el siguiente análisis; que en el primer estudio el 49% consideraba que son Buenos los catedráticos, ya aumenta al 65%, el 17% que son Muy Buenos, aumenta al 20% y el resto de los estudiantes 34%, estima que son entre las restantes categoría de Regular, Malo y Muy Malo, en esta última etapa disminuye a un 15%; situación que nos permitió plantear la efectividad de la estrategia de autoperfeccionamiento y su sistema de conocimientos logran una sensibilización en los catedráticos de la Escuela Normal Superior, que influyó positivamente en su desempeño profesional desde su ejercicio como docente apreciable en el criterio de los estudiantes.

Situación que se puede apreciar en la gráfica 10 que se presenta a continuación:



Gráfica 10. Categorización de los Catedráticos por los dos grupos Biología y Matemáticas (final).

Al realizar el análisis podemos decir que es muy superior la condición de Muy Buenos y Buenos en la evaluación final, que aumenta a 85%, con respecto a la agrupación de las otras tres categorías las que sólo alcanzan 15%, pues al compararlas nos permite inferir que los catedráticos están en condiciones de obtener mejores resultados cuando la superación y a autosuperación le permiten desarrollar su rol en el desempeño de la profesión y con ello precisar que con nuestra propuesta de estrategia y sistema de

conocimientos, se pueden mejorar los resultados generales de su labor docente y alcanzar con mayor eficacia los propósitos de los programas de cada una de las asignaturas y con ello de alcanzar con buena eficiencia los rasgos del perfil de egreso de las carreras.

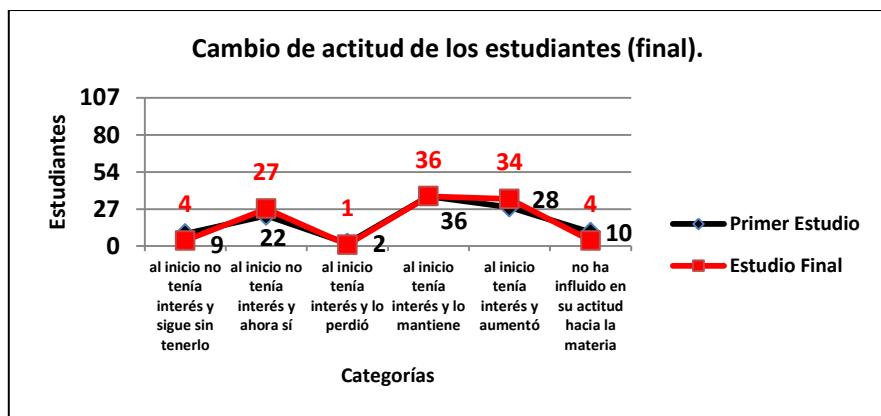


Gráfico 11. Cambio de actitud de los estudiantes en el estudio final.

Otro elemento de mucho valor en la investigación que se realizó, es el cambio de actitud de los estudiantes hacia la asignatura la que se puede apreciar en la comparación que realizamos en la gráfica 10; donde se puede observar que aunque las diferencias son mínimas no hay retrocesos significativos, lo que nos permite argumentar que existen las condiciones para tener una mejor eficiencia en el logro de los rasgos del perfil de egreso.

Como observamos los aspectos positivos aumentaron favorablemente, hasta alcanzar un total de 95 alumnos que modificaron sus actitud hacia el interés y la motivación por la asignatura, superior a 86 estudiantes en el primer estudio y algo muy significativos es la disminución en los aspectos negativos, donde pasamos de 21 a 12 ya en el estudio final; cuestión que nos permite explicar que continua siendo favorable la estrategia y el sistema de conocimientos que permite incrementar la labor del catedrático hacia la formación de sus estudiantes, cuando se demuestran conocimientos y habilidades en su desempeño profesional.

En el razonamiento final sobre la pregunta a los estudiantes sobre ¿Cuáles recomendaciones daría usted a este profesor para que él mejore su desempeño docente?, las respuestas fueron más favorables quedando las recomendaciones en las siguientes:

1. Rediseñar por parte de la escuela los horarios de consulta con los catedráticos.
2. Empleo de más tecnología.
3. Desarrollo de más actividades que contribuyan mejorar su desempeño profesional.

Como se puede apreciar existe una mejora sustancial en todos los aspectos evaluados en la presente investigación.

CONCLUSIONES

Se logra la determinación de las necesidades de superación y autosuperación que tienen los catedráticos de la Escuela Normal Superior con vistas a mejorar el autoperfeccionamiento de su modo de actuación.

El nivel de autovaloración, no tiene los niveles requeridos para que el desempeño profesional de los catedráticos de la Escuela Normal Superior, logren los resultados esperados en el plan de estudio.

La conducta propositiva respecto a la superación es carente de un análisis previo y profundo acerca de sus necesidades de autoperfeccionamiento y el establecimiento de las vías para lograr sus objetivos.

En los catedráticos de la Escuela Normal Superior, la estrategia para el autoperfeccionamiento se concibe para aplicarse y ésta, está estructurada en cuatro etapas en las que se establecen relaciones de interdependencia de forma individual, lo que contribuye al perfeccionamiento de su modo de actuación profesional.

Al corroborar la pertinencia de la estrategia de intervención propuesta sustentada en un sistema de contenidos a estudiar de forma de autosuperación por parte de los catedráticos, se posibilitó el desempeño adecuado del modo de actuación relacionado con la superación desde el ejercicio de su profesión.

La propuesta de contenidos para la estrategia de autoperfeccionamiento, es un paso de avance importante como parte de la orientación a los catedráticos de la normal superior, en función de mejorar el desempeño profesional desde el ejercicio de su profesión.

Se logra desarrollar las habilidades y competencias profesionales desde el ejercicio de su profesión, en función de perfeccionar la formación del futuro docente.

Con la aplicación de nuestra propuesta de estrategia de autoperfeccionamiento se logró mejorar el nivel de compromiso de los catedráticos para la formación de habilidades y competencias en sus estudiantes, lo que corrobora la correcta concepción de nuestra hipótesis inicial, y por último

Con la propuesta de estrategia de autoperfeccionamiento que se desarrolló en la Escuela Normal Superior permitió sensibilizar a los catedráticos en la superación y la autosuperación hacia la mejora de la calidad de su actividad profesional en la formación de docentes.

RECOMENDACIONES

Que de manera consciente se implemente la estrategia de autoperfeccionamiento para mejorar el nivel de la competencia profesional de los catedráticos que laboran en la Escuela Normal Superior.

Unido a la implementación de la estrategia de autoperfeccionamiento, se incluya el Sistema de Conocimientos que la acompaña, como un aspecto que orienta a los catedráticos que laboran en la Escuela Normal Superior en este de mejorar su desempeño profesional.

Involucrar en este nuevo proceso de superación y autosuperación a todos los catedráticos de la Escuela Normal Superior, con vistas a influir positivamente el logro de los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes.

Desarrollar actividades metodológicas independientes de las existentes para sistematizar el autoperfeccionamiento de los catedráticos que laboran en la Escuela Normal Superior

Que en las próximas contrataciones para los aspirantes a catedráticos de la Escuela Normal Superior, se considere el nuevo perfil ideal que este debe de cumplir.

Sistematizar el control sobre la base de las visitas u observaciones a clases que deben de llevar a cabo los directivos a los catedráticos de la Escuela Normal Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulina, O. (1984). La preparación psicológica general del maestro en el sistema de la institución superior pedagógica. Moscú: 208 p.
- Álvarez de Zayas, C. (1982). El sistema de habilidades profesionales en la metodología de la enseñanza de la Historia. Ciudad de la Habana.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida: didáctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Asís, F. (2007). Competencias profesionales en la Formación Profesional. Madrid: Alianza Editorial.
- Asís, F. (2007). Competencias profesionales en la Formación Profesional. Madrid: Alianza Editorial.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Cabra, F. (2011). Desafíos y experiencias de evaluación en la formación basada en competencias en el contexto universitario, en Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). Nº 8, Vol. 2, pp. 116-147.
- Colectivo de Autores (2009). El trabajo metodológico en la estrategia de formación inicial y permanente de los profesionales de educación. Cuba.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, Aula de innovación educativa, n. 161.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Durán, C. (2009). Investigación y comunicación en compendio de pedagogía. Santiago de Cuba: CEES Juan Bautista Sagarra.
- Elmore, R. (2011). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.

- Enebral, J. (2006). *Formación continua de directivos-Autodidactismo* (o autodidaxia).
- Fossi y Col. (2009). Modelos pedagógicos. URBE. Maracaibo. Venezuela.
- Fuentes, H., Mestre, U. y Repilado, F. (2007). Algunas recomendaciones sobre el proceso de formación de la habilidad organizativa a través de la actividad extraescolar en los estudiantes del I.S.P. de Holguín. Cuba: Pueblo y Educación.
- García, R. (2010). El autoperfeccionamiento docente como categoría pedagógica. p. 19-34. En Autoperfeccionamiento docente y creatividad / Lisardo García Ramis. [et al.]. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- González, V. (2007). Experiencias obtenidas en la utilización del circuito cerrado de televisión en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, en revista Científico Metodológica del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" año1 Nº 1. Diciembre, Cuba.
- Guevara, J. (2008). Aprendiendo a estudiar. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. Nº 1, editado por Subdirección de Asociación Cultural. México.
- HAYGROUP. (1996). Las Competencias: Clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos. España: Ediciones Deusto.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). "La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente", en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 12, 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión.
- Macias, M. (2011). Modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro. En: Inteligencia, creatividad y talento. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Mateo, J y Martínez, F. (2006). Más allá de la medición y la evaluación educativa. Madrid: La Muralla.

- Mertens, L. (1998). Competencias claves. Madrid: OEI.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ocando, J. (2009). La formación académica del profesor universitario y las Estrategias que utiliza para promover el aprendizaje significativo. Tesis de Grado. Doctorado en Ciencias de la Educación. URBE. Maracaibo. Venezuela.
- OECD (2012). Docentes para las escuelas del mañana. Análisis de los indicadores educativos mundiales. Paris: OECD e Instituto de Estadísticas de la UNESCO
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1982). Estudios sobre lógica y psicología. Madrid: Alianza editorial.
- Tamayo, C. (2009). Modelo pedagógico de desarrollo de la autovaloración docente del profesor general integral de secundaria básica en formación en el Contexto del proceso tutorial.
- Tejeda (2009). El desempeño profesional. Curso formación de competencias en la educación superior (CESES).
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo. Guadalajara: IGLU.
- Universidad de Talca. (2012). La competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo. Revista Desarrollo de Competencias (REDEC)- Vol. 5. N° 1 - Enero-Junio.
- Valdés, H. (2010). El desempeño del maestro y su evaluación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Valera, O. (1995). ¿Qué hacer antes de hacer? En: Temas de Psicología Pedagógica para maestros IV. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Vecino, F. (2004). Conferencia Magistral, La universidad en la construcción de un mundo mejor. Editorial Félix Varela. La Habana.

Vigotsky, L. (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana.

Wolman, S. (2011). Características de los esquemas de acción y su significado en la teoría psicogenética, http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/046_genetica1/material/descargas/ficha_esquema_final.pdf

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). Idea clave 2, en: 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias, 4a. reimpr., Graó, Barcelona, España.

ANEXOS

Anexo 1
DISEÑO METODOLÓGICO.

Preguntas científicas	Tareas	Métodos de Investigación	Instrumentos de la Investigación	Muestra
1.- ¿Cuál ha sido el comportamiento histórico del campo en el objeto de investigación?	<p>1. Estudio del comportamiento histórico del desarrollo de habilidades y competencias en la Escuela Normal Superior con el objeto de investigación.</p> <p>2. Estudio de las relaciones que deben establecerse entre las concepciones de habilidades y competencias profesionales del profesor con su práctica docente.</p> <p>3. Diseño del diagnóstico, incluye la definición de los objetivos, los contenidos con la identificación de los criterios para su determinación y la definición de los métodos y técnicas a emplear y las fuentes de información.</p> <p>4. Identificación del Banco Bibliográfico que enriquezca las posibilidades de aplicación de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior.</p>	<p>Del Nivel Teórico: Análisis y Síntesis Análisis Histórico Lógico.</p> <p>Del Nivel Empírico: Entrevistas.</p> <p>Del Nivel Estadístico: Procesamiento de Datos.</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Entrevista Encuesta</p> <p>Entrevistas</p> <p>Entrevistas</p>	<p>2 Exdirectores</p> <p>2 Exdirectores 1 Director 2 Subdirectores</p> <p>12 Catedráticos</p> <p>12 Catedráticos 107 Estudiantes</p>
2.- ¿Cuál es la situación actual del proceso de superación docente de	1. Análisis de los requieren los profesores de la Escuela Normal Superior para lograr el desarrollo de	Del Nivel Teórico: Análisis y Síntesis Análisis Histórico Lógico.	Entrevistas Encuestas Observación	1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos

<p>los maestros de la Escuela Normal Superior, realizado desde el ejercicio de la profesión y del nivel de sus habilidades y competencias profesionales?</p>	<p>las habilidades y competencias profesionales en la formación de los docentes.</p> <p>2. Determinación de las habilidades y competencias se pretenden que tengan los profesores de la Escuela Normal Superior para la formación de los futuros docentes.</p> <p>3. Investigación sobre las exigencias que se le plantean en la selección de profesores.</p> <p>4. Elaboración de los instrumentos que se aplicarán en correspondencia con los objetivos definidos en el proceso de la investigación.</p> <p>5. Selección de los catedráticos y alumnos que se motivaron y están en disposición de acuerdo en desarrollar sus potencialidades en la conducción del proceso de autosuperación y autoperfeccionamiento.</p> <p>6. Ejecución del diagnóstico, consistente en aplicar los métodos e instrumentos para la obtención de la información de acuerdo a los objetivos</p> <p>7. Determinación de los problemas educativos individuales de cada catedrático considerando las asignaturas que imparte.</p>	<p>Inductivo Deductivo.</p> <p>Del Nivel Empírico: Entrevistas. Encuestas.</p> <p>Del Nivel Estadístico: Procesamiento de Datos. Elementos de Estadística Descriptiva.</p>		107 Estudiantes
			Entrevistas Encuestas	12 Catedráticos
			Entrevistas	12 Catedráticos
			Entrevistas Encuestas	Investigador
			Entrevista	12 Catedráticos
			Entrevistas Encuestas Observación	1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos 107 Estudiantes
			Entrevistas Encuestas Observación	1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos 107 Estudiantes

<p>3.- ¿Cómo conformar una estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión?</p>	<p>1. Diseño de un sistema de autoperfeccionamiento se contribuirá al desarrollo de las habilidades y competencias profesionales de los profesores de la Escuela Normal Superior.</p> <p>2. Elaboración de la Estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.</p> <p>3. Contextualización de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.</p> <p>4. Socializar con catedráticos los resultados del diagnóstico realizado sobre el estado actual del autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior.</p> <p>5. Aprobación de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior insertada en el proceso de superación en el ejercicio de su profesión.</p>	<p>Del Nivel Teórico: Análisis y Síntesis Inducción y Deducción. Modelación.</p> <p>Del Nivel Empírico: Entrevistas. Encuestas Observación</p> <p>Del Nivel Estadístico: Procesamiento de Datos. Estadística Descriptiva.</p>	<p>Entrevistas Encuestas Observación</p>	<p>1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos</p>
			<p>Entrevistas Encuestas Observación</p>	<p>1 Director 2 Subdirectores</p>
			<p>Entrevistas Encuestas Observación</p>	<p>1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos</p>
			<p>Observación</p>	<p>1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos</p>

	<p>6. Planificación del tiempo de cumplimiento de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior en el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.</p> <p>7. Determinación de los contenidos, formas, métodos y evaluación que conformarán la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior.</p>		<p>Entrevistas Encuestas</p> <p>Entrevistas Encuestas Observación</p>	<p>1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos</p> <p>1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos</p>
4.- ¿Cómo corroborar la pertinencia de la estrategia de intervención propuesta?	<p>1. Comprobación de la pertinencia de la estrategia de intervención propuesta.</p> <p>2. Determinación de los recursos humanos y materiales para el desarrollo de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.</p>	<p>Del Nivel Teórico: Análisis y Síntesis. Inducción y Deducción. Enfoque de Sistema.</p> <p>Del Nivel Empírico: Entrevistas. Encuestas Observación</p> <p>Del Nivel Estadístico: Procesamiento de Datos. Estadística Descriptiva.</p>	<p>Entrevistas Encuestas Observación</p> <p>Entrevistas Encuestas</p>	<p>1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos 107 Estudiantes</p> <p>1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos</p>

	<p>3. Desarrollo de las actividades de superación mediante la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.</p>		Entrevistas Encuestas Observación	1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos
	<p>4. Utilización de las formas oral, escrita y práctica en la evaluación sistemática de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.</p>		Entrevistas Encuestas Observación	1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos
	<p>5. Ejecución de la evaluación que puede ser realizada por los catedráticos de la estrategia de autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del profesor de la Escuela Normal Superior sobre el proceso de superación que realiza desde el ejercicio de su profesión.</p> <p>6. Caracterización de los catedráticos los instrumentos de evaluación, guiándose para ello en el diagnóstico inicial.</p>		Entrevistas Encuestas Observación	1 Director 2 Subdirectores 12 Catedráticos 107 Estudiantes

ANEXO 2
CALENDARIO DE ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.

ACTIVIDADES	CICLO 2012 - 2013							CICLO 2013 - 2014							OBSERVACIONES						
	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	
Determinación y delimitación del problema																					
Recopilación de diferentes fuentes de información																					
Recopilación de información bibliográfica																					
Redacción del capítulo del marco teórico.																					
Revisión y corrección del marco teórico.																					
Elaboración de la Estrategia de Autopreparación.																					
Recopilación de información.																					
Revisión y corrección de la Estrategia de Autopreparación.																					
Aplicación de la Estrategia de Autopreparación.																					
Recopilación de la información obtenida en la aplicación de la Estrategia de Autopreparación.																					
Análisis de la información obtenida en la aplicación de la Estrategia de Autopreparación.																					
Evaluación de la información obtenida en la aplicación de la Estrategia de Autopreparación.																					
Elaboración del informe de la investigación.																					
Entrega del informe del proyecto de la investigación para su revisión.																					

Anexo 3

GUÍA DE ENTREVISTA A EXDIRECTORES DE ESCUELA NORMAL.

Compañero director:

Estamos desarrollando una investigación relacionada con la superación que realizan los docentes de la Escuela Normal Superior. Conociendo de su experiencia y responsabilidad con esta función le solicitamos dé respuesta a las interrogantes que le formularemos a continuación.

De antemano le agradecemos su cooperación.

1.- Datos de experiencia profesional.

Años de experiencia en la docencia.

Años de experiencia como director.

Años de jubilado (si lo está):

2.- Ante los cambios que enfrenta la educación normal en su época de director ¿qué actitud asumieron los docentes de su época?

3.- ¿Cómo valora usted la actitud asumida por los docentes ante la superación en el período que fue director?

4.- ¿Qué factores pueden determinar a su criterio la actitud asumida por los docentes ante la superación?

5.- ¿Cuáles fueron las necesidades o carencias que requirieron ser atendidas en la superación de los catedráticos?

6.- ¿Cómo se atendieron estas necesidades de superación desde el puesto de trabajo y la autosuperación que se desarrollaba en la escuela normal?

7.- ¿En este trabajo de la autosuperación y el autoperfeccionamiento qué obstáculos se encontró?

8.- ¿Qué elementos requirieron ser perfeccionados para que los docentes puedan superarse desde el ejercicio de su profesión?

ANEXO 4.

GUÍA DE ENTREVISTA AL DIRECTOR DE ESCUELA NORMAL.

Compañero director:

Estamos desarrollando una investigación relacionada con la superación que realizan los docentes de la Escuela Normal Superior. Conociendo de su experiencia y responsabilidad con esta función le solicitamos dé respuesta a las interrogantes que le formularemos a continuación.

De antemano le agradecemos su cooperación.

1.- Datos de experiencia profesional.

Años de experiencia en la docencia.

Años de experiencia como director.

2.- Ante los cambios que enfrenta hoy la Educación Normal ¿qué actitud han asumido los docentes de su institución?

3.- ¿Cómo valora usted la actitud asumida por los docentes ante la superación?

4.- ¿Qué factores pueden estar determinando la actitud de los docentes ante la superación?

5.- ¿Cuáles son las necesidades o carencias que requieren ser atendidas en la superación de los docentes?

6.- ¿Cómo se atienden estas necesidades desde el trabajo metodológico y la autosuperación que se desarrolla en la escuela?

7.- ¿En este trabajo qué obstáculos ha encontrado?

8.- ¿Qué elementos requieren ser perfeccionados para que los docentes puedan superarse desde el ejercicio de su profesión?

ANEXO 5.

GUÍA DE ENTREVISTA A LOS SUBDIRECTORES DE ESCUELAS NORMALES.

Compañero (a):

Estamos enfrascados en una investigación sobre la superación de los docentes de Escuelas Normales. Conociendo de sus responsabilidades y vínculos con esta actividad le agradeceríamos dé respuesta a las interrogantes que a continuación le formularemos.

Muchas gracias.

1.-Datos de experiencia profesional.

Experiencia en la docencia.

Experiencia como subdirector.

2.- ¿La academia que se desarrolla en su centro es un marco de reflexión compartida?

3.- ¿Se propician en las academias o reuniones de consejo técnico el reconocimiento y la formulación de los problemas que se analizan propios de la actividad docente de los catedráticos?

4.- ¿Los académicos son capaces de determinar cuáles son las causas de los problemas que se analizan propios de la actividad docente de ellos y de sus compañeros?

5.- ¿Predomina en las academias una percepción global e integradora de los problemas de la práctica profesional o son percibidos de manera aislada?

6. ¿Qué acciones de superación han planeado los académicos sobre la base de los análisis realizados de la problemática en la docencia de la escuela normal?

6.- ¿Los académicos son capaces de planificar acciones de autoperfeccionamiento para resolver problemas de preparación cuando lo requieran?

Anexo 6

ENTREVISTA A CATEDRÁTICOS SOBRE LA AUTOVALORACIÓN DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL RELACIONADO CON SU SUPERACIÓN Y AUTOPERFECCIONAMIENTO.

Compañero catedrático:

Estamos investigando sobre el modo de actuación profesional de los docentes de la Escuela Normal, relacionado con la superación. Su cooperación será de gran utilidad en documento es anónimo y necesitamos solucionar las siguientes tareas.

Indicaciones:

1. Reflexione sobre la forma en que usted se supera actualmente.

Elabore su autovaloración en relación con la superación. Puede apoyarse en la siguiente idea:

Mi superación...

2. Piense en sus fines, proyectos en el orden profesional y la importancia que estos encierran para usted. Exprese no menos de tres de sus proyectos en el orden de importancia utilizando los espacios indicados.

a)

b)

3. Piense en un problema de su desempeño profesional, es decir, un problema relacionado con su práctica profesional.
 4. Exprese con claridad los resultados lo que necesita mejorar por la vía de la superación desde el ejercicio de su profesión. Pasos que seguiría para darle solución:

Anexo 7

ENCUESTA PARA EVALUACIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE.

Con el fin de conocer el desempeño docente de las y los profesores de la Escuela Normal, le solicitamos responder a las siguientes preguntas de la manera más objetiva posible. Es importante indicar que no debe escribir su nombre, que el profesor no verá este cuestionario y que la información que usted suministre será tratada en forma confidencial.

Grupo que encuesta: _____.

Semestre de la carrera en el que se encuentra

- () Primero
- () Segundo
- () Tercero
- () Cuarto
- () Quinto
- () Sexto

Sexo:

- () Femenino
- () Masculino

Esta clase tiene:

- () Menos de 40 estudiantes.
- () Más de 41 pero menos de 50.
- () Más de 50 estudiantes.

Para responder a las siguientes preguntas se utilizará una escala del 5 a 10, **en la cual 5 es el menor puntaje y 10 el mayor**. Usted puede marcar en uno de estos extremos, o en cualquiera de los puntajes que se encuentren entre ellos, dependiendo de la valoración que desea otorgar al profesor o profesora de esta asignatura.

Esta encuesta es confidencial.

NO.	CATEDRÁTICO (A) DE LA ASIGNATURA	5	6	7	8	9	10
1.	Cumple con el horario establecido para la asignatura.						

2.	Se encuentra disponible durante el horario que estableció para horas de consulta extraclasses.					
3.	Evidencia que ha preparado las clases con anticipación.					
4.	Cumple con el desarrollo de los temas de acuerdo con el programa de la asignatura.					
5.	Le ayuda a tomar conciencia de la realidad del país.					
6.	Muestra dominio de los temas tratados.					
7.	Proporciona la información e ideas actualizadas.					
8.	Relaciona los temas tratados con la realidad nacional.					
9.	Utiliza ejemplos relacionados con su futura profesión, cuando la materia lo permite.					
10.	Aclara satisfactoriamente las dudas que le plantean los y las estudiantes.					
11.	Utiliza la metodología apropiada para el desarrollo de las lecciones.					
12.	Utiliza recursos didácticos apropiados para los temas que se tratan.					
13.	En el desarrollo de la asignatura, logran un balance adecuado entre la teoría y la práctica.					
14.	Se interesa porque los y las estudiantes tengan una buena comprensión de la materia.					
15.	Expone los contenidos con claridad.					
16.	Desarrolla los contenidos en un orden lógico.					
17.	Logra mantener la atención del grupo.					
18.	Propicia la participación de los y las estudiantes.					
19.	Estimula al estudiante a formar criterios propios ante diferentes situaciones.					
20.	Muestra gusto al impartir las lecciones.					
21.	Es accesible para que los y las estudiantes le hagan consultas.					
22.	Responde cortésmente cuando se le plantean preguntas.					
23.	Mantiene buenas relaciones con el grupo de					

	estudiantes.					
24.	Lo respeta a usted como persona.					
25.	Acepta críticas por parte de los y las estudiantes.					
26.	Elabora evaluaciones (exámenes, tareas, asignaciones, otros) acordes con la materia planteada en la clase.					
27.	Formula preguntas claras en las evaluaciones que realiza.					
28.	Devuelve las evaluaciones ya calificadas dentro de los diez días hábiles siguientes a su realización o entrega.					
29.	Atiende reclamos en relación con la forma en que calificó las evaluaciones.					

El profesor o la profesora ha logrado desarrollar en usted una actitud hacia la materia tal que:

- () al inicio no tenía interés y sigue sin tenerlo.
- () al inicio no tenía interés y ahora sí.
- () al inicio tenía interés y lo perdió.
- () al inicio tenía interés y lo mantiene.
- () al inicio tenía interés y aumentó
- () el profesor o la profesora no ha influido en su actitud hacia la materia

En resumen, usted diría que este profesor o profesora es:

- () Muy bueno () Bueno () Regular () Malo () Muy malo

¿Cuáles recomendaciones daría usted a este profesor para que él mejore su desempeño docente?

Anexo 8

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES SOBRE SU EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE DE LOS CATEDRÁTICOS.

Estimado (a) estudiante:

Estamos realizando una investigación acerca de la competencia docente en la Escuela Normal, cuyo propósito e interés, entre otros, destacan los siguientes: Analizar descriptivamente la docencia normalista desde el punto de vista de sus alumnos. Proporcionar información oportuna a los docentes sobre su quehacer educativo. Motivar la reflexión sobre el quehacer docente. Queremos advertir que no existen respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas. Lo importante es que usted conteste con sinceridad. El anonimato de sus respuestas es total y los datos suministrados serán utilizados únicamente para los propósitos de esta investigación.

Agradecemos su colaboración.

a) Carrera que cursa: _____

b) Año de la carrera en el que se encuentra

- () Primero.
- () Segundo.
- () Tercero.
- () Cuarto.
- () Quinto.
- () Sexto.
- () Séptimo.
- () Octavo.

c) Sexo: 1. Femenino () 2. Masculino ()

d) Esta clase cuenta con:

- () Menos de 40 estudiantes.
- () Entre 41 y 50.
- () Más de 51 estudiantes.

e) Su asistencia a esta asignatura ha sido:

- () Menos de un 20%.

- Aproximadamente menos de un 40%.
- Entre un 40 y 60%.
- Alrededor de 60 y 85%.
- Más de un 85%.

Para responder a las siguientes preguntas se utilizará una escala 1 a 5, **en la cual 1 es el menor puntaje y 5 el mayor**. Usted puede marcar en uno de estos extremos, o en cualquiera de los puntajes que se encuentren entre ellos, dependiendo de la valoración que desea otorgar al profesor o profesora de esta asignatura. Puede llenar el círculo o marca con una equis (X) sobre el número que corresponda.

No	PROFESOR O PROFESORA:	1	2	3	4	5
1	Evidencia que ha preparado las clases con anticipación.					
2	Brinda la oportunidad de exponer dudas y preguntas, respondiéndolas con claridad.					
3	Provoca el diálogo, la reflexión y debate sobre los temas tratados en clase.					
4	Los objetivos de curso se definen anticipadamente.					
5	Acepta críticas a sus objetivos de clase, planteamientos y otros, por parte de los y las estudiantes.					
6	Se interesa por los y las estudiantes que demuestran problemas en aprender, los temas de estudio.					
7	Contrasta varias implicaciones en los temas que explica.					
8	Brinda un contexto global a sus ideas y conceptos.					
9	Abarca los temas de estudio en su totalidad.					
10	Emplea variedad de ayudas audiovisuales (multimedia, diapositivas, videos, etc.)					
11	Se encuentra disponible en el horario que estableció para horas de consulta extra clase.					
12	Muestra dominio de los temas tratados.					
13	Utiliza variedad de recursos de enseñanza (demostraciones, lecturas, trabajo en grupo, etc.)					
14	Es ordenado al exponer.					
15	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes					

	antes y después de clase.				
16.	Explica con claridad.				
17.	Mantiene buenas relaciones con los y las estudiantes.				
18.	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada lección.				
19.	El o los procedimiento (s) de evaluación permite al alumno reflejar sus conocimientos.				
20.	Refleja entusiasmo en la presentación de la clase o de los materiales.				
21.	Tiene una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia.				
22.	Elabora los exámenes para sintetizar efectivamente la materia de la asignatura.				
23.	Mantiene mi atención en la clase.				
24.	Es justo e imparcial a la hora de evaluar y calificar (exámenes, tareas, asignaciones, otros)				
25.	Se mantiene activo y dinámico cuando dirige esta asignatura.				
26.	Devuelve las evaluaciones ya calificadas dentro de los diez días hábiles siguientes a su realización o entrega.				
27.	Asiste regularmente a clases y si falta lo justifica.				
28.	Genera una retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales, que me ayudan a comprender la materia de clase.				
USTED COMO ESTUDIANTES CONSIDERA QUE:					
29.	Comparado con otros, la dificultad de esta asignatura es (1= fácil 3= media 5= muy dura)				
30.	Relacionado con otros, la cantidad de trabajo que se asigna en esta asignatura es (1= liviana 5=muy pesada)				
31.	Espero obtener una nota de (1= ninguna, 2= cinco, 3=siete, 4=ocho, 5 = nueve o más)				
32.	He aprendido en esta asignatura, algo que considero de valor para mi desarrollo profesional o humano.				
33.	Como consecuencia de esta asignatura tú interés por la materia se ha incrementado				

En resumen, usted diría que este profesor o profesora es:

() Muy bueno () Bueno () Regular () Malo () Muy malo

¿Cuáles recomendaciones daría usted a este profesor para que él mejore su desempeño docente?

Anexo 9.
GUÍA DE OBSERVACIÓN A LA PREPARACIÓN Y LA CLASE.

I. Datos generales:

Objeto de la observación: _____

Objetivo: _____

Tipo de observación: _____

Frecuencia y tiempo de observación: _____

Aspectos a observar

II. Definición de los aspectos a observar e indicadores:

1 - Orientaciones previas a la ejecución que deben realizar los maestros para preparar sus clases.

1.1 - ¿El director, es responsable de ofrecer orientaciones de carácter metodológico que emanan de una actividad anterior?

Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

1.2 - ¿Se organiza la interacción de los catedráticos para realizar la actividad?

Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

1.3 - ¿Se controla la preparación previa de los maestros para realizar la actividad?

Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

2 - Organización de los catedráticos para preparar sus clases:

Sí _____ No _____

2.1 - Por equipos de un mismo grado a partir de un responsable.

2.2 - Por sus preferencias por una persona u otra

2.3 - Se trabaja junto a un docente con experiencia.

2.4 - Se trabaja individualmente.

3. - Ejecución de la preparación de la asignatura.

Sí _____ No _____

3.1 - ¿Se parte de analizar propuestas de los catedráticos para decidir qué estrategia seguir con cada grupo y asignatura?

3.2 - ¿Se parte de analizar la propuesta de un catedrático y se planifica por ella?

3.3 - El catedrático individualmente diseña su propuesta sin que medie un intercambio con otros maestros.

4 - Procedimientos utilizados por los catedráticos que demuestran su interacción con la información necesaria para preparar sus clases.

Sí _____ No _____

4.1 - Establecimiento de relaciones entre lo nuevo y lo viejo.

4.2 - Elaboración de resúmenes.

4.3 - Formulación de preguntas que evidencien dudas.

4.4 - Elaboración de esquemas que representan relaciones entre conceptos e ideas entre otros elementos.

5 - ¿Durante el análisis que se hace para preparar la asignatura se enfatiza en el análisis de objetivos?

Sí _____ No _____

6 - ¿Se trabaja en función de contextualizar el contenido de enseñanza?

Sí _____ No _____

7. - ¿Se trabaja con la información que aportan los medios siguientes:

Sí _____ No _____ ¿Cómo se hace?

Software educativo: _____

Video educativo: _____

Teleclases: _____