

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**  
**“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”**  
**SANCTI SPÍRITUS**  
**DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL**

**EL DESARROLLO DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE**  
**COLABORATIVA EN LOS PROFESORES DEL**  
**DEPARTAMENTO DE AGRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD**  
**“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

**Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias**  
**Pedagógicas**

**Yamirka García Pérez**

**Sancti Spíritus**

**2013**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**  
**“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”**  
**SANCTI SPÍRITUS**  
**DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL**

**EL DESARROLLO DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE**  
**COLABORATIVA EN LOS PROFESORES DEL**  
**DEPARTAMENTO DE AGRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD**  
**“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

**Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias**  
**Pedagógicas**

**Autora: M. Sc. Yamirka García Pérez**  
**Tutor: Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez**  
**Dr. C. María de los Ángeles García Valero**

**Sancti Spíritus**

**2013**

## **Agradecimientos**

***Extrema satisfacción constituyó poder contar con un alto enfoque profesional, el señalamiento oportuno y la enseñanza constante de la tutora Dr. C. María de los Ángeles García Valero.***

***Al apoyo incondicional, ético y acertado brindado siempre por el tutor Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez.***

***A todos mis compañeros de trabajo que con sus intervenciones y experiencias enriquecieron y contribuyeron al desarrollo de la investigación.***

***A los abuelos de Guayos y Cabaiguán.***

***Son muchos los que anónimamente con su aliento y optimismo me impulsaron a realizar este trabajo en condiciones laborales muy tensas, a todos mis más sinceras gratitudes y agradecimientos.***

***Muchas gracias.***

## **Síntesis**

La universidad es una institución educativa dedicada a formar recursos profesionales de las diferentes áreas del saber, con una visión universal y abierta a las diferentes maneras de producir los conocimientos, es por ello que resulta importante desarrollar en sus profesores una cultura profesional docente colaborativa caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación donde todos los miembros del grupo trabajan para fines comunes. Así, desde la proyección estratégica y dialéctico materialista de los métodos generales de la investigación, y en particular del método etnográfico con sus técnicas de recogida de información; observación participante, entrevista en profundidad y los grupos de discusión condujeron a lograr el objetivo de la investigación relacionado con proponer una estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, la cual está centrada en el trabajo colaborativo, presenta un carácter dinámico que se materializa en la utilización de métodos de trabajo grupal y en la reflexión grupal, su carácter preventivo, personalizado, educativo y desarrollador.

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE COLABORATIVA.</b>	
1.1 El proceso de formación continua del docente universitario. Un acercamiento conceptual.....	11
1.2 La cultura profesional docente: sus tipos y características.....	20
1.3 El desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en las universidades.....	35
<b>CAPÍTULO II ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN EL DEPARTAMENTO DE AGRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS JOSÉ MARTÍ PÉREZ.</b>	
2.1 Diseño de la investigación.....	45
2.1.1 Comportamiento de las categorías de análisis en la primera fase del estudio.....	64
<b>CAPÍTULO III ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE COLABORATIVA EN EL COLECTIVO DE PROFESORES DEL DEPARTAMENTO AGRONOMÍA.</b>	
3.1 Fundamentación de la estrategia pedagógica.....	71
3.1.1 Rasgos que caracterizan la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.....	73
3.1.2 Exigencias pedagógicas para la concepción del desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.....	79
3.1.3 Etapas de la estrategia pedagógica para el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.....	81
3.2 Procesamiento y análisis de datos. Tercera fase del método etnográfico...93	
3.2.1 Resultados del análisis .....	99
<b>CONCLUSIONES</b> .....	110
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	112
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## **Introducción**

La educación superior tiene entre sus fines la formación de profesionales altamente comprometidos con las demandas que la sociedad les plantea, sobre bases científicas, humanísticas y de altos valores ideológicos. Dentro de este concepto, las universidades cubanas juegan un papel trascendental, pues son las encargadas de preservar, desarrollar y difundir la cultura, así como de generar nuevos conocimientos, garantizar el desarrollo humano sostenible y dar continuidad a la civilización. (Vecino Alegret, 2002).

Las universidades son espacios idóneos para rechazar cualquier tendencia que intente destruir la obra humana; sus fines están encaminados a promover los valores universales, innovar y buscar soluciones pertinentes en función de conformar un mundo mejor para las actuales y futuras generaciones.

En la conferencia especial “La Educación Superior Cubana; en la búsqueda de la excelencia”, Vecino Alegret (2002) expresó: “...la Universidad, donde quiera que esté debe tener como visión un entorno donde la razón se imponga a la fuerza, y se debe consolidar como institución científica, tecnológica y humanista”. (p.15).

La Universidad ha de posibilitar a los docentes la reflexión sobre su propia práctica, el trabajo colaborativo en el que la investigación y la innovación estén estrechamente ligados en su rol de guías y de promotores de aprendizaje. Implica además, modificaciones profundas en el subsistema educativo que afectan de manera especial al modelo de actuación profesional del educador.

Hay que buscar alternativas que conduzcan a formar en estas asociaciones, dirigidas y establecidas, el trabajo en común, en el que se compartan problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se realice una verdadera reflexión conjunta y lo que se planifique sea el resultado consensuado de todos sus miembros.

Tanto es así que, en la medida que los grupos adquieren habilidades que les permitan ser más eficientes en los trabajos colectivos, las relaciones y asociaciones entre los miembros suelen experimentar una mejora y en la medida en que disminuye la conflictividad en los grupos, los trabajos se vuelven más ágiles y eficaces aumentando así las relaciones interpersonales enriquecedoras y gratificantes.

Con este fin la formación continua del docente universitario se estructura desde una perspectiva histórico-cultural y se sustenta en la concepción del profesor como persona, en la necesidad de potenciar a través de la educación el desarrollo de una cultura profesional docente que estimule la reflexión crítica y comprometida sobre el ejercicio de su profesión, a través del diálogo y la participación, donde se integre el trabajo colaborativo como escenario importantes para el desarrollo.

Este planteamiento permite concebir la formación como un proceso dinámico, en el que el docente desde una reflexión metacognitiva adopte una posición comprometida, crítica e innovadora, que facilite su crecimiento profesional y lo conduzca hacia la excelencia.

La formación continua del docente universitario se expresa en forma concreta como el proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza que asume diversas formas de manifestación en la vida del docente. Se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del educando mediante la ampliación de sus criterios (conocimientos y habilidades). (Ávalos, 2007).

Es a través del proceso de formación continua que se desarrolla una cultura profesional docente comprendida como el fomento de actitudes, valores morales, hábitos de trabajo, así como modelos de relación y asociación entre los educandos, que como cuerpo intangible, promueva el avance de cada uno y por ende el cumplimiento del encargo social que tiene la universidad.

De ahí la importancia que tiene el trabajo de estas instituciones en aras de desarrollar en sus claustros una cultura profesional docente que fomente formas de trabajo en grupo. Las prácticas docentes tradicionales en las universidades han exaltado los logros individuales y la competencia, por encima del trabajo en equipo y la colaboración; esta realidad, tal como lo señala Díaz Barriga (1999) se evidencia “no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos”. (pp. 52-53).

La cultura profesional docente predominante en un colectivo pedagógico se expresa en la actuación cotidiana de los docentes, directivos y estudiantes, que se mueve entre lo formalmente establecido y su concreción en la práctica, en las diferentes acciones de los integrantes del colectivo pedagógico, las formas

cómo se relacionan y asocian para realizarlas, lo cual proporciona un marco interpretativo que orienta el desempeño de los implicados.

En consecuencia, no se puede hablar de cultura profesional docente como algo definitivo y acabado, pues para conformarla se deben reconstruir las formas de pensamiento, modos de vida, de relación y asociación que el profesorado perteneciente a un colectivo desarrolla en diferentes contextos espaciales y prácticos.

La cultura profesional docente (CPD) es el pilar de toda organización educativa que puede erigirse como fortaleza para diseñar estrategias de cambio que propicien entender cómo se interpreta y se organiza el trabajo cotidiano, propiciando espacios de diálogo e intercambio que facilitan la construcción de acuerdos y acciones compartidas que lleven adelante los objetivos pedagógicos de la institución.

Dentro del desarrollo de la cultura profesional docente las formas de relación y asociación entre los profesores ocupan un lugar fundamental, pues contribuyen a incentivar la formación profesional y la mejora de la práctica en el aula y en el colectivo de profesores.

En este sentido el trabajo colaborativo es una labor conjunta, en la cual el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, es decir, es agente de su propio desarrollo que respeta la individualidad de cada persona, donde surge la ayuda mutua para comprender la enseñanza y aprender de la experiencia y la reflexión compartida; lo que posibilita la autonomía profesional del profesorado, la interdependencia de los compañeros de trabajo y por ende el desarrollo de la cultura profesional docente.

Han sido diversos los estudios relacionados con el desarrollo de la cultura profesional a partir de su estructura de contenido y forma. Entre los autores que han profundizado en el tema se destacan: Schön (1992), Molina (1993), Hargreaves, D. y Goodson, I. (1996), Barrios (1997), Rivas (2000), Connelly, Coulon y Alliaud (2000), Domingo y Fernández (2001), Zabalza (2001, 2002, 2003), Tejada (1995, 2002), Mancebo y Vaillant (2003), Casares (2003), Hargreaves, A. (2003, 2006), Murzi (2003, 2007). En estos estudios se aprecia que el análisis ha estado sesgado, al centrarse en algunos casos en el contenido, como son los elementos de la pedagogía y la didáctica de la

educación superior y en otros en la forma de relación y asociación que se establecen entre los docentes.

Entre los autores que hacen énfasis en las formas de la cultura profesional docente se destacan Molina (1993), Escudero (1993), Barrios (1997), Domingo y Fernández (2001), Mancebo y Vaillant (2003) y Zarzar (2003), los cuales han realizado investigaciones relacionadas con el trabajo colaborativo en profesores universitarios, pero en ninguno de los casos se consultaron resultados que considerasen las maneras de asociarse y relacionarse del docente universitario. En todos ellos se observa la ausencia de una mirada integradora y dialéctica entre estas dos categorías en el proceso de formación continua del docente universitario.

En Cuba la problemática de la cultura profesional docente no ha sido abordada de manera sistemática, aunque se han desarrollado estudios que tienen relación con algunas dimensiones de esta temática, entre ellos los realizados por González Maura (1996, 2000, 2003, 2004) acerca del desarrollo profesional del docente desde una posición humanista; Bernaza (2000, 2005), Castellanos (2002), Castro (2004), Remedios (2005, 2006), Trujillo Barreto (2009), Hernández Mayea (2010), desde el marco de la evaluación del desempeño profesional, investigativo y el didáctico.

En estas investigaciones se pondera el desempeño del docente y en ellas ocupan un lugar importante el modo de actuación y las relaciones interpersonales, pero no profundizan en cómo las maneras de asociarse que se establecen entre los docentes pueden influir en él.

Según Hargreaves, A. (2003) a pesar de la importancia que tiene que los profesores universitarios desarrollen una cultura profesional docente colaborativa, en la práctica esto no sucede así, pues existe una fuerte tendencia a construir su identidad y desplegar su trabajo en forma individual, hasta tal punto que esa es una de las características principales de la Universidad en estos momentos y es algo con lo que hay que contar, al menos como situación de partida para cualquier tipo de proyecto de mejora.

Como parte de la actividad profesional e investigativa de la autora de la tesis, que labora como docente en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Uniss), se ha podido constatar que:

- Se aprecia una escisión entre lo instructivo y lo educativo en la clase, enfatizando más en el sistema de información, en los conocimientos y procedimientos (contenidos conceptuales y procedimentales) que los estudiantes deben alcanzar en función de la concepción curricular en que se inserten, dejando fuera al sistema de los contenidos actitudinales, los que conciernen a la esfera moral del hombre.

- Presentan dificultades para comprender las relaciones que existen entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto personales (el estudiante, el profesor y el grupo) como no personales (objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y las formas fundamentales de organización de la docencia).

- Los profesores no siempre consideran una práctica realizar el análisis sistemático en el colectivo docente de las posibilidades que ofrece el contenido y los sistemas de clase para hacer un trabajo educativo y político-ideológico de forma planificada y consciente.

El análisis causal de las dificultades descritas conducen a identificar que:

- En las sesiones de preparación se aprecia un elevado nivel de tensión de las relaciones interpersonales que se desarrollan en el colectivo, lo que trae consigo miedos para socializar los conocimientos y experiencias, tanto negativas como positivas, así como defender sus puntos de vistas como docentes.

- Los proyectos profesionales de vida de los docentes no siempre giran alrededor de expectativas que busquen ser mejores profesores universitarios para dirigir un proceso formativo, sino ingenieros agrónomos cuyo objeto de trabajo es la producción agrícola y su modo de actuación la producción.

- En las actividades de preparación del colectivo pedagógico que se llevan a cabo por el departamento docente existen dificultades para fijar metas comunes, lo que trae consigo que no se centran en el análisis y la búsqueda conjunta de soluciones al disminuir la eficacia de actuaciones que requieran un esfuerzo grupal.

- Existe poco aprovechamiento de las potencialidades del colectivo pedagógico para estimular el desarrollo profesional de cada uno de sus miembros.

Esto lleva a la autora a considerar que la cultura profesional docente predominante en el Departamento de Agronomía presenta una marcada tendencia a lo individual, lo cual limita el desarrollo profesional del docente universitario en este nivel, lo que trae consigo que exista una contradicción entre la necesidad de lograr una cultura profesional docente colaborativa en los profesores que imparten docencia en el Departamento de Agronomía de la Facultad Agropecuaria de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y su situación actual en el proceso docente.

Esta situación condujo a plantear el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”?

Se define como **objeto de estudio**: el proceso de formación continua del docente universitario, concretándose como **campo de acción**: el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.

En correspondencia con lo anterior se trazó como **objetivo**: proponer una estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Para guiar el trabajo investigativo se formularon las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de formación continua del docente universitario y el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa?
2. ¿Qué rasgos caracterizan la cultura profesional docente predominante en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”?
3. ¿Qué características debe tener una estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”?
4. ¿Cómo validar la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”?

Las **tareas de investigación** que se plantearon para dar solución al problema científico son:

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de formación continua del docente universitario y el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.
2. Determinación de los rasgos que caracterizan la cultura profesional docente predominante en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
3. Elaboración de una estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
4. Corroborar la factibilidad de la propuesta mediante los grupos de discusión.

Para el estudio se declara como **unidad de análisis** los 21 docentes que conforman el claustro del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Durante el desarrollo de la investigación se pone en práctica el método dialéctico-materialista, el cual constituye la base metodológica de la investigación educacional cubana. La naturaleza del objeto de estudio de esta investigación condujo a buscar una complementariedad entre los métodos y técnicas de la investigación cualitativa y cuantitativa, ya que se concibió la práctica de la enseñanza en la Universidad, como una realidad social construida, con una normativa muy particular de los profesionales que tienen a su cargo la tarea de educar.

Se asume el enfoque histórico-cultural de Vigotsky ya que a partir de las particularidades psicológicas de cada profesor y la determinación de las potencialidades y necesidades de cada uno de ellos, en el grupo, y las posibilidades del contexto educativo, se diseñaron cada una de las acciones, donde se ofrecen las recomendaciones para su implementación práctica.

En el estudio realizado quedaron incorporados un grupo de métodos del nivel teórico como fueron:

El **histórico- lógico**: que permitió conocer la trayectoria real en su evolución y desarrollo del concepto de cultura, cultura profesional, cultura profesional docente y cultura profesional docente colaborativa, en los diferentes niveles educativos particularmente en la educación superior, así como determinar el

tratamiento pedagógico para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa a partir de su abordaje teórico teniendo en cuenta su estructura.

El **analítico- sintético**: fue utilizado durante todo el proceso investigativo para el análisis, primero, del comportamiento de la problemática objeto de estudio, específicamente para buscar su esencia y, posteriormente, llegar a la elaboración de la estrategia, arribar a conclusiones y recomendaciones. Ello permitió, la construcción de los instrumentos para el diagnóstico y la propuesta presentada.

El **inductivo- deductivo**: propició la elaboración de inferencias acerca del desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en la realidad estudiada que condujo a elaborar la estrategia pedagógica propuesta.

La **sistematización**: se empleó para clasificar, ordenar e interpretar de forma crítica los elementos de la teoría y la práctica pedagógica y arribar a generalizaciones sobre el tema de cultura profesional docente y particularizar en las formas de relación y asociación entre los profesores como parte de dicha cultura.

Del nivel empírico se utilizaron:

El método **etnográfico**, para representar las prácticas docentes influidas históricamente por tradiciones, valores y normas del ambiente cultural y académico en que se desenvuelven los profesores universitarios, pues permite recolectar los datos a través del tiempo y estudiar al mismo grupo de profesores durante todo el tiempo de la investigación.

Se utilizó la **observación participante**, para determinar las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros del colectivo de profesores que conforman el departamento docente.

La **entrevista en profundidad** para recoger información sobre las formas de relación y asociación que se establecen entre los profesores y descubrir sus visiones acerca de ellas en el proceso docente educativo.

El **análisis de los planes de clases** de los profesores para constatar cómo se expresan en ellos los contenidos y las formas de la cultura profesional docente que conducen sus prácticas pedagógicas.

El trabajo con los **informantes claves** se llevó a cabo para corroborar las informaciones obtenidas de diferentes fuentes en el proceso investigativo.

Toda la información recogida fue sometida a un proceso de **triangulación metodológica** con el objetivo de contrastar los resultados obtenidos en la primera fase del proceso investigativo y hacer inferencias sobre del tipo de cultura profesional docente predominante.

El **grupo de discusión** fue utilizado para conocer las opiniones de los docentes sobre las prácticas educativas, sus expectativas relacionadas con la actividad docente, sus formas de relacionarse y asociarse. La investigadora facilitó la conversación espontánea con el objetivo de conocer sus expectativas relacionadas con la actividad docente y la forma de relacionarse y asociarse, así como para identificar las percepciones y creencias del grupo.

Las **categorías de análisis** que emergieron en el proceso investigativo fueron las siguientes:

Contenido de la cultura profesional docente, la organización del trabajo, el trabajo en equipo, la reciprocidad positiva, la comunicación interpersonal, la posición de cada docente en la situación del grupo; que se analiza en primer lugar por la posición de cada docente en el espacio y la posición de cada docente en relación a la participación y la toma de decisiones; el sentimiento de confianza básica, la actitud tolerante y el respeto a la diversidad.

La **novedad científica** de la investigación consiste en combinar el trabajo metodológico y la superación profesional, desde un enfoque sistémico para cumplir con exigencias pedagógicas que estimulan la comunicación, el respeto al trabajo y la responsabilidad en el logro de metas comunes para contribuir al desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa en el claustro de profesores del departamento docente de Agronomía.

Los **resultados científicos** que aporta esta investigación están contenidos en sus dos formas fundamentales:

**Aporte teórico:** una sistematización de los estudios realizados sobre cultura profesional docente, lo cual permitió arribar a los conceptos de cultura profesional docente y cultura profesional docente colaborativa, así como la formulación de exigencias pedagógicas que se deben tener en cuenta en un departamento docente para lograr su desarrollo.

**Aporte práctico:** se ofrece una estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa de los profesores del

Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primer capítulo aborda los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de formación continua del docente universitario y el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa. El segundo capítulo expone el estudio etnográfico en el Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y en el capítulo tres se fundamenta la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía, se analizan y procesan los datos mediante los grupos de discusión.

# **CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE COLABORATIVA**

## **Introducción**

En el capítulo se presentan los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de formación continua del docente universitario y el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa, lo cual permitió conceptualizar los términos de cultura profesional docente y cultura profesional docente colaborativa.

### **1.1- El proceso de formación continua del docente universitario. Un acercamiento conceptual.**

La formación es una actividad creadora de cultura, proveedora de la caracterización personal y transformadora del pensamiento y la acción. Los profesionales cuya tarea esencial radica en contribuir a la educación y realización humana y socio-laboral de los demás, han de plantearse tal reto en un mundo en permanente cambio, urgido de valores cada vez más ambiciosos aunque, paradójicamente, más lleno de contravalores y de riesgos para el ser humano.

Estos profesionales requieren de la permanente actualización, del esfuerzo continuo por mejorar y del desafío de aprender a trabajar conjuntamente con los colegas y los estudiantes. La formación es prioritaria y ha de ser vivida como un proyecto de mejora y de avance permanente al menos en las dimensiones más profundamente humanas, sociales y socio-laborales; también ha de asumirse, básicamente, como un espacio, estilo de vida y de trabajo personal. Es un plan siempre abierto a la actualización, a la búsqueda y a la creación de formas nuevas, emprendido por cada docente como un proceso de auto-desarrollo personal y de facilitación de la realización integral de los estudiantes.

En este punto, se hace necesario esclarecer la relación a nivel teórico entre las categorías que se relacionan con la formación, preparación, educación permanente y formación continua.

La formación es un concepto que llega desde la filosofía y que hoy toma mucha fuerza; algunos lo proponen como el concepto principal de la pedagogía,

porque es el que define lo educativo, que radica en ser un proceso de humanización, de creación de un tipo de hombre de acuerdo con determinados ideales y fines sociales.

El hombre no nace, se hace y por lo tanto hay que formarlo, es decir hay que dotarlo de valores y de un sentido de la vida. Este concepto destaca la dimensión axiológica de la educación.

Entender la educación como desarrollo implica reconocer que es en primer lugar un proceso de cambios y transformaciones cuantitativas y cualitativas que ocurren en el individuo, la sociedad y los grupos, los cuales constituyen premisa, condición y resultado de la propia educación.

En este sentido García Batista (2002) expresó: “formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Así toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior”. (p. 58).

Durante mucho tiempo, bajo el manto de la pedagogía tradicional, predominó la perspectiva instrumentalista de la formación del profesorado que centró su atención en la obtención de conocimientos y habilidades para el ejercicio de una docencia que privilegia la transmisión y reproducción de conocimientos, al margen de las cualidades personales del profesor y de los estudiantes.

En la actualidad, ante los reclamos de las tendencias pedagógicas contemporáneas, que cambian la mirada de la enseñanza y sus resultados al aprendizaje en tanto proceso de construcción de conocimientos y valores en condiciones de interacción social, la atención se centra en el profesor y el estudiante como sujetos de enseñanza y aprendizaje y por tanto, en la formación continua del docente universitario desde una perspectiva humanista, como proceso de desarrollo de la personalidad del profesor en el ejercicio de la docencia.

En este sentido la categoría formación ha sido trabajada desde diversas concepciones teóricas, es por ello que resultan interesantes los estudios realizados por Zuber-Skerritt (1992) y Ferreres (1996), los cuales coinciden en analizarla como un proceso que contribuye al desarrollo del individuo y al perfeccionamiento de su desempeño como profesional.

Por su parte Álvarez de Zayas (1999) define la formación como un “proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social, denominado

proceso de formación, que agrupa en una unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo”. (p. 14).

López Hurtado (2002) admite que “la categoría formación se interpreta como base del desarrollo y también como consecuencia de éste (...) y es entendida como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación”. (pp.58).

Para García Batista (2010) “la formación es el proceso mediante el cual el hombre se transforma y desarrolla su personalidad, tanto en los aspectos intelectuales como funcionales capaz de desenvolverse eficazmente en su medio social, tomar decisiones y proyectar una buena imagen”. (p.19).

En los conceptos anteriores, expuestos por los diferentes autores, existen puntos de coincidencia al plantear que la formación conduce al desarrollo de la personalidad plena del hombre como ser social y es el resultado de un proceso educativo, que responde a las exigencias sociales en que se enmarca el sujeto. En el marco de la investigación la autora coincide con Mendoza (2011) al considerar la formación como un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales.

Delors (1997) al analizar la categoría aprendizaje continuo como el que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, lo designa como educación a lo largo de la vida, y representa el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos, así como proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino y brindarle los medios para alcanzar un equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje para el ejercicio de una ciudadanía activa.

En este sentido el aprendizaje continuo, no se encierra en una profesión específica, sino que se refiere al desarrollo de las capacidades del hombre en el ejercicio de una ocupación dada.

Según Morales Ruiz (2011) la preparación se define como todas las actividades de carácter político-ideológico, docente-metodológicas e investigativas que asumidas de manera consciente, sistemática y organizada elevan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las transformaciones que se producen en el modelo de la escuela cubana actual. (p. 4).

Es por ello que se considera la preparación como concepto que configura, en su esencia, acciones formativas para garantizar un mejor desempeño profesional, en que se incluye tanto la formación profesional inicial como la posgraduada; el término preparación se utiliza, justamente, en su acepción más amplia y general que incluye en sí no solo la educación superior, sino profesionales de diferentes esferas laborales.

En este sentido se establece la relación entre estas dos categorías. No se puede separar preparación de formación porque la segunda tiene como función la primera, eso dialécticamente las articula y las distingue: la preparación se expresa en la necesidad, mientras la formación se convierte en el proceso que permite esa preparación, que responde a esa necesidad, por tanto, el objeto de la ciencia pedagógica.

Según Tunnerman (2003), la educación permanente se ha tornado filosofía educativa y no una simple metodología, pues el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares, debiéndose lograr una reintegración del aprendizaje en la vida. El propio autor expresa que la educación permanente rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida. El concepto comprende que todo espacio vital del individuo es un espacio educativo y por ende, el individuo está en permanente formación, no solo en el plano profesional sino en todo su desarrollo vital. (p. 2).

En Cuba, la educación permanente constituye una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y la formación continua en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico. (Lombana, 2005).

En este sentido la educación permanente se relaciona estrechamente con la formación continua (o continuada) del individuo, que está dirigida a la formación del profesional mientras dure su ejercicio laboral, lo que da una continuidad a la formación inicial, es decir, educación permanente que prepara al individuo para el mejoramiento de su actividad docente.

Cuando se habla de formación continua del docente universitario se piensa en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deberían considerar las propiedades de lo que en otros niveles educativos se denomina programas de desarrollo profesional. La

denominación de este ámbito de la carrera profesional del docente universitario tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado, formación continua, formación permanente del profesorado, entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (in-service training), reciclaje de los docentes, etc. De todas, la más general y por tanto la que más universalmente se está utilizando, es el de formación continua.

Un análisis de los estudios realizados por diferentes investigadores sobre la formación continua del docente universitario, permite apuntar que dentro de los elementos que deben caracterizar dicha formación se encuentran: la multivariedad, la flexibilidad, el carácter formativo y globalizador.

La multivariedad se refiere al contenido y la forma, con énfasis en cómo deben seleccionarse los contenidos que abarquen temáticas relacionadas con la innovación pedagógica, en la profundización del saber pedagógico y disciplinario, y en una convergencia de saberes materializados en concepciones interdisciplinarias y multidisciplinarias. Por su forma debe incluir toda una variedad de modalidades, entre las que están los talleres, paneles, debates, conferencias, análisis de casos, sesiones de reflexión sobre su propia práctica, y de dichas reflexiones se derivará el conocimiento práctico sobre la base de una teoría de la acción pedagógica.

La flexibilidad se plantea a partir de una concepción curricular erigida sobre las necesidades de los participantes, que tenga en cuenta además sus ritmos de aprendizaje y determine las formas de superación.

El carácter formativo y globalizador se concibe como la búsqueda del equilibrio entre especialización y versatilidad para poder asumir los procesos globales que caracterizan la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, mediados por las condiciones socio-históricas concretas.

Un elemento esencial en la concepción de la formación continua del docente universitario desde esta perspectiva, es dar relevancia al aspecto didáctico, por considerar que constituye un instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica de la realidad.

En este sentido Medina y Domínguez (1989) afirman: “La formación continua del docente universitario consiste en la preparación y emancipación profesional del profesor para elaborar, a través de una crítica reflexiva, un estilo de enseñanza eficaz que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y

logre un pensamiento de acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. Ese es el reto que la sociedad actual impone. Ese es el camino que debe seguir todo docente cuya labor y misión responda a los requerimientos de su contexto social”. (p. 34).

Los autores anteriormente citados consideran la preparación del docente como una vía para alcanzar autonomía a través de la reflexión crítica de los estudiantes, estimulando el trabajo en equipo en ellos.

Según Marcelo (1995), “la formación continua del docente universitario es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores, en formación o en ejercicio, se implican individualmente o en equipo en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”. (p. 33).

La citada formación del profesorado se fundamenta en un conjunto de principios, que son, básicamente:

- la concepción del desarrollo profesional como un aprendizaje continuo, interactivo y acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje;
- la necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular;
- la necesidad de conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela;
- la integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores;
- la necesidad de integración entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado;
- la necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.

La formación continua del docente universitario se basará en criterios pedagógicos y estrategias de acción, que deberán superar determinadas tensiones. (Davini, 1995).

- La tensión entre la teoría y la práctica. No se trata de reivindicar un "practicismo" sino de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, de una formación comprometida con la transformación de la acción.

- La tensión entre lo objetivo y lo subjetivo. Los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen y los identifican como tales, a la vez que son comunicados y contrastados con la experiencia de otros sujetos u otras teorías explicativas.

- La tensión entre el pensamiento y la acción. Entre el "saber hacer" entendido como un hacer técnico, y el desarrollo del pensamiento para analizar las situaciones típicas de la enseñanza. Una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva puede conducir a que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones didácticas.

- La tensión entre el individuo y el grupo. Si bien el aprendizaje es un resultado individual, la formación de los docentes necesita del desarrollo de estrategias grupales, en las cuales los sujetos discutan y analicen las situaciones de enseñanza, propiciándose los trabajos colectivos y los espacios de aprendizajes comunes y del conocimiento compartido.

- La tensión entre la reflexión y las acciones inmediatas. Se trata de integrar la reflexión y las acciones que orienten el análisis y los criterios de actuación docente, discuta y exprese sus supuestos y permita al profesor decidir entre alternativas y comprobar resultados.

- La tensión entre los docentes y los estudiantes como personas adultas. El adulto es un sujeto en constante evolución y cambio, y no una persona con un aprendizaje "terminal". (p. 69).

Ello requiere una formación que potencie la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diversas fuentes de información, y estrategias de acción que tengan en cuenta la diversidad de sujetos y contextos culturales.

Para Hernández (1999) “La formación continua del docente universitario debe estar provista de las herramientas conceptuales necesarias para analizar su entorno y para construir conocimiento pertinente para los requerimientos sociales. El maestro debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad, debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, debe reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee, al conjunto de saberes que debe recontextualizar y a las herramientas de que dispone para llevar a cabo su tarea”. (p. 56).

Añade el autor que, constituye un proceso continuo, mediante el cual el profesor universitario, en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico, adquiere conocimientos y habilidades relacionados con la actividad docente y reconoce el trabajo en equipo como un vía para reflexionar sobre su práctica elemento que se retoma en el presente estudio.

En consecuencia con Hernández, Soussan (2002) plantea que: “la globalidad del dominio profesional conlleva una complejidad que es difícil de administrar en su totalidad en la formación inicial. Hay que concebir la formación continua como el prolongamiento de la formación inicial a lo largo de su vida profesional; el docente podrá identificar y analizar los obstáculos encontrados en sus prácticas pedagógicas y formular las problemáticas que suscitarán sus necesidades en formación. [...] la formación inicial y continua son etapas diferentes de un mismo sistema de formación que además debe integrar la investigación. [...] los docentes deben poder integrar los conocimientos nuevos en las prácticas educativas, conocimientos académicos, didácticos, pedagógicos y tecnológicos”. (p. 137).

Desde esta concepción, tanto en la formación inicial, como en la continua, tiene lugar el desarrollo profesional, pero se distinguen por la orientación de los objetivos, contenidos y niveles de progreso que alcanzan los docentes.

Así, en la formación inicial el futuro graduado se pone en contacto con las ciencias pedagógicas, las disciplinas académicas del nivel escolar en que se desempeñará y aprende a desarrollar, de manera consciente, los procesos propios de la profesión: diagnosticar, dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, problematizar la realidad, buscar soluciones y orientar el desarrollo de la personalidad de sus escolares, los cuales se estructuran en las

asignaturas que conforman el currículo, mientras que, las formas de superación posgraduadas y el trabajo metodológico actúan como potenciadoras del desarrollo profesional del profesor, durante el ejercicio de la docencia.

Alves (2003) entiende por formación continua del docente universitario todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de posgrado. Adiciona este autor que, igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas. De esta manera se puede señalar que la formación del docente deber ser de alta pertinencia social, un proceso dinámico, permanente, ligado estrechamente a la práctica en el aula.

Del análisis se infiere que la formación continua es un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo ya que incluye toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, representa el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de conocimientos y habilidades profesionales.

La formación continua del docente universitario como proceso está encaminado al desarrollo profesional y humano y debe dar respuesta efectiva y eficiente a las transformaciones y exigencias que demanda la sociedad contemporánea, a tenor del acelerado desarrollo científico-técnico.

Para el cumplimiento de estos fines la superación profesional y el trabajo metodológico deberán tener un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos, determinados por las necesidades y perspectivas del desarrollo de los docentes, mediante acciones enmarcadas en un intervalo de tiempo bien definido, a fin de propiciar la participación periódica de ellos en estudios que eleven constantemente su calificación.

En este sentido respecto a la formación continua del docente universitario, se coincide con Cáceres (2005) y Sánchez (2008), los cuales plantean que se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado, sistemático, dirigido tanto a sujetos de la formación inicial, como a docentes en ejercicio, para lograr cambios y mejoras en su desempeño.

En Cuba con el perfeccionamiento de la Educación Superior se han creado las condiciones objetivas para el proceso de formación continua del docente universitario, pues existen los cimientos para ellos como son: la Resolución Ministerial 128/ 2006, que norma el reglamento para la aplicación de la categoría docente, la Resolución Ministerial 132/ 2004, que establece el reglamento de posgrado, la Resolución 210/ 2007, que norma el trabajo docente y metodológico.

También se desarrolla un sistema de superación profesional que potencia por igual a todos los docentes, así como la existencia de un departamento docente como nivel de dirección que organiza el trabajo de los profesores y los niveles organizativos del proceso docente educativo: colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina y los colectivos de asignaturas, los cuales permiten el intercambio científico-pedagógico como parte del proceso de formación continua del docente universitario.

En opinión de la autora, con el perfeccionamiento de la Educación Superior se han ido creando las condiciones objetivas para el desarrollo, en los claustros, de una cultura profesional docente colaborativa.

Sin embargo existe una fuerte tendencia entre los profesionales de prepararse de manera aislada o individual y los espacios para el trabajo colectivo se pierden en orientaciones, desaprovechándose el tiempo destinado para la ayuda, la reflexión conjunta y la planificación.

Por ello la autora considera necesario que las instituciones universitarias a través del trabajo metodológico y la superación se propongan el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en sus claustros de profesores para que de esta forma pueda lograrse, de mejor manera, la misión que tienen en la sociedad.

### **1.3 La cultura profesional docente: sus tipos y características.**

El uso de la palabra cultura fue variando a lo largo de los siglos. En el latín hablado en Roma significaba inicialmente "cultivo de la tierra", y luego, por extensión metafóricamente, "cultivo de las especies humanas". Alternaba con civilización, que también deriva del latín y se usaba como opuesto a salvajismo, barbarie o al menos rusticidad. Civilizado era el hombre educado. (Durkheim, 2002).

Desde el siglo XVIII, el romanticismo impuso una diferencia entre civilización y cultura. El primer término se reservaba para nombrar el desarrollo económico y tecnológico, lo material; el segundo para referirse a lo "espiritual", es decir, el "cultivo" de las facultades intelectuales. (Gombrich, 2004).

En el uso de la palabra "cultura " cabía, entonces, todo lo que tuviera que ver con la filosofía, la ciencia, el arte, la religión, etc. Además, se entendía la cualidad de "culto" no tanto como un rasgo social sino como individual. Por eso podía hablarse de un hombre "culto" o "inculto" según hubiera desarrollado sus condiciones intelectuales y artísticas.

Las nuevas corrientes teóricas de sociología y la antropología contemporáneas redefinieron este término, contradiciendo la conceptualización romántica. Se entiende por cultura en un sentido social, cuando se dice "cultura China", "cultura Maya" en este caso se está haciendo uso muy distinto de aquel, que se refiere a los diversos aspectos de la vida en esas sociedades.

Algunos autores prefieren restringir el uso de la palabra cultura a los significados y valores que los hombres de una sociedad atribuyen a sus prácticas, es decir, solo toman en cuenta lo que piensan y dicen, pero dejan al margen de cualquier estudio lo que hacen y cómo lo hacen. (Girard, 2006).

Existen múltiples definiciones de lo que es cultura, cuyos elementos componentes son necesarios a tener en cuenta cuando se desea comprender los procesos que se relacionan con la misma.

La Real Academia Española, (RAE) aclara que el término proviene del latín cultura que significa cultivo, conjunto de conocimientos que permiten a alguien desarrollar su juicio crítico, modos de vida, costumbres, grado de desarrollo artístico, científico e industrial de un grupo social en una época. Su definición popular son el conjunto de manifestaciones que se expresa en la vida tradicional de un pueblo.

En general, hoy se piensa en la cultura como el conjunto total de los actos humanos en una comunidad dada, ya sean estas prácticas económicas, artísticas, científicas, intelectuales o cualesquiera otras. Toda práctica humana que supere la naturaleza biológica es una práctica cultural.

Hay que señalar que cuando se estudian los hechos sociales, por ejemplo la economía o el arte, se toman esos aspectos en forma parcial aunque en la realidad están estrechamente relacionados. Esto ocurre por la imposibilidad del

pensamiento humano de abarcarlo en su compleja red de interrelaciones. No está de más insistir en que no hay práctica social que esté desvinculada de las restantes prácticas, formando un todo complejo y heterogéneo de recíprocas influencias. Así, no puede explicarse cabalmente la historia del arte, para continuar con el mismo ejemplo, si no se hace referencia a la historia económica, a la política, a las costumbres, la moral, las creencias, etc., de la época.

Esta es la razón por la cual cuando se estudia la cultura adquiere especial significado lo relacionado con el cultivo de las facultades intelectuales, referido a los significados y valores que los hombres atribuyen a su praxis.

En las ciencias sociales, el sentido de la palabra cultura es más amplio, abarca el conjunto de las producciones materiales (objetos) y no materiales de una sociedad (significados, regularidades normativas creencias y valores). (Girard, 2006)

Con el aporte de la antropología, la cultura debe incluir: bienes materiales, bienes simbólicos (ideas), instituciones (canales por donde circula el poder: escuela, familia, gobierno), costumbres (reunirse para cenar entre gente amiga o familiares), hábitos, leyes y poder (ya que este también es parte de la cultura).

Toda cultura se manifiesta en una sociedad. Son la misma cara de una moneda. Esta no es algo que se tiene (como generalmente se dice), sino que es una producción colectiva y esa producción es un universo de significados, ese universo de significado está en constantes modificaciones. No puede ser vista como algo apropiable, es una producción colectiva de un universo de significados que son transmitidos a través de las generaciones. (González Quirós, 2007).

Desde una posición pedagógica Delgado (1990) analiza la cultura “como la configuración de una conducta aprendida, cuyos elementos son compartidos y transmitidos por los miembros de una comunidad”. (pp. 1). Para este autor solo se toman en cuenta las conductas aprendidas y no el grado de significación e importancia que estas tienen para poder ser transmitidas de generación en generación.

En este sentido Friend (1995) entiende por cultura la comprensión que la gente tiene sobre su propio universo, y que guía su interpretación de los eventos, sus

expectativas y acciones en ese universo. La cultura emerge a lo interno de cada grupo que comparte las mismas experiencias en un mundo más amplio.

Para la autora esta interpretación constituye un concepto dinámico puesto que la comprensión de la cultura es producto de un proceso de construcción colectiva que cambia con el tiempo y depende de acontecimientos programados o excepcionales. La cultura es producto en gran medida de la educación formal, no formal e informal, por lo que puede ser transformada por ella.

Por su parte Bruner (1996) señala que “la cultura aunque hecha por el hombre, configura y hace posible los trabajos de la mente humana. Desde este punto de vista el aprender y el pensar están situados siempre en un contexto cultural y dependen siempre de la utilización de los recursos culturales, aun cuando las variaciones individuales en cuanto a naturaleza y el uso de la mente pueden ser atribuidas a las diversas oportunidades que los diferentes contextos culturales proporcionan, aunque no son la única fuente de variaciones en el funcionamiento mental. (p. 6).

Como se puede apreciar Bruner también analiza la cultura como el resultado de la actividad humana, pero agrega el contexto cultural y la utilización de recursos culturales.

Para Morín (2001) el término cultura abarca “...el conjunto de saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores y mitos, que se transmiten de generación en generación; se reproducen en cada individuo, controlan la existencia de la sociedad, mantienen la complejidad psicológica y social”. (p. 58).

Por su parte Zarzar. (2003) desde una posición psicológica expresa que: “la cultura crea formas especiales de conducta, cambia el tipo de la actividad de las funciones psíquica. Ella construye nuevos estratos en el sistema del desarrollo de la conducta del hombre [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, elabora y crea nuevas formas de comportamiento, específicamente culturales”. (p. 69).

Para Zarzar... “el desarrollo cultural se da en función del aprendizaje y de la comunicación del individuo en el medio histórico. El desarrollo cultural se entiende como el resultado del intercambio entre la información genética y el

contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido”. (pp. 69-70).

Como se aprecia existe coincidencia de criterios entre los autores consultados relacionados con que la cultura al mismo tiempo que es desarrollada por el hombre actúa sobre él transformándolo.

En ese sentido la autora asume la definición dada por Hart Dávalos (2001) donde plantea que la cultura: “es la suma de la creación humana porque el hombre es producto de ella, y a su vez, su agente protagónico. Siempre estará unida a los espacios concretos de realización de los individuos, grupos o sociedades, donde está implicada la identidad humana cultural”. (p. 9).

El concepto resume la dimensión colectiva de la cultura al considerarla como la suma de la creación humana, pero a la vez tiene en cuenta cómo esa propia cultura desarrolla la personalidad del individuo, que puede cambiarla y transformarla porque se integra a ella no como agente pasivo, sino como protagonista.

Para el desarrollo de la investigación no basta con el concepto de cultura, se necesita ampliarlo de manera que recoja la profesión, es por ello que se realiza un análisis de esta categoría.

Según Álvarez de Zayas (1999) toda profesión contiene aspectos esenciales llamados campos de acción, tanto en el plano de los modos de actuación como del objeto de trabajo; y aspectos fenoménicos, así llamados, esferas de actuación. Así para el agrónomo los campos de acción son: el suelo, el riego y drenaje, la mecanización, los aspectos fitosanitarios, bioquímicos, fitotécnicos y de dirección.

En este sentido el objeto de la profesión posee también los aspectos fenoménicos llamados esferas de actuación en que dicho objeto se manifiesta. En el caso del ingeniero agrícola las esferas de actuación son la granja o empresa estatal, la cooperativa, la pequeña parcela del agricultor individual. Para el profesor serán los distintos tipos de instituciones docentes. Para el médico la atención primaria, secundaria y terciaria de salud.

Entonces, si la cultura siempre está unida a los espacios concretos de la realización de los individuos, cada profesión a partir del campo de acción y esferas de actuación desarrollará su cultura profesional.

Santos Guerra (2004) entiende por cultura profesional “el conjunto de conocimientos, prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen una profesión en un contexto y en un tiempo dado”. (p. 11).

Como se aprecia, analiza el campo de acción cuando tiene en cuenta las prácticas, las rutinas, las costumbres y la esfera de actuación cuando se refiere al contexto. Para el autor el contexto y el tiempo que enmarcan las coordenadas de la cultura profesional definen la profesión y pueden modificarla de manera paulatina y, a veces, de forma brusca, dado el agitado ritmo de los cambios y el acelerado movimiento de la historia.

En consecuencia con lo anterior el graduado de una profesión que esté practicando otra utiliza esa cultura, aprendida antes, como base de una nueva si cambia el contexto y el tiempo.

En ese sentido se necesita analizar los aspectos relacionados con la cultura profesional docente, la cual tiene como objeto de la profesión el proceso formativo, como objeto de trabajo: el estudiante, el grupo estudiantil y el proceso docente en sí mismo; como modos de actuación: educar, desarrollar e instruir y como esfera de actuación: las instituciones educativas.

El concepto de cultura profesional adquiere sus peculiaridades en la práctica docente, es por ello que Ferreres (1992) entiende la cultura profesional docente como “los usos prácticos (formas de pensamiento, modos de vida y formas de relación) los que debemos reconstruir para conformar la cultura profesional de los docentes”. (pp. 32).

Como se aprecia en este planteamiento, Ferreres le da valor a las formas de relación para formar la cultura profesional docente, pero deja fuera todo lo que tiene que ver con la motivación que es necesario desarrollar en el profesorado para la actividad docente y la superación que debe recibir en este sentido.

Para Rivas (1998) “la cultura profesional docente es la resultante de un proceso socio-histórico, en un marco institucional, definido por un sistema de pensamiento profesional y un modo de actuación profesional”. (p. 187).

Agrega que la cultura profesional docente es el modo como el profesor entiende el rol profesional y las condiciones en que este se desarrolla determina, en gran medida, la forma como encara su tarea y el ejercicio de su actividad. (Rivas, 1998).

Por otra parte Ratto (2000) señala que la cultura profesional docente es: “el conjunto de habilidades y actitudes de constante aprendizaje por parte del profesorado, en relación con la institución educativa”. (p. 17).

Por su parte Mondragón (2005) señala que cultura profesional docente: “es el conjunto de conocimientos, prácticas docentes, rutinas, esquemas de acción, creencias, imágenes y valores que posee quien ejerce la docencia en la universidad”. (p. 87).

Desde el punto de vista de la autora estas definiciones caracterizan una cultura profesional docente tradicional, que no puede ser transformada, centrada en la rutina y en esquematismos que laceran el desarrollo de la creatividad pedagógica.

Los autores consultados aunque hacen referencia al contexto no analizan el papel que este juega en el desarrollo de la cultura profesional docente. En el caso de Rivas (1998) la ve como el resultante del proceso socio-histórico, en un marco institucional, pero valora poco el rol trascendental que juega la institución en la formación de la cultura profesional docente y cómo debe contribuir a su formación o transformación a través de acciones planificadas para ello.

Estos autores no reconocen la importancia que dentro de la cultura profesional docente juegan las relaciones que se establecen entre los diferentes actores del proceso de formación, ni las características que tiene el objeto de trabajo de la profesión docente que la distingue de las demás.

En este sentido, González Maura (2000 y 2003) tiene en cuenta el objeto de trabajo de la profesión docente cuando señala que la misión de la educación superior en Cuba es la formación de profesionales como individuos competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, con una concepción profundamente humanística, que sean capaces de actuar con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación que les permita perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas. Este encargo social que tienen las universidades no se logra con una cultura docente que no esté en sintonía con esa formación integral que deben recibir sus estudiantes.

Con respecto a ello, desde la perspectiva humanista de la educación, González Maura (2003) plantea que un docente universitario “no solo es un conocedor de

la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos, de la psicología, de la pedagogía contemporánea que lo capacite para diseñar y enseñar”. (p. 74).

Otro aspecto importante a tener en cuenta en el análisis sobre la cultura profesional docente es el término modo de actuación, pues está estrechamente relacionado con la forma en que se expresa la misma, hace referencia a las asociaciones o relaciones en el ejercicio de su profesión, dicho término destaca en el contexto de la pedagogía cubana y ha sido estudiado por diferentes autores: García Batista (2002), Chirino (2002), Calzadilla (2003), Addine (2004), Martínez (2004), Remedios (2005), Trujillo Barreto (2009), Hernández Mayea (2010).

Addine (2004) al abordar la temática realiza interesantes reflexiones para la comprensión del término, al identificar como elementos del modo de actuación: el sistema y secuencia de acciones de una actividad generalizadora; mediante él se modela una ejecución competente; actúa sobre el objeto de la profesión; revela el nivel de las habilidades, capacidades, constructos que conforman su propia identidad profesional pedagógica. Sintetiza además que el modo de actuación es general y se concreta en cada función profesional según su especificidad y las relaciones entre ellas.

En este sentido Remedios (2005) al precisar el desempeño profesional del docente, lo entienden como: “... su modo de actuar en el cumplimiento de las funciones en el ejercicio de la profesión pedagógica, ateniéndose a sus cualidades personales y a la naturaleza de las relaciones interpersonales”. (p. 5).

En opinión de la autora de esta tesis estos conceptos analizados fundamentan las características de la cultura profesional docente, que como todo proceso cultural, es el producto de la construcción colectiva, realizada en este caso en la institución educativa como esfera de actuación y como contexto, y en la que ocupa un lugar importante no solo las relaciones interpersonales, sino las maneras de asociarse que se establece entre los docentes.

Para continuar el estudio de la cultura profesional docente se necesita el análisis de las diversas funciones que le permiten cumplir su rol como educador, reconocidas por destacados estudiosos de la temática como: Recarey (2001), Chirino (2004), Addine (2004), García Batista (2004).

En este sentido la función docente-metodológica está relacionada con las actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

Por su parte la función investigativa está conformada por las actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización, la reconstrucción de la teoría y la práctica educativa en los diferentes contextos de actuación del maestro.

La función orientadora está encaminada a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

En la función docente-metodológica e investigativa se tiene en cuenta el modo de actuación en la profesión docente y la función orientadora se determina a partir de las características del objeto de trabajo. Estas funciones forman parte de la falta de cultura profesional docente.

En consecuencia con lo anterior se coincide con Hargreaves (2003) al plantear que: “en el concepto de cultura profesional docente se hace una clara diferenciación entre contenido y forma. El contenido se refiere a las actitudes, valores, creencias, es decir, lo que el profesorado piensa, dice y hace; la forma en las maneras de relacionarse y asociarse de los profesores que conforman el grupo, la cual para este autor determina la cultura profesional y puede afectar tanto su ejercicio como su disposición al cambio. (p. 5). El autor considera que a partir de las formas de relación y asociación existen cuatro formas de cultura profesional docente:

a) Individualista. Esta forma de cultura está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, quien está aislado del resto de sus compañeros de trabajo e inmerso en su propio desarrollo profesional, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la organización, con lo cual aporta y recibe poca ayuda. Su trabajo de planificación no es compartido en la mayoría de los casos y se dan pocos momentos de reflexión compartida sobre su práctica docente. Este aislamiento en la práctica permite al profesor

mantener el nivel de intimidad protegiéndose de posibles interferencias exteriores o críticas, pero también impide la posibilidad de recibir reconocimiento por parte de colegas o compañeros, lo que le priva de recoger información sobre su valor, mérito y competencia procedente de adultos, es decir, de personas que no son sus alumnos para el momento. El autor distingue tres tipos de determinantes del individualismo:

- el restringido cuando los profesores trabajan solos debido a causas administrativas que actúan como obstáculo para trabajar de otro modo;
- el estratégico se refiere a la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a las eventualidades del ambiente laboral y
- el electivo referido a la opción libre de trabajar solo como forma preferida de actuación profesional, incluso cuando exista motivación y condiciones favorables para trabajar en colaboración con los compañeros.

b) Balcanizada. Se caracteriza por la presencia de subgrupos dentro del grupo social, muchas veces aislados y enfrentados entre sí. Los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. Esta forma de cultura entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo y el seguimiento de los estudiantes.

c) Colegialidad artificial. Está caracterizada porque el trabajo en equipo se hace por imposición de la institución. La institución fija el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo en equipo, y los equipos no se conforman espontáneamente sino por órdenes emanadas desde fuera del grupo.

d) Mosaical. Forma cultural propia del postmodernismo, donde los límites entre grupos se borran y las funciones de los miembros del grupo y sus relaciones con el contexto son flexibles, dependiendo de los intereses y objetivos.

e) Colaborativa. Está caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación; todos los miembros del grupo trabajan para fines comunes. De esta manera se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso.

Las relaciones profesionales se caracterizan por ser: espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes en el tiempo y en el espacio porque no

se establecen horarios rígidos para reuniones, pueden ser también imprevisibles.

La autora considera valiosa para su investigación la descripción e interpretación, que el autor antes mencionado realiza sobre las diferentes formas de cultura profesional docente que pueden coexistir en los colectivos de los profesores de las universidades, a partir de que tiene en cuenta tanto el contenido como las formas de dicha cultura, así como que pueden ser utilizadas por los jefes de los diferentes niveles de trabajo metodológico para caracterizar a los colectivos pedagógicos que dirigen y poder intervenir en su transformación.

Sin embargo, discrepa en que el autor las da como acabadas y no tiene en cuenta la intervención que debe realizar la institución para lograr formas idóneas y mejoras en las expresiones de esta cultura profesional docente.

En consecuencia con el estudio realizado la autora define la cultura profesional docente como: “el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades profesionales, hábitos, y valores que determinan la conducta del profesorado en el ejercicio de la función docente-metodológica, investigativa y orientadora, resultado del proceso de construcción colectiva, donde las formas de relación y asociación que se establecen entre los docentes pueden influir en su desarrollo, estas formas de relación pueden ser transformadas mediante la acción planificada de la institución universitaria a partir del trabajo metodológico y la superación”.

El estudio realizado a las obras de: Colectivo de autores (1984), Recarey (2001), Chirino (2004), Addine (2004), García Batista (2004), Remedios (2005), Trujillo Barreto (2007), Hernández Mayea (2010), permitió a la autora considerar como parte de la cultura profesional docente en los profesores universitarios:

- Conocimientos de los contenidos de la pedagogía, de la didáctica, de la psicología, así como de la materia que imparte.
- Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico, comprensivo de los contenidos relacionados con la pedagogía, de la didáctica, de la psicología así como de la materia que imparte; hacia el trabajo en equipo mediante la reflexión y la crítica como docente universitario, ante el cambio y la innovación y en la disposición hacia la superación y para el trabajo colaborativo.

- Habilidades profesionales para determinar y formular objetivos, el contenido de enseñanza y el aprendizaje; seleccionar los métodos y medios de enseñanza; diseñar tareas docentes a realizar por los estudiantes en clases y como estudio independiente; orientar el objetivo de clases y tareas docentes en función de ellos; evaluar el aprendizaje, todo lo cual le permite planificar el proceso educativo en función del diagnóstico de sus estudiantes; además habilidades comunicativas, para relacionarse con la familia, para mantener la autoridad, para la observación y comprensión de los fenómenos psíquicos del estudiantes.

- Hábitos de autopreparación sistemática, de organización, planificación y autoevaluación de su trabajo.

- Valores de responsabilidad, de humanismo, de solidaridad y honestidad.

La autora reconoce la importancia de fomentar en los claustros universitarios una cultura profesional docente colaborativa, para ello se apoyó en los planteamientos de Escudero (1993) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes afirman que el trabajo colaborativo actúa como motor del desarrollo personal y profesional del profesorado, reflejado en el aula de clase al mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo cual se deduce que la formación basada en intereses comunes y la comunicación son esenciales en los procesos de cambio.

Por su parte Molina (1993), desarrolló una investigación sobre la preparación del profesorado para el cambio de la institución educativa, tomando los centros escolares de educación primaria como contextos de formación. Con base teórica en la innovación, la organización y el desarrollo profesional colaborativo, su investigación se propuso conocer la situación de trabajo colaborativo en estas instituciones para diseñar y aplicar un proyecto de mejora dirigido a potenciar la colaboración como medio de desarrollo profesional del profesorado para el cambio, lo cual induce a elevar la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar.

Si se comparan los resultados de esta forma de trabajo, con modelos tradicionales, se ha encontrado que los estudiantes y profesores asimilan más cuando utilizan el trabajo colaborativo, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se

sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás. (Millis, 1996).

Barrios (1997), investigó sobre la formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria. El propósito de su estudio fue conocer lo que los profesores pensaban: sus creencias y concepciones, basadas en su forma de trabajo dentro del grupo, con énfasis en las relaciones que se establecen entre sus miembros. La metodología utilizada fue cualitativa, centrada en estudio de caso y la investigación-acción. La investigadora concluyó que el cambio de actitud es importante para el trabajo colaborativo, como requisito indispensable para la mejora.

De acuerdo con Mingorance (2001), el desarrollo de las relaciones y asociaciones entre los profesionales facilita actitudes positivas ante la vida, permite el desarrollo de habilidades sociales, estimula la empatía, favorece cualidades y valores para afrontar conflictos, fracasos y frustraciones, en definitiva, ayuda a saber estar, colaborar y generar climas de bienestar social.

Por su parte, Mancebo y Vaillant (2003), realizaron una investigación sobre la formación de formadores, entre los años 1997 y 1999. Su trabajo se basó en el análisis de sus prácticas y plantean dos innovaciones para ser puestas en marcha en Uruguay, una vez comprobada la predominancia de la cultura de trabajo individual.

Los investigadores concluyeron que las innovaciones relacionadas con la búsqueda de necesidades de superación fueron bien aceptadas, adquiriendo el programa sentido cuando el formador o profesor logra aprendizajes que cambian su manera de proceder. Añaden como resultado, la facilidad de la realización de un diagnóstico sobre lo sucedido en las instituciones, pero no llegan a concretar una propuesta para ser traducida en la práctica.

Murzi (2003) realizó una investigación que estuvo relacionada con la evaluación de los programas del área de Inglés, en el currículo de la carrera de educación, mención Inglés de la Universidad de Los Andes, Táchira, para determinar si el trabajo en equipo en su elaboración se manifestaba de forma colaborativa

Como se puede apreciar solo en el caso de Murzi (2003) el estudio se realizó en el contexto universitario y se basó fundamentalmente en la elaboración de los programas, teniendo en cuenta el currículum de una carrera.

La universidad como institución que tiene la misión de la formación inicial y continua del profesional, debe prestar especial atención a las formas de relación y asociación predominantes en los colectivos pedagógicos, pues de ellas dependen en gran medida la calidad de los procesos sustantivos que ocurren en estas instituciones, por lo que no se puede dejar a la espontaneidad el desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa.

En Cuba la Resolución Ministerial 210/2007 establece los espacios donde se pueden asociar y relacionar los docentes como son: el departamento, el colectivo de carrera, el colectivo de año, el colectivo de disciplina. Estos espacios si no se piensa en función del desarrollo profesional, pueden convertirse en reuniones informativas para dar orientaciones, desaprovechándose para el crecimiento en común, donde se compartan problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se potencie la reflexión conjunta y de ella surja una planificación en las que todos estén comprometidos, lo cual reduce la incertidumbre y estimula el compromiso. (García Pérez, Herrera Rodríguez y García Valero, 2011).

De manera que lo acordado no sea por imposición institucional, sino el resultado del deseo de cada persona por trabajar juntos, orientados al desarrollo y del cual surjan encuentros informales, breves y frecuentes con vistas a la obtención de las metas trazadas. Es por ello necesario buscar alternativas a través del trabajo metodológico y la superación dirigidas a preparar el claustro en este sentido.

En la medida en que los grupos adquieren habilidades para el trabajo colectivo, las relaciones y asociaciones entre los miembros suelen experimentar una mejora; y en la medida en que disminuye la conflictividad en los grupos, los trabajos se vuelven más ágiles y eficaces aumentando así la calidad educativa de los centros.

Para mejorar las formas de relación y asociación entre los docentes de un colectivo pedagógico en la Universidad es necesario conocer bien la autovaloración que tiene de sí mismos los miembros del colectivo, en qué medida se quieren, con qué respeto se tratan, qué piensan y a qué aspiran. (García Pérez, Herrera Rodríguez y García Valero, 2011).

En este sentido independencia y responsabilidad son las dos caras de la moneda en las que debe trabajar la institución para apuntalar en el docente

proyectos de vida que estén en sintonía con los fines de la institución y la formación del profesional que se espera de ella.

Existen experiencias en el uso del trabajo colaborativo en varios países: Estados Unidos, Canadá, Australia, Suecia, España, Reino Unido y en Cuba las investigaciones realizadas por Bernaza (2000, 2005), Castellanos (2002), Castro Balmaseda y Polaino de los Santos (2004) que promueven el desarrollo del trabajo colaborativo desde la educación de posgrado tanto para las modalidades de educación presencial como a distancia asistida con las tecnologías de la información y las comunicaciones. Estas últimas, multiplican las posibilidades de interacción entre los miembros de una comunidad de profesionales, de forma sincrónica y asincrónica, cuestión esencial en cualquier trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es un proceso de construcción social en el que cada profesional aprende más de lo que aprendería por sí mismo, debido a la interacción con otros miembros de su comunidad profesional o de su grupo de estudio. Desde esta perspectiva, el resultado del trabajo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo.

Las actividades de encuentro entre docentes, cara a cara o mediada por otros medios, están estructuradas de manera que estos se expliquen mutuamente lo que aprenden. Algunas veces se le asigna un rol específico dentro del grupo. De esta manera, ellos pueden aprender de sus puntos de vista, dar y recibir ayuda de sus compañeros de encuentro y ayudarse mutuamente para investigar de manera más profunda acerca de lo que están aprendiendo.

Los propósitos del trabajo colaborativo son proporcionar sustento, ayuda, estímulo y asistencia que cada miembro necesita para hacer progresos académicos y desarrollarse. Las decisiones sobre cómo va a transcurrir el proceso se desplazan gradualmente del facilitador a los miembros. La autorregulación del grupo es un aspecto muy importante en su vida.

Por todo ello el trabajo colaborativo se caracteriza, entonces, por un trabajo en común orientado al desarrollo, donde se logra la reflexión conjunta, que trae consigo la espontaneidad en las relaciones y el mantenimiento de la iniciativa, pues se realiza sin imposición, sin establecimiento de horario rígidos; los docentes buscan el espacio para hacerlo a partir de las relaciones que han

logrado, basadas en la aceptación legítima de cada miembro, en el respeto y la colaboración.

Las manera de relacionarse y asociarse entre las personas conforman las relaciones interpersonales y por ende la cultura profesional docente en un determinado colectivo pedagógico y su promoción no es una tarea optativa o que pueda dejarse al azar, sino el resultados de un arduo trabajo realizado a través de un proceso educativo continuo y permanente que aúne el crecimiento emocional y el cognitivo, es decir el desarrollo de la personalidad integral con el objetivo de potenciar el logro de las metas de la institución y bienestar personal de cada docente.

### **1.3- El desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en las universidades.**

Como la cultura es el resultado de la creación humana y es a través de ella que el hombre se expresa y toma conciencia de sí mismo, no se puede hablar de cultura como algo definitivo y acabado.

Tal es el caso de la cultura profesional docente, que en su proceso de formación y desarrollo lleva a una reconstrucción sistemática de las formas de pensamiento, modos de vida, formas de relación que el profesorado perteneciente a un colectivo, despliega en diferentes contextos espaciales y prácticos.

En el campo de acción de esta investigación no se abarcan todos los elementos que deben transformarse para lograr esta aspiración. En un primer acercamiento se trabajarán las formas de relación y asociación entre los profesores para a través de ellas influir en los contenidos que forman parte de la cultura profesional docente y de los cuales están carentes los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Es por ello que para el desarrollo de este trabajo no basta con la definición, de cultura profesional docente, es necesario fundamentar cómo una institución universitaria puede fomentar **la cultura profesional docente colaborativa** de manera que se logren transformar los rasgos de cultura profesional docente individualista, balcanizada, colegiada artificial y mosaical que pueden predominar en estos claustros. (Hargreaves, 2003).

Para trabajar en las formas de relación y asociación y desarrollarlas de manera que prevalezcan en ellas las formas de trabajo colaborativo resulta importante resaltar la necesidad de comprender su verdadero significado, pues de lo contrario se corre el riesgo de promover experiencias caracterizadas por actitudes individualistas, en las que prevalecen los conflictos, frustraciones y complejos de los miembros del grupo y no se logra entablar una interacción favorable, que conduzca a la interdependencia positiva.

Se percibe la colaboración como una estrategia para la formación, ya que con la reflexión sobre la práctica y en la práctica como lo expresa Schön (1987, 1992) y la intervención en ella, se busca la formación del profesorado y su participación en el diseño y aplicación de diseños curriculares, así como los cambios que se hacen necesarios en los centros educativos. De esta manera, el trabajo colaborativo o la cultura de la colaboración resulta fundamental para la institución. Es una estrategia que impulsa el desarrollo personal y profesional del profesorado, la mejora de los estudiantes, del currículo y por tanto de la institución educativa.

Como puede verse, el trabajo colaborativo es un trabajo conjunto, en el cual el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, es decir, es agente de su propio desarrollo y respeta la individualidad de cada persona, donde surge la ayuda mutua para comprender la enseñanza y aprender de la experiencia y la reflexión compartida; todo esto posibilita la independencia profesional y la interdependencia de los compañeros de trabajo.

Se consideran principios del trabajo colaborativo los dados por Senge (1993):

- La necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas.
- La necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permanece consciente de los demás como individuos y con su actuación complementa los actos de los otros miembros del grupo.
- El papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo. El elemento fundamental es el diálogo y la discusión.

El desarrollo del trabajo conjunto conduce al perfeccionamiento del profesor universitario siendo una acción colectiva, lo cual es una característica de la existencia de una cultura profesional docente colaborativa.

Según Johnson & Johnson (1997) “el trabajo colaborativo se produce cuando se cumplen determinadas condiciones: interdependencia positiva, responsabilidad individual, desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, grupos heterogéneos de trabajo, igualdad de oportunidades y alta motivación”. (p. 46).

Puede hablarse de interdependencia positiva cuando la consecución de los objetivos del grupo depende del trabajo de coordinación que realicen sus integrantes, donde cada miembro se considera responsable no solo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los demás miembros, donde el éxito individual depende del éxito colectivo, es decir, es una forma de conciencia de que solo es posible lograr las metas individuales de aprendizaje si los demás miembros del grupo logran también las suyas.

La responsabilidad individual en ocasiones, se considera como limitación del trabajo grupal, pues existen posibilidades de que algunos de sus miembros trabajen, mientras otros no. Por ello en el trabajo colaborativo los grupos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no.

Sus miembros deben establecer las metas, evaluar periódicamente sus actividades e identificar los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro. Cada uno de los miembros debe ser evaluado por el grupo a partir de lo que ha avanzado, así como por sus ideas, reflexiones y valoraciones sobre el problema o la tarea grupal. De su avance depende el avance de los demás.

En el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo los integrantes deben aprender a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social.

También se ha observado que en las situaciones de trabajo colaborativo es mucho más frecuente el apoyo entre compañeros y que este apoyo es importante para la implicación en la tarea y para la motivación.

Las situaciones colaborativas promueven un mayor compromiso activo mutuo en las situaciones de aprendizaje en las que los miembros trabajan.

También se ha encontrado, que en las situaciones colaborativas, se produce mucha más repetición oral de la información que en otras situaciones. Como los integrantes del grupo deben expresar de forma oral o escrita sus conocimientos, opiniones, valoraciones, para poder compartirla con sus compañeros mejoran el almacenaje de la información en la memoria, proporcionando así una retención más duradera y un mayor rendimiento.

La formación de los grupos colaborativos se basa en la heterogeneidad de conocimientos, habilidades, valores, modos de actuar y pensar, así como en las habilidades sociales y conductuales, el género, la edad, la experiencia laboral e incluso de profesiones. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta por el que organiza estos equipos en los diferentes niveles de trabajo.

Al estudio de los grupos el enfoque histórico-cultural aporta un concepto clave para la comprensión de la fortaleza de la heterogeneidad en grupos, especialmente de profesionales con diferentes años de experiencia, de diversas regiones del país, de puestos disímiles de trabajo, con diferentes currículos académicos. Se trata del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP).

De la interpretación de las ideas de L. S. Vigotsky (1896-1934) sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP) podría plantearse que dicha zona se determina como la diferencia entre lo que podría hacer un profesional de forma independiente y lo que podría llegar a hacer con ayuda de otros con más desarrollo o con sus productos sociales (libros, guías de estudio, multimedia, videos, artículos y otros).

Cada miembro respecto al grupo, posee su propia ZDP. El grupo se comporta como un sujeto grupal en desarrollo, cuando alcanza trabajar de forma colaborativa. Es en la ZDP donde ocurre el proceso de aprendizaje, es la zona dinámica en que ocurre el paso de la actividad externa, interpersonal, del lenguaje externo a la actividad interna, intrapsíquica, del lenguaje mental.

A partir de ello todos los integrantes del grupo deben tener igualdad de oportunidades, las mismas posibilidades de acceso a materiales y recursos para llevar a cabo con eficacia el trabajo individual que debe ser revertido luego en el grupo.

En una concepción colaborativa, el conocimiento es compartido entre todos por igual. Los profesores colaborativos también valoran y construyen sobre la base

de lo que se aporta en sus búsquedas y elaboraciones ante la situación de aprendizaje. Es decir, se produce un amplio y enriquecedor proceso de construcción del conocimiento, de renovación del mismo.

Se debe lograr una alta motivación a través del conflicto cognitivo-afectivo y el cambio de roles dentro del grupo, “la motivación a aprender” es inducida por los procesos interpersonales que están determinados por la interdependencia social estructurada en la situación de aprendizaje. Los modelos de interacción crean diferentes sistemas de motivación que a su vez afectarán diferencialmente el rendimiento”. (Johnson y Johnson, 1998).

En los grupos de trabajo colaborativo los miembros desarrollan típicamente unas considerables relaciones afectivas mutuas y una gran motivación a ser miembros del grupo, lo que tiene una gran influencia sobre la motivación para rendir y sobre el rendimiento real.

La motivación puede reflejarse en: éxito, curiosidad epistémica, compromiso con el aprendizaje, persistencia en la tarea, expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración.

En una situación de trabajo colaborativo los profesores tienden a atribuir el éxito, al conjunto de capacidades y esfuerzos de los miembros del grupo. De ahí que se atribuyan a sí mismos, y sobre todo al grupo, altas probabilidades de éxito.

La curiosidad epistémica es la motivación a buscar activamente más información concerniente al tema estudiado. Su principal causa es el desacuerdo académico y los conflictos cognitivo-afectivos entre los profesores. Ahora bien, mientras que los conflictos llevan a la curiosidad epistémica en las situaciones colaborativas, en las situaciones competitivas lleva al enfrentamiento y a la derogación de los puntos de vista opuestos.

Es por ello que participar en grupos de trabajo colaborativo ocasiona frecuentes discusiones y conflictos entre las ideas y las opiniones de los miembros. Estas controversias pueden ser resueltas constructiva o destructivamente, dependiendo de cómo sean manejadas por el que dirige y por el nivel de las aptitudes sociales.

Existen datos que permiten concluir que cuando se administra constructivamente, a través de grupos colaborativos, la controversia promueve curiosidad epistémica o incertidumbre sobre la exactitud de los propios puntos

de vista, una búsqueda activa de más información, y consecuentemente un mayor rendimiento y retención del material aprendido. Por el contrario, los individuos que trabajan solos no tienen la oportunidad para tal proceso y, en consecuencia, su rendimiento se ve mermado.

Ello trae consigo que el proceso de discusión en los grupos colaborativos promueva el descubrimiento y desarrolle estrategias cognitivas de aprendizaje de más calidad que las de razonamiento individual encontradas en las situaciones de aprendizaje competitivas e individualistas.

Para que la motivación pueda durar mucho tiempo será necesario crear un compromiso con el aprendizaje, que incluye variables como la creencia en el valor del aprendizaje; deseo de esforzarse por aprender; intención de elevar su categoría científica, docente o profesional; ocupar una responsabilidad más elevada; atracción hacia determinadas áreas del conocimiento; resolver un problema de su territorio; elevar su cultura general integral.

En las situaciones colaborativas se promueve la persistencia en la tarea en todos los miembros del grupo, sean cuales sean sus aptitudes, pues de su participación depende el éxito grupal

En general, para la mayoría de los individuos las situaciones colaborativas proporcionan más expectativas de éxito futuro y de aspiraciones que las situaciones competitivas o individualistas, lo que sin duda alguna se reflejará en altas tasas de rendimiento.

El trabajo colaborativo incrementa también el desarrollo de un pensamiento crítico y la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel. Johnson (1998) plantea tres niveles de logros en el trabajo colaborativo:

Las tareas grupales, entendidas como las acciones concretas a realizar en el encuentro, promueven el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo. Aumentan el aprendizaje de cada quien debido a que se enriquece la experiencia de aprender. Aumentan la motivación por el trabajo individual y grupal, puesto que hay una mayor cercanía entre los miembros del grupo y compromiso de cada cual con todos.

La dinámica grupal, entendida como la forma de actuar para el desarrollo de actividades, que aumenta la cercanía y la apertura, mejora las relaciones

interpersonales, aumenta la satisfacción por el propio trabajo y permite valorar el conocimiento de los demás miembros del grupo.

El nivel personal, entendido como el proceso interno obtenido en el trabajo colaborativo, aumenta las habilidades sociales de interacción y de comunicación efectiva, así como la seguridad en sí mismo, disminuye los sentimientos de aislamiento y de temor a la crítica, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, la apertura mental y la retroalimentación, permite conocer diferentes temas, adquirir nuevas informaciones, desarrolla la autoestima, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, basado en los resultados del trabajo en equipo, lo cual permite la integración grupal.

Los grupos colaborativos son grupos estables, a diferencia de los grupos de trabajo cooperativo formales o informales. Los propósitos del trabajo colaborativo son proporcionar el sustento, la ayuda, el estímulo y la asistencia que cada miembro necesita para hacer progresos académicos y desarrollarse. Las decisiones sobre cómo va a transcurrir el proceso se desplazan gradualmente del facilitador a los miembros. La autorregulación del grupo es un aspecto muy importante en su vida.

El trabajo colaborativo es un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros miembros de su grupo. Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo y fomenta las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros de un colectivo docente.

Según Díaz (1999) el trabajo colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo esta una variable en función del nivel de desempeño existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

En este punto, resulta importante tomar en cuenta que todo proceso grupal debe partir de la aceptación legítima de cada integrante, lograr niveles aceptables de comunicación y confianza, que permitan dar y recibir apoyo y resolver asertivamente los conflictos que de continuo se presentan en las

relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo.

En este sentido la autora reflexiona en cómo el trabajo colaborativo produce transformaciones en la cultura profesional docente predominante en un colectivo docente. Por tanto, se asume la construcción cultural como un conjunto continuo de acciones en las cuales se reinterpretan valores, creencias y se renegocian significados en función de hechos concretos que van ocurriendo en el trabajo en grupo.

Es importante que el que dirige a los docentes incentive el respeto al trabajo, la experiencia, la creatividad y la profesionalidad de todo el personal, así como la igualdad plena, en el plano de la comunicación profesional, es decir en el intercambio de ideas, concepciones y experiencias pedagógicas, la estimulación y motivación por el perfeccionamiento de la labor educativa. Que sea consciente que tiene el deber de divulgar y multiplicar las experiencias válidas y los nuevos conocimientos adquiridos. (Alonso, 2001).

Para la realización del trabajo colaborativo se requiere de mayor dedicación y meticulosidad, pero produce en los profesores verdadero crecimiento intelectual y socio-afectivo. La utilización de métodos innovadores para la educación y el aprendizaje de los docentes incorporan a su haber el trabajo colaborativo. Para el logro de este se necesita ejercitar la comunicación con el grupo, lo que trae consigo el desarrollo de la mente de la persona, el fomento de las habilidades de trabajo en equipo, para desechar la consideración del aprendizaje individual, al aprendizaje cada vez más en grupo.

Según Mingorance (2001), en el terreno educativo, el aprendizaje en equipo es el proceso mediante el cual los profesores se agrupan y desarrollan la capacidad de trabajar juntos para alcanzar los resultados que ellos esperan.

En este sentido se coincide con Remedios (2006) cuando sostiene que hay que tener en cuenta el desempeño profesional de los docentes para poder distribuir responsabilidades en el trabajo; pues pueden designarse tareas a un profesor con un alto desempeño que estén por debajo de sus potencialidades o por el contrario designar encargos a un docente por encima de su nivel profesional, en ambos casos no se logran los fines del trabajo colaborativo y aparecen entonces sentimientos de frustración entre ellos.

Para Hargreaves (2006) la cultura profesional docente colaborativa está caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación; todos los miembros del grupo trabajan para fines comunes. De esta manera se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso.

Sin embargo en esta definición el autor solo caracteriza este tipo de cultura, no tiene en cuenta cómo se produce o puede lograrse su transformación de un tipo a otro, ni analiza el papel que tiene la institución desde el trabajo metodológico y la superación en el proceso de formación continua del docente universitario para su desarrollo.

Por ello la autora a partir del análisis que realiza en el epígrafe anterior sobre cultura profesional docente define como **cultura profesional docente colaborativa**: “el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades profesionales, hábitos, y valores que determinan la conducta del profesorado en el ejercicio de la función docente-metodológica, investigativa y orientadora, resultado de un proceso de construcción colectiva, donde las formas de relación y asociación entre los docentes se caracterizan por la organización del trabajo en equipo, mediada por la comunicación interpersonal, la reciprocidad positiva y el sentimiento de confianza básica entre los participantes, donde se tenga en cuenta la posición de cada uno, la actitud tolerante y el respeto a la diversidad, basadas en la aceptación legítima, en la colaboración, orientada al desarrollo profesional, la cual puede ser transformada por la acción planificada de la institución universitaria a partir del trabajo metodológico y la superación”.

El desarrollo de la cultura profesional docente se sustenta en su estructura de contenido y forma. El contenido abarca el conocimiento, las actitudes, las habilidades los hábitos y los valores que el profesor tiene sobre la actividad docente. Las formas de relación y asociación que se desarrollan entre los profesores determinan el tipo de cultura predominante en un colectivo pedagógico, que pueden acelerar o retrasar su desarrollo profesional, a partir de su influencia en la estructura del contenido.

El análisis realizado le permitió a la autora de la investigación proyectar un estudio en tres fases para constatar la cultura profesional docente predominante en el departamento de Agronomía y su transformación mediante

la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.

## **CAPÍTULO II ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN EL DEPARTAMENTO DE AGRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

### **Introducción**

Con el objetivo de diagnosticar el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los profesores universitarios del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, se realizó un estudio donde se utilizó el método etnográfico, el cual se basó fundamentalmente en describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y formas de relación y asociación que se establecen entre los profesores que conforman el departamento docente.

### **2.2 Diseño de la investigación.**

El método etnográfico es probablemente el más popular y utilizado en la investigación educativa para analizar la práctica docente, describirla (desde el punto de vista de las personas que participan en ella) y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto. Es definido por Rodríguez Gómez (2002) como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela”. (p. 21).

Se centró en explorar los acontecimientos diarios de los docentes del Departamento de Agronomía, sus formas de relación y asociación, aportando datos descriptivos acerca de los medios y contextos de los profesores y así descubrir patrones de comportamiento de las relaciones sociales dinámicas como las que se producen en el contexto educativo.

En este sentido y partiendo del propósito de describir y analizar lo que los docentes del Departamento de Agronomía dicen y hacen usualmente; así como los significados que les dan a sus comportamientos realizados bajo circunstancias comunes, se utilizaron en calidad de instrumentos o técnicas fundamentales para constatar las categorías de análisis que emergen del estudio realizado las siguientes:

La observación participante, que tuvo como objetivo realizar una inmersión en el contexto pedagógico como parte del grupo, para recoger datos de modo

sistemático, a través de un contacto directo y determinar las formas de relación y asociación que se establece entre los miembros del colectivo de profesores que conforman al departamento docente. (Anexo 1).

La observación a clases para recoger información relacionada con el contenido de la cultura profesional docente colaborativa. (Anexo 2).

Revisión del plan de trabajo metodológico del departamento docente, para constatar si existe correspondencia entre las dificultades que se presentan en la docencia y las líneas de trabajo metodológico declaradas, y verificar cómo se distribuyen las responsabilidades de su cumplimiento. (Anexo 3).

Revisión de plan de trabajo individual: se realizó con el objetivo de comprobar si con las actividades planificadas se propicia el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa. (Anexo 4).

Se realizó una entrevista en profundidad para recoger información sobre las formas de relación y asociación que se establecen entre los profesores y descubrir sus visiones. (Anexo 5).

Se realizó una revisión de los planes de clases de los profesores para constatar cómo se expresan en ellos los contenidos y las formas de la cultura profesional docente que conducen sus prácticas docentes. (Anexo 6).

El trabajo con los informantes claves se utilizó para corroborar las informaciones obtenidas en el proceso investigativo. (Anexo 7).

El grupo de discusión fue utilizado para conocer las opiniones de los docentes sobre las prácticas educativas, sus expectativas relacionadas con la actividad docente, sus formas de relacionarse y asociarse. (Anexo 8)

Toda la información recogida fue sometida a un proceso de triangulación metodológica con el objetivo de contrastar los resultados para analizar las coincidencias y divergencias obtenidas en la primera fase del proceso y determinar el tipo de cultura profesional docente predominante en este colectivo.

Se utilizaron con vista a obtener información que le permitiera a la autora determinar el tipo de cultura profesional docente predominante en este claustro, así como sus necesidades de preparación en el área docente.

El trabajo se distribuyó en períodos de tiempo o fases, los cuales dieron orden a la elaboración de la investigación, hasta llegar a la redacción, y finalmente a

la presentación del informe final. A continuación se presentan la descripción de cada una de las fases:

La revisión de la literatura comenzó en febrero de 2010 y se continuó a lo largo del proceso investigativo.

1ra Fase	<p><b><u>Realización de la observación participante, la entrevista a los profesores del departamento y su análisis.</u></b> Duración: septiembre 2009-abril 2010 Visitas a clases, análisis de la preparación de la asignatura y los planes de clases de los docentes, participación en las reuniones del departamento, colectivos de año, de disciplinas.</p>
2da Fase	<p><b><u>Presentación de la estrategia pedagógica.</u></b> Realización de los grupos de discusión y aplicación de la estrategia pedagógica Duración: mayo 2010 – marzo 2012</p>
3ra Fase	<p><b><u>Procesamiento y análisis de datos</u></b> Duración: abril 2012 – noviembre 2012 Redacción del informe final. Duración: diciembre 2012 a actualidad Presentación de Tesis.</p>

En el proceso investigativo se entremezclaron de manera flexible la construcción del diseño, la planificación de los instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos, la propia la recolección de los datos, la relación de los objetivos con el sistema de registro, los procedimientos utilizados, el investigador y los sujetos de investigación, el contexto y el ámbito de análisis, que permitió un ir y venir en la búsqueda de la información, concepción que se complementa mediante un mapa de instrumentos. (Anexo 9).

Los instrumentos incorporados en la recolección de datos se construyeron en la medida en que la investigadora se adentró en el campo de investigación y se fueron perfeccionando acorde con las demandas que la propia práctica le planteaba.

Los resultados de la primera fase de la investigación condujeron, a partir de la constatación de las categorías de análisis, a la descripción e interpretación del contenido y las formas de relación y asociación que permitieron determinar el

tipo de cultura profesional docente dominante en el colectivo de profesores del departamento de Agronomía. A continuación se presentan los resultados:

La Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) surge como Departamento Agropecuario en 1976 formando parte de la Filial Universitaria José Martí, con las carreras de Ingeniería Pecuaria e Ingeniería Agrónoma en curso regular para trabajadores.

En el año 1988 comienza la Unidad Docente Managuaco para estudiantes de 4to año de Medicina Veterinaria, en 1989 la Unidad Docente de Venegas para estudiantes de Ingeniería Pecuaria, ambas unidades docentes pertenecientes a la Universidad Central de La Villas, pero atendidas por docentes de la antigua Filial Universitaria; en 1989 comienzan las Unidades Docentes de Banao y Sur del Jíbaro en la especialidad de Agronomía.

En 1994 surge la Sede Universitaria de Sancti Spíritus y el Departamento pasó a ser Facultad Agropecuaria, posteriormente al diseñarse la nueva estructura del Centro, pasa nuevamente al Departamento Agropecuario. En marzo de 2011 se retoma la estructura de Facultad, la cual se mantiene hasta la actualidad.

La FCA actualmente tiene una organización de dos departamentos-carreras: Agronomía y Medicina Veterinaria y Zootecnia y la carrera de Ingeniería Agropecuaria, en Fomento. A partir del curso 2011 - 2012, existe el curso regular diurno en ambas carreras.

El Departamento de Agronomía tiene como misión: Formar y capacitar profesionales de la rama Agropecuaria, competentes, integrales y revolucionarios, identificados con la historia y las mejores tradiciones de la nación cubana, superándolos de manera continua, contando para ello con un claustro integralmente preparado y un adecuado aseguramiento material y financiero, que permite desarrollar y promover la ciencia, la cultura y la innovación tecnológica, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de la sociedad cubana con énfasis en el territorio y en correspondencia con la política del Partido Comunista de Cuba y los programas de la Revolución. (MINED, 2006).

La visión se consolida en la comunidad universitaria como fiel exponente de los principios revolucionarios, los valores patrios y el socialismo. El claustro del

departamento docente se encuentra altamente comprometido con la Revolución, en correspondencia con sus valores.

Se alcanzan niveles cualitativamente superiores en la formación integral de los estudiantes, comprobables a través del sistema de evaluación que posee el Ministerio de Educación Superior.

La educación de posgrado y la capacitación satisfacen las necesidades de formación continua de los profesionales de las ciencias técnicas del territorio con la calidad que demanda el desarrollo económico, social y cultural del país.

La autora de este trabajo es una de las nueve colaboradoras del departamento y desde esa posición pudo moverse con facilidad para realizar la observación participante, las descripciones de los acontecimientos y de las personas, así como de las interacciones que suceden entre ellas, profundizar en las características del contexto y el funcionamiento propio del colectivo docente e influir en el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.

Durante la observación participante se logró establecer una relación inmediata con los informantes claves, los que ofrecieron datos directamente relacionados con las cuestiones más importantes del estudio.

Los escenarios de intercambios, en su mayoría, se aprovecharon también como fuentes para aclarar problemas y cuestiones teóricas.

La ventaja estuvo en que se obtuvieron vivencias de primera mano que le permitieron comprender la situación o el comportamiento de los docentes y relatar la sensación del investigador.

La investigadora consideró de importancia explorar hacia dentro del grupo con el fin de tener una aproximación a su cultura de trabajo, a sus relaciones interpersonales, a sus intereses profesionales y personales y a sus experiencias en la institución y en el aula, lo cual serviría como punto de partida para plantearse las innovaciones y los cambios en pro del bienestar de sus integrantes y de la mejora de la cultura profesional docente en la institución.

A continuación se presenta la descripción e interpretación de la información obtenida en la primera fase del proceso investigativo.

Para presentar el análisis de los resultados y mantener la ética profesional, la autora le designó a cada profesor un número. (Anexo 7).

El estudio se realizó con los doce docentes del Departamento de Agronomía y los nueve profesores colaboradores. De ellos solo un profesor posee formación

pedagógica, el cual es graduado de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Biología, posee el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y la categoría docente Profesor Titular. Los demás docentes son ingenieros Agrónomos de formación, de ellos, tres ostentan el grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas y son profesores titulares, además hay seis Instructores, ocho Asistentes y tres Profesores Auxiliares. (Anexo 7).

En la observación participante (anexo 1) se constató que: los profesores del Departamento de Agronomía se destacan por la preparación que poseen en el contenido de las Ciencias Agropecuarias. Se perciben como expertos de su especialidad (Agronomía) y no han recibido de manera planificada una preparación para impartir una docencia de calidad.

Se pudo apreciar que los profesores del colectivo docente asisten a las actividades programadas en el plan de trabajo, en muy escasas ocasiones se observan profesores trabajando en el departamento o en otros espacios del centro y cuando sucede esto ocurre de forma individual.

Se pudo observar en las actividades metodológicas y reuniones departamentales realizadas que en esos espacios las relaciones interpersonales están preñadas de un nivel considerable de tensión que se manifiesta en: rechazo a la crítica, poca asertividad, relaciones marcadas de actitudes poco tolerantes y poco respetuosas de la diversidad, de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo.

Se dificulta la asignación de responsabilidades a nivel individual y grupal que garanticen el alcance de las metas propuestas. En este sentido son comunes expresiones como:

... “a mí no me gusta ser jefe de equipo”.

... “yo no puedo con tanto trabajo”.

... “es que... es mucho para este grupo”.

... “yo solo no puedo”.

En las relaciones de trabajo se observan intercambios ocasionales, generalmente sugeridos por las instancias de dirección:

... “soy el primero en exponer, manifiesta un jefe de nivel de trabajo metodológico”.

... “usted profesor debe realizar la siguiente actividad metodológica”.

... “debemos reunirnos para analizar el plan de trabajo método lógico”.

Los docentes prefieren prepararse de forma individual y se aprecian dificultades para trabajar en grupo de manera creativa y eficaz:

... “yo solo adelanto más rápido”.

... “es que en las reuniones los “jefes” orientan y ya”.

... “los profesores de más experiencias manifiestan carga de trabajo”.

... “para mí es mejor trabajar solo y avanzo”.

Los profesores de más edad cuestionan, de forma irónica, las opiniones de los más jóvenes, utilizan el tono alto de la voz, de esta manera hacen prevalecer su criterio, utilizan el lenguaje no verbal, a través de la impaciencia que evidencian cuando no comparten un criterio u opinión:

... “y eso que estás recién graduado”.

... “que dejas para cuando tengas mi edad”.

... “es mucho lo que tienes que aprender”.

En reiteradas ocasiones, por la escasa participación de los docentes en los análisis, se desaprovechan las potencialidades de cada miembro del colectivo pedagógico para aportar en la solución de las diversas problemáticas de la institución y falta la reflexión colectiva de los problemas y soluciones a las contradicciones fundamentales que se presentan.

Se observó que en las reuniones del departamento los profesores, tres, ocho y diez, trece y quince (anexo 7), ocupaban siempre los asientos delanteros, eran los que más participaban y sus opiniones, en la mayoría de los casos, fueron tomadas en cuenta por el que dirigía la reunión. Estos profesores fueron luego utilizados por la autora como informantes claves, pues a su criterio se mostraron con mayor disposición para participar en la investigación.

Siempre se sentaban juntos los profesores cuatro, nueve y catorce pero, en puestos alejados de los demás y no intervinieron en ninguna de las reuniones observadas por la autora.

El resto de los profesores se dispersaban, buscando siempre no sentarse en la parte delantera y en muy pocas ocasiones participaban.

La investigadora apreció, que salvo en el caso de los profesores, ocho, diez y quince (anexo 7), el resto utilizaba el tiempo para “adelantar” trabajo y dejaban la toma de decisiones a estos profesores y al jefe del departamento.

De la observación realizada a las reuniones para ejecutar el trabajo metodológico, así como en los distintos niveles de trabajo metodológico, la

investigadora apreció que los resultados que se presentaban no eran la consecuencia de un trabajo en equipo, pues en los debates y reflexiones de los participantes se podían apreciar divergencias antagónicas entre los miembros de un mismo colectivo.

Fue una apreciación de la investigadora que el trabajo metodológico se considera como una carga y se le daba poco valor a su utilidad en toda su magnitud, sin embargo, se pudo estimar que muestran mucho interés cuando se discuten contenidos relacionados con las ciencias agropecuarias:

... “lo importante es que sepan agronomía”.

... “su futuro es la tierra”.

... “si son buenos ingenieros... son excelentes profesionales”.

... “yo me considero un ingeniero”.

Los profesores con menos preparación, en reiteradas ocasiones se mantenían en silencio, evitando las intervenciones y en ningún momento plantearon interrogantes para aclarar sus dificultades en el transcurso de las clases metodológicas e instructivas.

Es una tradición para los profesores buscar información relacionada con las ramas de las ciencias en las cuales son especialistas.

Se evidenció que los miembros del colectivo pedagógico, aunque son profesores responsables laboriosos, honestos, patriotas, que conocen y cumplen con la misión que tiene la institución educativa, manifiestan una tendencia al trabajo individual, que impide el intercambio de las mejores experiencia entre cada uno de sus miembros.

En las **observaciones realizadas a las clases** para analizar el contenido de la cultura profesional docente, (anexo 2) se pudo constatar que de las veintitrés clases visitadas solo en dos casos los profesores consideraron importante la puntualidad de sus estudiantes y su comportamiento disciplinado en el turno de clases, no ocurriendo de esa manera con los demás docentes donde se apreció, conversaciones no relacionadas con el contenido de la clase, estudiantes mal sentados, que se pararon constantemente para salir con la justificación de ir al baño y no se ofrecieron orientaciones por parte del profesor de actividades que requieren el trabajo en equipo.

Todos los profesores son consecuentes con el cumplimiento del plan calendario de la disciplina (P-1).

No presentan errores de contenido al exponer el contenido de la clase.

No existe plena correspondencia entre los resultados del control del proceso docente y las deficiencias encontradas, debido a que dichos resultados han sido evaluados con índices que expresan alta calidad lo que no se corresponde con lo sucedido en el aula.

Se apreció un predominio de la clase tradicional, con carácter enciclopedista, que no potencia el aprender a aprender y fueron evitando el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no fomentaron las actividades de intercambio recíproco de información entre los miembros del grupo.

Insuficiencias en la concepción del trabajo independiente desde la clase; errores en su organización y ejecución.

En las clases prácticas falta atención y control de las acciones orientadas hacia el desarrollo de habilidades profesionales vinculadas con el perfil de la carrera.

Los docentes tienen dificultades para evidenciar en sus clases la manera en que los contenidos y los objetivos se correspondan con lo que exigen los objetivos del año.

Solo tres profesores fueron consecuentes con el tratamiento durante la clase y las líneas de trabajo metodológico declaradas para la etapa, el resto de los docentes se concentraron en el contenido de la asignatura y cinco docentes dieron salida a la dimensión laboral e investigativa dentro de la formación del profesional.

Introducen en sus clases los adelantos de la ciencia en las cuales son especialistas, pero no siempre logran exponer de manera lógica y coherente el contenido y no tienen en cuenta el uso de los libros de textos como bibliografía a consultar.

Existe dominio de la lengua materna por parte de los docentes que conforman el departamento docente.

Se apreciaron insuficiencias en las clases observadas a los docentes del departamento como: incorrecta orientación del objetivo de la clase que imparten, un marcado carácter instructivo desaprovechándose el contenido para trabajar lo educativo, se planificaron formas de docencias como clases prácticas y seminarios que luego se convirtieron en conferencias.

Se observaron carencias en el plano pedagógico, lo cual se apreció en las dificultades para el manejo de los componentes del proceso docente-educativo, como es la relación entre los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación, que se reflejan en la preparación de la asignatura y en la docencia que imparten.

Se apreciaron limitaciones para el trabajo con la persona joven y adulta que se hicieron evidentes en manifestaciones de actitudes paternalistas dadas en: trato irrespetuoso, discusiones relacionadas con la responsabilidad del estudiante en el cumplimiento de sus deberes.

Se observó además que tanto en el pregrado como en el posgrado el peso de la preparación y capacitación se dirigió al aspecto instructivo y de transmisión de la información científica.

En la **revisión del plan de trabajo metodológico** (anexo 3) se pudo constatar que están declaradas como líneas de trabajo metodológico del departamento las siguientes:

La estrategia de auto-aprendizaje para lograr mayor efectividad en el proceso docente educativo (trabajo independiente).

La tipología de la clase-encuentro en la Educación Superior.

El perfeccionamiento de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior evidencia que existe correspondencia entre las necesidades que presentan los profesores en la docencia y las líneas de trabajo metodológico planificadas.

En relación con la asignación de tareas para el cumplimiento del plan de trabajo metodológico se apreció que como establece la Resolución Ministerial 210 / 2007, las clases metodológicas instructivas y las demostrativas están asignadas a profesores de mayor categoría docente. El resto de las actividades relacionadas con las clases abiertas están distribuidas entre los profesores del departamento; no se observó la designación de actividades metodológicas a un colectivo de asignatura o de año.

A consideración de la autora al no asignársele la responsabilidad de su elaboración al colectivo de la disciplina, el resultado que se presenta no es producto del trabajo colectivo realizado en equipo y organizado entre sus miembros, sino del profesor que la presenta.

Lo anterior puede ser una de las causas de que en la discusión de los resultados de las actividades metodológicas del departamento se observe discrepancias entre los miembros de una misma disciplina.

La **revisión de los planes de trabajo individual de los docentes** (anexo 4) se realizó con el objetivo de comprobar si en las actividades planificadas se potencia el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.

Se revisaron todos los planes individuales de los docentes y se apreció que se planifican las tareas que el docente debe realizar en el año, pero no se apreciaron acciones que conduzcan al desarrollo de un trabajo colaborativo.

Se incluyen acciones para la superación y la autosuperación relacionadas con el contenido de las ciencias que imparten, especialmente en el caso de los seis profesores instructores, aunque no se orientan acciones para el desarrollo del contenido de la cultura profesional docente colaborativa.

Dos profesores auxiliares tienen convenidas acciones dirigidas a la presentación de temas de doctorados en ciencias técnicas.

En ninguno de los planes revisados se observó la planificación de acciones relacionadas con la preparación en pedagogía y didáctica. Esto evidencia que se potencia el desarrollo de una cultura profesional en el área de la Ingeniería Agrónoma.

Todas las acciones incluidas en los planes de desarrollo del docente están dirigidas al trabajo individual, en ninguno de los casos se apreció acciones que indiquen la colaboración que debe desarrollar en el colectivo de año y de disciplina. Por lo tanto no se potencian los modos de actuar colaborativos.

La **entrevista en profundidad** (anexo 5) se realizó a los profesores del departamento docente y de esta manera recoger información sobre las formas de relación y asociación que se establecen entre los profesores y descubrir sus visiones

Se realizaron en diferentes lugares, de acuerdo a la conveniencia y comodidad del entrevistado. El tiempo necesario para cada una osciló entre una hora y hora y media; otras se hicieron en dos tiempos de acuerdo a la disponibilidad del docente, las cuales además fueron grabadas para facilitar el análisis posterior de la técnica utilizada.

La investigadora llevó a los entrevistados a reflexionar sobre su propia práctica y a repensar su actuación en el aula, así se buscaba que el profesorado diera

significado a su vida profesional y emitiera de forma espontánea sus puntos de vista.

Del análisis realizado a las opiniones emitidas por los docentes se pudo constatar que:

Aunque existen espacios de trabajo en grupo, las acciones que se conciben no parten del compromiso en equipo, se planifican las tareas que les toca a cada profesor realizar y la organización o no en equipo depende de cada cual. Sin embargo, reconocen el deseo y la disposición de la colaboración, porque ven en ella una manera de solucionar los problemas que presentan en la docencia.

Se evidenció que los docentes se reúnen por afinidad como en el caso del tres y ocho que son de la misma disciplina y se apreció que se ayudaban mutuamente, de igual el nueve y catorce, ambos son profesores instructores con poca preparación.

Los profesores que se desempeñan como jefes de niveles de trabajo metodológico manifestaron inquietudes relacionadas con la importancia de la colaboración y de la necesidad de que se les entrene en este sentido para resolver las carencias que tienen.

Por su parte el **profesor tres** concibe al trabajo colaborativo como muy importante, considera que hay que darle prioridad para desarrollar las actividades docentes y propone una actividad o intercambio de experiencia entre docentes.

Al profundizar más en el tema la autora indagó las razones referidas al por qué no buscaban ayuda entre sus compañeros, a lo cual respondieron:

**Profesor uno:** es muy difícil expresar a otro colega las insuficiencias que uno tiene.

**Profesor cuatro:** algunas veces yo me acerco al jefe de departamento y solicito su colaboración para organizar el trabajo de mi colectivo, pero él también tiene muchas tareas que cumplir y no siempre me ofrece la respuesta deseada.

**Profesor cinco:** yo me siento respaldado por la ayuda que recibo de la profesora jefa de la disciplina Extensionismo Agrario y Pedagogía, pues ella me da ideas sobre cómo organizar el trabajo metodológico del colectivo, pero con los demás profesores me cuesta trabajo pues no le dan importancia a lo que se hace en mi colectivo.

Los profesores, seis, siete y doce coinciden en opiniones relacionadas con:

... “todos están ocupados y no tienen tiempo de ayudar a nadie”...

... “es muy difícil pedir ayuda”...

... “cuando pides ayuda, lo que hacen es criticarte”...

Todos los profesores reconocen la importancia que tiene la ayuda entre compañeros para obtener mejores resultados.

Al indagar en el tema relacionado con **la comunicación interpersonal**, en los espacios de trabajo del departamento las opiniones de los entrevistados versan sobre que todos se llevan bien, se sienten miembros de ese colectivo docente, pero resulta difícil el intercambio de opiniones en los debates que se desarrollan en los diferentes niveles, pues cada cual quiere hacer prevalecer su idea, su opinión y cuesta mucho trabajo aceptar la crítica.

Es opinión de la mayoría de los entrevistados de que a veces es mucho mejor no expresar lo que se piensa para no entrar en polémicas.

En este sentido se evidencia el escaso intercambio de experiencias, ideas, sentimientos; conflictos y necesidades entre los docentes que conforman el colectivo docente.

No consideran el intercambio recíproco de información entre los miembros del grupo, lo que trae consigo limitaciones en la planificación de actividades conjuntas, división de las funciones, poca coordinación y estímulo recíproco.

En relación a la **posición de cada docente en la situación grupal y la participación en la toma de decisiones** los entrevistados opinaron que se toman pocas decisiones en las reuniones metodológicas, pues la mayoría de los aspectos que se trabajan en los diferentes niveles consisten en dar y ejecutar orientaciones.

La investigadora trató de profundizar en la posición de cada docente y la opinión emitida fue que siempre son los mismos profesores los que participan y hay un grupo que se motiva poco por las actividades

Se realizó una **revisión de los planes de clases** (anexo 6) de los profesores para conocer potencialidades y carencias en el contenido de la cultura profesional docente.

Para la construcción del instrumento se tomaron en cuenta los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido, métodos, formas de organización, medios de enseñanza y la evaluación. (Anexo 6).

Se seleccionaron catorce planes de clases correspondientes a los profesores que imparten las diferentes asignaturas de la carrera de Agronomía. Para ello se tuvo en cuenta que estuvieran representados con diferentes categorías docentes.

Se pudo constatar que todos los profesores tienen el documento de planificación de clases y en ellos aparece formulado el objetivo y se plantean los contenidos.

Sin embargo, se observó que con la excepción de un plan de clase (profesor tres), el resto presentó limitaciones en la relación de los objetivos propuestos con el modelo del profesional, de la carrera y el año y en la mayoría de los casos no tienen en cuenta en su formulación las habilidades que deben desarrollar según la forma de organización de la docencia seleccionada y la intencionalidad educativa del objetivo.

En relación con el empleo de los medios de enseñanza, aunque no se declaran en el formato de clases que utilizan, sí se aprecian en el desarrollo del plan, como son: aula especializada dotada de recursos materiales, computadoras, laboratorios para realizar las prácticas, sin embargo, en solo un caso estos medios de enseñanzas aparecen reflejados en los planes de clases.

En ninguno de los planes de clases se declara el método a utilizar, pero en la revisión del documento se apreció que predominan los métodos expositivos centrados en la actividad del docente. Lo anterior se evidencia en que en la planeación se escribe el contenido que se va a informar y no se observa la formulación de preguntas que indiquen que el profesor realiza alguna reflexión con los estudiantes.

En las actividades planificadas como parte de la evaluación no se tiene en cuenta el nivel de asimilación del contenido que se trabaja y su relación con la forma de organización de la docencia que se asume, se recurre a preguntas que llevan a respuestas reproductivas y en solo dos ocasiones se apreció que se evalúa el contenido a través de situaciones nuevas. Se constató que esto también sucede en relación con el trabajo independiente cuando es planificado, porque solo en tres planes de clases se apreció que el profesor orienta fichar un contenido del libro de texto.

Solo en uno de los planes de clases (profesor tres) se pudo apreciar una coherente relación entre todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al indagar con este profesor sobre cómo colaboraba con sus otros colegas a partir de sus conocimientos y habilidades docentes, expresó que no ofrecía este tipo de ayuda debido a que se trabajaba por un plan de trabajo y él se relacionaba con los demás profesores en los espacios indicados para ello.

Como parte de la primera fase de la investigación y dentro del análisis que lleva el estudio etnográfico fue necesario, para organizar la información obtenida, someter al análisis del colectivo de profesores el concepto de cultura profesional docente colaborativa; para de esta forma, en un proceso de construcción colectiva, a partir de reflexiones teórica, determinar las categorías de análisis que permitieran evaluar el desarrollo de esa cultura en el departamento docente, lo cual se realizó aplicando la técnica de los grupos de discusión.

El grupo de discusión consiste en una reunión de personas que discuten sobre un tema de interés común, con la ayuda de un coordinador y un secretario. La finalidad del grupo es adquirir más información sobre un tema y/o tomar decisiones conjuntas. (Rodríguez Gómez, 2002).

Sus miembros aportan ideas y conocimientos mediante la formulación de preguntas abiertas, pues promueven la participación, no respuestas dicotómicas, y la observación durante la discusión grupal, vistos desde la perspectiva de los individuos que están siendo estudiados; lo cual implica penetrar en los contextos de significados con los cuales estos individuos operan.

Se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible. Es importante que se genere un ambiente grato donde los participantes se puedan expresar con libertad.

**Descripción general:**

Los grupos de discusión sesionaron durante todo el proceso investigativo, se desarrollaron de manera sistemática con una frecuencia bimensual. Resultaron muy valiosos para conocer las transformaciones dentro del proceso a partir de la puesta en práctica.

Su contribución más importante se relaciona con la posibilidad de convertir a los protagonistas del proceso en parte esencial de la valoración y de la construcción del resultado.

Los grupos fueron lo suficientemente heterogéneos para obtener visiones diversas sobre el tema y lo suficientemente homogéneos para que existiera una base de conocimientos común a todos sus miembros, sin requerir un desarrollo desde cero. Las relaciones que se establecieron produjeron cambios en ellos porque las ideas y pensamientos que se expresaron promovieron la reflexión individual y colectiva, lo que requirió de una escucha activa.

Se trabajó con tres grupos de discusión de siete profesores cada uno que incluían a la investigadora.

La disposición de los mismos en la sala permitió que todos pudieran verse cara a cara, lo que facilita la comunicación. Tanto el coordinador como el secretario se eligieron de común acuerdo entre los participantes.

#### **Antes de los grupos de discusión.**

Se les entregó a los profesores el material con las reflexiones teóricas relacionadas con la cultura profesional docente colaborativa y la bibliografía empleada para su elaboración, a fin de que se autoprepararan.

Se definieron los grupos para todo el proceso investigativo, de manera que su funcionamiento fuera estable. Se les informó previamente a sus integrantes sobre el objetivo a lograr a través del contacto personal y notificación previa. Se garantizaron las condiciones ambientales adecuadas para que la participación fuera efectiva, así como las orientaciones generales para el uso de las técnicas participativas en el trabajo con grupos (anexo 18).

#### **Durante la ejecución de los grupos de discusión.**

Se desarrollaron tres sesiones por grupo con una duración no menor de 90 minutos. (Anexo 8).

#### **Primer grupo de discusión**

El tema # 2 Determinación de las categorías de análisis que emergen en el proceso investigativo para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía.

**Objetivo:** valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, las categorías de análisis utilizadas en el proceso

investigativo y su concreción en la práctica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del departamento. (Ver anexo 8, taller 2 y anexo 18).

Transcurre según lo programado buscando el intercambio de informaciones entre los profesores del departamento y la toma de decisiones en común, logran un alto grado de consenso, equilibrio en cuanto a las categorías de análisis y la participación entre los profesores que conforman los grupos.

En el proceso de convivir con los docentes del Departamento de Agronomía se fueron construyendo las categorías de análisis que están estrechamente asociadas al deber ser de un docente universitario portador de una cultura profesional docente colaborativa en cuanto a su estructura de contenido y forma. Se sometieron a su consideración en un primer momento:

A partir de la reflexión colectiva y la coincidencia de criterios sobre los aspectos que no pueden faltar en un colectivo para lograr la cultura profesional docente colaborativa a la cual se aspira, emerge el contenido y la forma de la cultura profesional docente colaborativa, expresada en las siguientes categorías de análisis:

- **Contenido:** el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades profesionales, hábitos y valores que motivan la conducta del profesorado en el ejercicio de la docencia.
- **Organización del trabajo:** el cual se define como el modo en que los profesores organizan su práctica para realizar reuniones, actividades metodológicas, está íntimamente relacionado con el descriptor *trabajo en equipo*.
- **Trabajo en equipo:** se define como las relaciones que se establecen entre los miembros del departamento en el desarrollo de las actividades laborales, (es el trabajo que el profesorado comparte con sus compañeros de departamento).
- **Reciprocidad positiva:** es la interdependencia positiva y cada profesor se siente potenciado por sus compañeros de trabajo en la consecución de sus aspiraciones personales y sin renunciar a una organización coordinada, se respetan las diferentes maneras de trabajar, el ritmo, las capacidades, limitaciones, ansiedades e intereses profesionales de cada miembro y se evita

la presencia de manifestaciones negativas que bloqueen, agredan, traten de competir, o de dominar al resto de los integrantes.

- **La comunicación interpersonal:** El acto o proceso de transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, donde se intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos de ellos mismos y de los demás miembros del grupo, para entender el mundo que les rodea y para ser escuchados, es a través del intercambio que los docentes establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. Se encuentran determinadas por las relaciones sociales y las normas culturales que rigen al departamento docente.

- **La posición de cada docente en la situación del grupo:** entendida como el lugar que ocupa cada miembro en el grupo que le resulta gratificante y constructivo, que lo enriquece como profesional y como persona, favorece la cohesión grupal y permite colaborar de una manera eficaz para el óptimo desarrollo del trabajo colectivo.

Para comprenderla mejor se considera en primer lugar:

- La posición de cada docente en el espacio físico que tiene una determinada importancia como favorecedora o perturbadora de una dinámica funcional, de una constitutiva y gratificante posición de cada uno de los miembros en la situación general de grupo y en la institución.

- La posición de cada docente en relación a la participación y la toma de decisiones: tener presente tanto el reparto de las actividades como las características personales de cada profesor, pues la entrada en el grupo da, de hecho, a la participación de cada miembro.

- **El sentimiento de confianza básica:** es una vivencia vinculada a las relaciones interpersonales que propicia el intercambio cognitivo y afectivo para hacer partícipe al otro en el proceso que se vive, es un acto de cocreación que apela a la coparticipación del otro y condicionados, entre otros aspectos, por la historia vinculada a cada docente.

- **La actitud tolerante y el respeto a la diversidad:** cuando las personas tienen fines propios, son capaces de reflexionar sobre sus circunstancias y actuar según razones derivadas de esta reflexión. Respetan las ideas y concepciones del otro en el debate científico, lo que conlleva a poner en

marcha procesos dinámicos, despertar deseos de interacción y de una manera asertiva colocar a las personas frente a sus verdades y problemas. Induce a sus miembros a compartir responsabilidades, a implicarse con la tarea, a establecer compromisos y a aportar contribuciones que alienten el esfuerzo y la voluntad propios de los otros por mantener y compartir los logros colectivos, así como a desarrollar la capacidad de escuchar en silencio las intervenciones de los demás miembros.

Luego del análisis grupal se creyó pertinente incorporar otros aspectos relacionados con:

La **reciprocidad positiva que se describía como:** en los equipos docentes cada profesional se siente potenciado por sus compañeros de trabajo en la consecución de sus aspiraciones personales.

Se propuso incluir: “sin renunciar a una organización coordinada, se respetan las diferentes maneras de trabajar, el ritmo, las capacidades, limitaciones, ansiedades e intereses profesionales de cada miembro. Evitar la presencia de roles negativos que bloqueen, agredan, traten de competir, o de dominar”.

Fue sometida al análisis y quedó conformada de la siguiente manera:

- **Reciprocidad positiva** se hace evidente cuando en los equipos docentes cada profesional se siente potenciado por sus compañeros de trabajo en la consecución de sus aspiraciones personales y sin renunciar a una organización coordinada, se respetan las diferentes maneras de trabajar, el ritmo, las capacidades, limitaciones, ansiedades e intereses profesionales de cada miembro y se evita la presencia de manifestaciones negativas que bloqueen, agredan, traten de competir, o de dominar al resto de los integrantes.

En relación con la categoría de análisis **“actitud tolerante y el respeto a la diversidad”**

Dos profesores cuestionaron el alcance del término tolerar y manifestaron: ¿tolerar qué?

La investigadora argumentó que tolerar, en este sentido, es la actitud de respeto hacia las ideas y concepciones del otro en el debate científico.

Los docentes no estuvieron de acuerdo con la parte que expresa: Aceptar a cada miembro que posee una actitud diferente, pues la mayoría consideró que eso sería consentir o admitir y proponen que se diga mejor respetar.

Además proponen que se incluya algo relacionado con la escucha o que se diga que los docentes deben escucharse con atención durante sus intervenciones de manera que se logre el crecimiento personal, profesional y social en interacción con la realidad, de esta manera el profesor descubre, elabora y hace suyo el conocimiento a partir de la reflexión en la práctica.

Se consideró entonces que esa categoría de análisis quedara redactada de la siguiente manera:

- **Actitud tolerante y el respeto a la diversidad:** Las personas tienen fines propios, son capaces de reflexionar sobre sus circunstancias y actuar según razones derivadas de esta reflexión. Respetan las ideas y concepciones del otro en el debate científico, lo que conlleva a poner en marcha procesos dinámicos, despertar deseos de interacción y de una manera asertiva colocar a las personas frente a sus verdades y problemas. Induce a sus miembros a compartir responsabilidades, a implicarse con la tarea, a establecer compromisos y a aportar contribuciones que alienten el esfuerzo y la voluntad propios de los otros por mantener y compartir los logros colectivos, así como desarrollar la capacidad de escuchar en silencio las intervenciones de los demás miembros.

### **2.1.1 Comportamiento de las categorías de análisis en la primera fase del estudio.**

Una vez aplicado el grupo de discusión donde se determinaron las categorías de análisis se realizó una triangulación metodológica con el objetivo de contrastar los resultados y llegar a coincidencias y divergencias obtenidas en la primera fase del proceso investigativo.

En relación con el **contenido de la cultura profesional docente** se pudo apreciar que los profesores del departamento docente dominan el contenido de la materia que imparten, esto se evidenció al no detectarse en las observaciones a clases errores de contenido.

Presentan limitaciones en la comprensión que debe establecerse entre los componentes del proceso docente educativo, especialmente, en la formulación y derivación gradual de los objetivos.

Se apreciaron limitaciones en el dominio de las características psicológicas del adolescente y el adulto.

Se observó además que tanto en el pregrado como en el posgrado el peso de la preparación y capacitación se dirigiera al aspecto instructivo y de transmisión de la información científica.

Es una tradición para los profesores buscar información relacionada con las ramas de las ciencias en las cuales son especialistas, no así en contenidos relacionados con la pedagogía y la didáctica propias de la actividad que realizan como docentes universitarios.

Se evidenció que los miembros del colectivo pedagógico manifiestan una tendencia al trabajo individual, que impide el intercambio de las mejores experiencias entre cada uno de sus miembros.

En el desarrollo de las habilidades profesionales presentan limitaciones para determinar y formular objetivos, seleccionar los métodos, diseñar tareas docentes y su orientación, para evaluar el aprendizaje, así como para mantener la autoridad sobre el grupo de estudiantes.

En relación con los hábitos se pudo apreciar que todos los docentes elaboran el documento de planificación de la clase, sin embargo, se apreciaron dificultades en los hábitos organizativos y de autoevaluación de su trabajo.

Se constató que son profesores responsables laboriosos, honestos y patriotas.

*Desde la **organización del trabajo*** (trabajo metodológico y los planes de desarrollo individual de los docentes) las acciones que se proponen se planifican de forma individual y no se tienen en cuenta las potencialidades del trabajo conjunto de los profesores de una disciplina, de un colectivo de año y del departamento docente para el logro de las metas propuestas.

Es el jefe del nivel organizativo quien informa las actividades a realizar y no se observó la orientación de acciones que requirieran el trabajo en equipo, son realizadas de manera individual y cada miembro del colectivo es responsable de su tarea.

En las entrevistas realizadas se evidencia que se reúnen los profesores por afinidad como es el caso de los profesores tres y ocho que son de la misma disciplina y el caso del nueve y el catorce, que ambos son profesores instructores con poca preparación en el ejercicio de la docencia.

Se hace difícil la asignación de responsabilidades a nivel individual y grupal que garanticen el alcance de las metas propuestas.

El **trabajo en equipo**: se realizan encuentros en el departamento para desarrollar las reuniones programadas en el plan de trabajo, lo cual ocurre de manera frontal.

Los docentes prefieren prepararse de forma individual y la autora no logró observar actividades en las que el trabajo en equipo se desarrollara, se apreció que los resultados que se presentaban no eran la consecuencia de un trabajo en equipo, pues en los debates y reflexiones de los participantes se podían apreciar divergencias antagónicas entre los miembros de un mismo colectivo.

En las entrevistas, en todos los casos, los profesores manifestaron que no existe trabajo en equipo, ni formas de trabajo colaborativo, sin embargo, reconocen el deseo y la disposición de trabajar en colaboración, porque ven en él una manera de solucionar los problemas que presentan en la docencia.

En relación con la categoría de análisis **reciprocidad positiva** tanto en la observación participante como en la entrevista en profundidad se apreció que entre los integrantes del departamento las relaciones interpersonales en los debates relacionados con la docencia, están preñadas de un nivel considerable de tensión que se manifiesta en: rechazo a la crítica, poca asertividad, relaciones marcadas de actitudes poco tolerantes y poco respetuosas de la diversidad, de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo.

La **posición de cada docente en la situación grupal y la participación en la toma de decisiones** se caracterizó por la escasa participación de los profesores en los análisis, se desaprovechan las potencialidades de cada miembro del colectivo pedagógico para aportar en la solución de las diversas problemáticas de la institución y falta la reflexión colectiva de los problemas y soluciones a las contradicciones fundamentales que se presentan.

Con la excepción de los profesores, tres, ocho, diez y quince, el resto utilizaba el tiempo para “adelantar” trabajo y dejaba la toma de decisiones a estos profesores y al jefe del departamento.

Cinco profesores participaron activamente en la toma de decisiones y manifestaban una posición gratificante y constructiva. En las reuniones que se realizan en el departamento cada docente se sienta por afinidad y comodidad.

Sobre el **sentimiento de confianza básica** se infiere que salvo en subgrupos conformado por los profesores (tres, ocho y diez y quince) y el subgrupo formado por los profesores (cuatro, nueve y catorce) el resto de los profesores

no manifiestan sentimientos de confianza, lo que se evidencia en expresiones como:

... “es muy difícil pedir ayuda”...

... “cuando pides ayuda, lo que hacen es criticarte”...

A pesar de que se apreciaron insuficiencias en las clases observadas y en los planes de clases revisados como: incorrecta orientación del objetivo de la clase, un marcado carácter instructivo desaprovechándose el contenido para trabajar lo educativo, se planificaron formas de docencia como clases prácticas y seminarios que luego se convirtieron en conferencias, no se apreciaron por parte de los profesores con menos preparación la formulación de intervenciones o interrogantes para aclarar sus dificultades. La autora infiere que existen dificultades relacionadas con los sentimientos de confianza básica, lo cual limita el desarrollo profesional docente en el colectivo.

En cuanto **a la actitud tolerante y el respeto a la diversidad** se evidencia la unión entre los docentes más jóvenes, existe el acomodamiento por parte de los profesores de experiencia, quienes en reiteradas ocasiones cuestionan las maneras de ser, de pensar, de relacionarse, de sentir y entender a los más jóvenes, quienes a su vez ven en ellos personas que les critican el trabajo y lo que expresan, generando ansiedades entre los docentes por no afrontar con sinceridad y comodidad las tareas planteadas.

Al presentarse dificultades en la reciprocidad positiva, la posición de cada docente en la situación grupal y la participación en la toma de decisiones, el sentimiento de confianza básica, la actitud tolerante y el respeto a la diversidad, se presentan limitaciones **en la comunicación interpersonal** que interfieren en el desarrollo profesional de cada uno de los docentes así como no lograr una influencia en la dinámica grupal que se establece entre los docentes, lo que trae consigo que se frene el desarrollo de la autoestima, de su seguridad social así como de su seguridad para comunicarse.

Las creencias que se desprenden de las conversaciones relacionadas con la docencia influyen más en el desarrollo como especialista en su rama del saber que en su posición como profesor de una institución universitaria.

El análisis anterior se corroboró en un intercambio con los cinco informantes claves los cuales confirmaron la información obtenida de la triangulación metodológica.

La mayoría de los profesores se aíslan del resto de sus compañeros de trabajo y en su propio desarrollo profesional, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la organización, con lo cual da y recibe poca ayuda. Su trabajo de planificación no es compartido en la mayoría de los casos y aunque se dan espacios de reflexión conjunta sobre la práctica docente no participan por temor a la crítica y el rechazo al no desarrollar sentimientos de confianza básica.

Todo lo anterior conduce a plantear que en el colectivo pedagógico del Departamento de Agronomía se presentan limitaciones en el contenido y la forma de la cultura profesional docente. En relación con el contenido de la cultura profesional docente colaborativa (el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades profesionales, hábitos y valores que motivan la conducta del profesorado en el ejercicio de la docencia) se puede apreciar que consideran más importante profundizar en el contenido de la ciencia que imparte que en la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales que les permitan impartir una docencia de calidad. En las formas de relación y asociación (realización de trabajo en equipo, manera en que organiza el trabajo, ayuda que recibe de sus compañeros, la comunicación interpersonal, la posición de cada docente en la situación del grupo: entendida como la posición de cada docente en el espacio y la posición de cada docente en relación a la participación y la toma de decisiones, el sentimiento de confianza básica y la actitud tolerante y el respeto a la diversidad) se evidencia una fuerte tendencia al trabajo individual.

Es por ello que se hace necesario proponer una estrategia pedagógica para desarrollar una cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, la cual fue sometida a los grupos de discusión para valorar su pertinencia (anexo 8, taller 1 y anexo 18).

### **Segundo grupo de discusión**

El objetivo se centró en valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de

profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

La estrategia fue entregada con anterioridad a los docentes del departamento para que estos se prepararan con anterioridad.

La investigadora presentó la idea general de la estrategia y explicó detenidamente en qué consiste cada una de las acciones y los objetivos que se persiguen con ella y les pregunta si ellos consideran que la propuesta es pertinente.

Las ideas expresadas fueron las siguientes:

...“es oportuna”...

...“la necesitamos”...

...“más trabajo”...

...“resuelve los problemas que presentamos para enfrentar la docencia”

...“permitirá que nos llevemos mejor”...

...“¿y los jefes de los diferentes niveles qué van a hacer?”...

...“está bien estructurada”...

...“¿cuántas veces hay que venir aquí para hacer esto?”...

...“existe correspondencia entre las acciones y el objetivo general”...

...“tenemos todos que ponernos de acuerdo para hacer esto”...

...“claro, esto requiere un pacto”...

...“¿quién va a estimular al profesor más colaborativo?”...

Una vez que se tenían en la pizarra las ideas se llegó al consenso de que la estrategia presentada era pertinente y que todos participarían.

Al analizar las dos opiniones: “más trabajo” y “cuántas veces hay que venir aquí para hacer esto” la investigadora aclaró que se ajustaría a los espacios creados en el sistema de trabajo de la universidad dirigidos a la superación y el trabajo metodológico.

Al valorar la opinión: “¿y los jefes qué van a hacer?” la investigadora pidió criterio:

... “si la persona que dirige no tiene siempre en cuenta estas exigencias todo se vuelve a romper”...

... “los primeros que tienen que estar claros de todo esto son los que están al frente de los procesos”...

La investigadora les pidió entonces qué hacer y se llegó al acuerdo de incluir dentro de la estrategia pedagógica un entrenamiento dirigido a los jefes de los diferentes niveles organizativos que abarque los fundamentos del trabajo colaborativo. (Ver figura 1).

El diagnóstico realizado en la primera fase del estudio dirigido a determinar la cultura profesional docente y sus formas de relación y asociación en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, condujo a plantear que en el colectivo pedagógico del Departamento de Agronomía se presentan limitaciones en el contenido y la forma de la cultura profesional docente. En relación con el contenido consideran más importante profundizar en el contenido de la ciencia que imparte que en la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales que les permitan impartir una docencia de calidad. En las formas de relación y asociación se evidencia una fuerte tendencia al trabajo individual, donde los profesores no consideran una práctica el trabajo en grupo, ni la utilización de métodos colaborativos.

La estrategia pedagógica para desarrollar la cultura profesional docente colaborativa fue considerada por los grupos de discusión como oportuna, necesaria y pertinente si se tiene en cuenta en su implementación las exigencias pedagógicas, también se determinó incluir un entrenamiento como una acción dirigida a los jefes de los diferentes niveles organizativos que abarque los fundamentos del trabajo colaborativo.

## **CAPÍTULO III ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE COLABORATIVA EN EL COLECTIVO DE PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE AGRONOMÍA**

### **Introducción**

En el capítulo se presenta una estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, presenta un carácter dinámico, preventivo, personalizado, educativo y desarrollador. Se valoró su pertinencia y factibilidad mediante grupos de discusión y los informantes claves; resultó significativo partir de un estudio etnográfico en los sujetos antes citados y la utilización de los métodos de prácticas de discusión y reflexión grupal.

### **3.1 Fundamentación de la estrategia pedagógica**

El término estrategia surge en el campo militar y se ha utilizado indistintamente en diferentes contextos de la vida humana, particularmente en la educativa. Diversos autores como Pérez Rodríguez (1996), Escribano (1998), Valiente (2000), De Armas (2003), Añorga (2002), Sánchez (2003), Sierra (2003), Velázquez (2003), Delgado (2004), Cortina (2005) y Valle (2007) que han estudiado el tema, refuerzan su carácter procesal, dinámico, flexible, orientado a un fin previamente establecido, con objetivos trazados a largo plazo y que contribuyen a la transformación del objeto de incidencia.

Para Rodríguez Alemañy (1998), Rodríguez Gómez (2002) y Rodríguez del Castillo (2004) las estrategias se dirigen a facilitar una dirección unificada, a partir de la exigencia de tres enfoques en su concepción y diseño: enfoque de sistema (concatenación de los elementos y relaciones con el entorno), enfoque de contingencia (exposición a fuerzas y tendencias externas) y enfoque de cambio (a partir de la combinación de los dos enfoques anteriores).

Es por ello que se considera como una guía consciente e intencional que regula la actividad y da sentido de coordinación a las acciones para llegar a una meta o fin, teniendo en cuenta las características de cada contexto y situación concreta. En general, el término estrategia se emplea para hacer

referencia a la visión sistemática, integradora y prospectiva de un proceso, siendo estos sus requisitos esenciales.

Se comparte con Valle (2007) que: “la estrategia es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación”. (p. 17).

Se asumen los criterios de De Armas (2003) que plantean que una estrategia como resultado científico posee las características siguientes:

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

La estrategia pedagógica en el campo educativo, está vinculada a la actividad de dirección de escuelas, de dirección del proceso docente-educativo, de dirección metodológica, etc.

En este ámbito la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se constatan carencias, la proyección para su solución y la ejecución de un sistema de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos.

El plan general de la estrategia refleja un proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico.

Se asume según De Armas (2011) por estrategia pedagógica: “la proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educacional para lograr el fin propuesto y que condiciona el establecimiento de acciones para la obtención de cambios en las dimensiones que se implican en la obtención de este fin (organizativa, didáctica, materiales, metodológicas, educativas, etc.)”. (p. 38).

### **3.1.1 Rasgos que caracterizan la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa**

- Concepción con enfoque sistémico en el que predominan las formas de relación y asociación que se establecen entre los profesores del departamento docente, donde cada miembro del colectivo se subordina al trabajo de manera colaborativa.
- Se estructura en etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control.
- Responde a la contradicción existente entre la cultura colegiada artificial con rasgos de individualismo predominante entre los profesores del departamento docente de Agronomía de la Universidad y la necesidad de contribuir a una cultura profesional docente colaborativa.
- Tiene carácter dialéctico pues se basó fundamentalmente en lograr el cambio cualitativamente superior en las formas de relación y asociación que se establece entre los docentes del departamento en aras de lograr una cultura de colaboración.

En la concepción de la estrategia se asume, desde el punto de vista filosófico, el enfoque dialéctico-materialista el cual constituye la base metodológica de la investigación educacional cubana, sus concepciones acerca de las leyes que rigen los procesos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

En el marco de la tesis se aborda el trabajo colaborativo como método que posibilita organizar la actividad cognoscitiva y se tiene en cuenta la interpretación filosófica de la estructura de la actividad y sus componentes: la necesidad del hombre a cuya satisfacción está dirigida su actividad y el objeto de esta, los cuales se expresan en la estrategia pedagógica como vía de concreción en la práctica, pues tiene en cuenta, no sólo las dificultades, sino también, los motivos e intereses de los demás profesores.

Toma en consideración además, la acción del sujeto y el medio de la actividad, los que se materializan en la interacción con el contexto educativo desarrollador y el resultado, que se constata a partir de las relaciones que se establecen entre los miembros del departamento.

El fundamento sociológico, se apoya en los principios de la sociedad socialista en cuya esencia radica su profundo carácter humanista, sin exclusiones y con igualdad desde todos los puntos de vista, donde el bienestar del hombre es la piedra central del proceso, en consecuencia con tal proyecto social, es obvio que los objetivos y fines de la educación se subordinen a las necesidades de la sociedad en cada momento, por eso el sistema educacional es dinámico y se rediseñan acciones constantemente, según las demandas de la sociedad socialista.

En el orden psicológico, la estrategia pedagógica se sustenta en el enfoque de la escuela histórico-cultural (1896-1934), porque a partir de las particularidades personalógicas de cada profesor, la determinación de las potencialidades y necesidades de cada uno de ellos en el grupo y las posibilidades del contexto educativo, se diseñaron cada una de las acciones, donde se ofrecen las recomendaciones para su implementación práctica.

Una de las principales ideas que se retoma de esta teoría, es la del desarrollo histórico-cultural de la psiquis humana y los principios en los cuales se sustenta, el cual asume el desarrollo integral de la personalidad del profesor, como producto de su actividad y de la comunicación.

Se analiza el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos que pone al profesor en condiciones de enfrentarse cada vez a situaciones más complejas. En dicho proceso es considerado como un ente activo, consciente, con determinados objetivos, en interacción con el resto del colectivo y en un determinado contexto histórico.

Corroborando los propios postulados vigotskianos de que el aprendizaje no sólo precede al desarrollo, sino que conduce a él y pone en marcha una serie de procesos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Es consecuente con la tesis de Vigotsky acerca de la mediatización social de los procesos psíquicos que conduce hacia el análisis de la transición del plano interpsicológico al plano intrapsicológico, es decir, los procesos psíquicos inicialmente se dan en el marco de las relaciones sociales entre las personas

que conforman el grupo, y solo después forman parte de su actividad interna, mediatizando el tránsito hacia las funciones psíquicas superiores.

Con este análisis se destaca el hecho de que el hombre además de ser un producto de las relaciones sociales, de sus vínculos, es su fundador, su activo creador. Todo lo cual permite poner al descubierto el mecanismo de entrelazamiento entre lo individual y lo social, la relación individuo - sociedad.

La influencia de la sociedad sobre el individuo no opera de manera directa sino a través de determinados agentes mediadores portadores de dicha influencia. En este sentido se considera que los diferentes espacios grupales a los que se incorpora el individuo durante su vida intervienen como importantes mediadores entre el individuo y la sociedad, lo que permite acercarnos a su mecanismo de enlace.

Es precisamente en el grupo donde se crea la trama concreta de las relaciones sociales a través de los procesos comunicativos e interactivos que se desarrollan en el contexto de determinada actividad social. Constituye el grupo el otro, lo interpsicológico del plano externo, que por sus propias características cambiantes, dinámicas presenta amplias posibilidades de influencia en el desarrollo de la subjetividad, no solo como agente portador de las influencias sociales sino como elemento desarrollador.

En este contexto se intercambian experiencias, conocimientos, actitudes, valores, sentimientos, en los términos vigotskianos se diría que se produce el intercambio de signos, de los que cada miembro del grupo es portador como parte de su historia personal (histórica y socialmente condicionada).

Pero en el desarrollo de las relaciones intragrupalas que se establecen durante el proceso de la actividad conjunta, no solo se intercambian signos (como aporte individual al crecimiento grupal), sino que se van creando y construyendo nuevos nexos, se van negociando significados, recreando los ya existentes, lo que no solo influye en el sujeto, en el desarrollo, perfeccionamiento y transformación de los esquemas instaurados, sino que implica además la configuración en el grupo de un esquema propio, que como importante característica psicológica se va convirtiendo en mecanismo psicológico regulador de su funcionamiento y expresión de su desarrollo.

Para Vigotsky, (1982) "... el psiquismo humano se forma y desarrolla en la actividad y la comunicación, destacando los beneficios cognitivos y afectivos

que conlleva el aprendizaje grupal como elemento que establece un vínculo dialéctico entre proceso educativo y el proceso de socialización humana.” (p. 48).

Desde el punto de vista pedagógico se considera importante el desarrollo de diferentes formas de superación, donde prima la solución de problemas reales que enfrenta la docencia en el Departamento de Agronomía con el fin de desarrollar el trabajo colaborativo estimulando las formas de relación y asociación que se establecen entre los profesores, se generan acciones de formación continua que favorecen el desarrollo de esos procesos, los que contribuyen también a elevar la cultura profesional docente colaborativa del profesor universitario. Toma como base la superación y el trabajo metodológico.

En tal sentido, el medio en que se encuentra el profesor resulta de gran importancia y en las universidades cubanas es rico en recursos materiales y humanos. Entre los recursos materiales se encuentran dentro de los departamentos, televisores, computadoras, redes conectadas a Internet, los programas, textos de todas las asignaturas, así como resoluciones que norman el trabajo.

Los recursos humanos son los profesores que integran el Departamento de Agronomía y sus colaboradores.

Se asume lo referido a la relación entre la motivación y la satisfacción de necesidades. Con respecto a la motivación del profesor y su disposición intencional se plantea que constituyen procesos que deben estimularse simultáneamente durante la actividad de aprendizaje, sin cuyo desarrollo el aprendizaje puede convertirse en un proceso despersonalizado con una franca orientación pasivo-reproductiva, con pobre repercusión en el desarrollo integral de la personalidad.

En la estrategia pedagógica se asumen los **principios** expuestos por Addine (2010) para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de posgrado los cuales se expresan a continuación: (pp. 14-15).

- De la planificación flexible en función de los aprendizajes: Se parte de una planificación inicial en las que solo se establecen las líneas del accionar más general, organizándose cada fase o paso en el transcurso del propio desarrollo del proceso, atendiendo las particularidades del grupo, de modo tal,

que todos los momentos impliquen aprendizajes sobre cada docente en sí mismo y sobre la profesión y sus modos de actuación.

- De la correspondencia con la lógica de la profesión pedagógica: el modo en que se organiza el proceso debe corresponderse con la lógica de la profesión estableciéndose permanentemente relación entre los objetivos psicológicos y los problemas de la profesión pedagógica que enfrentan y deben solucionar los docentes en su modo de actuación como profesores.
- De la intencionalidad convenida: durante el proceso, todos los participantes (profesores y docentes) aprenden y enseñan, estableciéndose una relación entre colegas que reflexionan sobre la base de sus experiencias personales y profesionales diversas. En esta relación se convienen sus individualidades en el desarrollo de la superación convenida, a partir de las necesidades sentidas, las nociones previas y el compromiso personal de cada participante.
- De la comunicación dialógica: debe establecerse desde el inicio y mantenerse durante todo el proceso, un clima flexible y empático centrado en el intercambio y el diálogo, de comunicación horizontal, que propicie la expresión auténtica de los participantes y fomente las relaciones intersubjetivas como base de solidaridad y ayuda.
- De la significatividad: deben establecerse nexos entre los contenidos, las nociones y concepciones previas que tienen los docentes, así como sus aplicaciones, utilidad en la vida personal y profesional, propiciando la construcción, reconstrucción de los saberes y la satisfacción por el aprendizaje, para el logro de la significatividad y la formación de sentidos personales, que favorezcan la implicación activa y productiva de los participantes en el proceso.
- De la reflexión meta-cognitiva: debe promoverse, en lo individual y en lo grupal, de forma consciente y sistemática, desde la orientación inicial hasta la conclusión de cada actividad desarrollada, la reflexión meta-cognitiva en el análisis de los contenidos trabajados y el análisis de los procedimientos y acciones de enseñanza desplegadas, para favorecer el desarrollo de meta-conocimientos, de habilidades meta-cognitivas y de transferencias meta-cognitivas. Esta reflexión se orienta en dos planos:

En lo personal: movilizando recursos auto-valorativos que propician el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación en la vida personal.

En lo profesional: movilizando recursos auto-valorativos que propicien el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación en la vida profesional.

- De la socialización progresiva: deben alternarse ejercicios individuales y grupales en los diferentes momentos o fases del proceso, de modo que la elaboración reflexiva de saberes se desarrolle en una socialización progresiva, que promueve la explicitación en el intercambio y estimula la toma de conciencia, aprovechando las fortalezas de lo grupal para vencer resistencias y catalizar los cambios.

Se concibe el trabajo colaborativo desde el plan individual del docente, donde se plantean las metas individuales y colectivas que se trazan, las formas en que se evaluarán y las exigencias a tener en cuenta en un colectivo docente para llevar a cabo un trabajo colaborativo.

Es un proceso de construcción social en el que cada profesor aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros profesores del departamento que conforman su grupo. Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo.

Constituye una especie de filosofía de trabajo donde cada uno se siente comprometido no solo con su propio aprendizaje, sino con el aprendizaje de los demás miembros del grupo.

Se parte de la vivencia del profesor relacionada con el área de conocimiento de la cual es graduado, permite activar esa unidad entre personalidad y entorno, que posee un significado histórico-cultural determinado para el sujeto, susceptible de ser enriquecido con la colaboración de los demás. La creación de un clima favorable dentro del grupo para el amplio intercambio lo que facilita la construcción social del conocimiento y de nuevas vivencias.

En este sentido el coordinador o profesor orienta las actividades de aprendizaje, sobre todo cuando se busca desarrollar la autoformación continua del docente universitario. La colaboración es aprovechada como una de las vías más poderosas en las distintas formas organizativas de la educación y se expresa en:

- Su carácter dinámico: dado por las relaciones que se establecen entre las modalidades de superación y las de trabajo metodológico, los métodos de trabajo grupal que se emplean basados en la **colaboración**, como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de relaciones, y como seña de identidad de la cultura profesional docente, la **reflexión grupal**, para obtener una mejor práctica de enseñanza y un mejor centro educativo. Esto exige que el que imparte las acciones domine las prácticas del diálogo y la discusión.
- Su carácter preventivo: se parte del diagnóstico y del propio criterio de los profesores para determinar sus potencialidades y necesidades para proyectar acciones en función de erradicar las carencias, con el propósito de preparar las condiciones previas para el aprendizaje de los nuevos contenidos.
- Su carácter personalizado: las acciones se proyectan a partir de los propios resultados del diagnóstico y la determinación conjunta que se realiza de los contenidos. En la concepción se tiene en cuenta la planificación de acciones según las necesidades, motivaciones e intereses de los miembros del departamento docente.
- Su carácter desarrollador: debe promover la toma de decisiones, la defensa de criterios, la aplicación del contenido a situaciones prácticas, de manera que se potencie el desarrollo integral de los docentes.
- Su carácter educativo: se potencia la responsabilidad individual y la colectiva, la colaboración, el trabajo en grupo, la solidaridad, la organización, tanto del tiempo como de los materiales para explotar al máximo los componentes del contexto educativo.

### **3.1.2 Exigencias pedagógicas para la concepción del desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa**

Entre las **exigencias** asumidas por la autora en la concepción de la estrategia pedagógica para desarrollar la cultura profesional docente colaborativa se encuentran:

- El respeto al trabajo, la experiencia, la creatividad y la profesionalidad de todos los docentes en el intercambio profesional que se desarrolla en el interior del departamento.

- La igualdad plena entre jefes de niveles de trabajo metodológico y docentes en el plano de la comunicación profesional, en el intercambio de ideas, concepciones y experiencias pedagógicas.
- La responsabilidad, el compromiso y el sentido de pertenencia de todos los docentes referentes al desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa en el seno del colectivo pedagógico del departamento docente.
- El predominio de la estimulación por el esfuerzo realizado y la motivación por el perfeccionamiento de lo logrado.
- La divulgación de las experiencias validadas y los nuevos conocimientos adquiridos.
- La preparación de los profesores para las acciones deben realizarse introduciendo el nuevo contenido a partir de los conocimientos y experiencias precedentes, lo que permite considerar las interrelaciones entre el aprendizaje individual y el aprendizaje colectivo, así como los compromisos recíprocos entre el sujeto que aprende y el grupo al que pertenece.
- La estructuración del proceso de formación continua hacia la búsqueda activa del conocimiento, teniendo en cuenta las acciones a realizar por el docente y su incidencia en los momentos de orientación, ejecución y control de las acciones, de manera que se estimule la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, así como el alcance del nivel teórico en la medida en que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad para resolver problemas que se le presentan en la práctica educativa de forma colaborativa.
- El desarrollo de formas de actividad y comunicación colectivas que permitan favorecer el desarrollo intelectual para lograr la adecuada interacción entre lo individual y lo colectivo.

**El objetivo general** de la estrategia radica en: contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los docentes del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

### **3.1.3 Etapas de la estrategia pedagógica para el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.**

La estrategia pedagógica para el desarrollo de la cultura profesional docente está estructurada en cuatro etapas, las cuales se refieren a continuación:

La etapa de diagnóstico consta de tres acciones: caracterización del estado actual que presenta la cultura profesional docente predominante en el colectivo pedagógico, determinación del tipo de cultura profesional docente existente en el colectivo pedagógico estudiado y análisis de las potencialidades y debilidades para su transformación en cultura profesional docente colaborativa.

La etapa de planificación consta de tres acciones: determinación de los objetivos, contenidos y modalidades de superación y trabajo metodológico que deben asumirse para transformar la cultura profesional predominante en el colectivo en una cultura profesional docente colaborativa, determinación de los recursos humanos y materiales que van a utilizarse en cada modalidad, así como el espacio y el tiempo en que se deben realizar y la elaboración de los programas para la preparación del docente.

Para la etapa de ejecución se tuvo en cuenta el cronograma de trabajo y todas las acciones previstas (anexo 10), en las cuales se combina el trabajo metodológico y la superación profesional, mediados por el trabajo colaborativo donde se potenció la reflexión grupal y la dinámica de grupo.

En la cuarta etapa relacionada con el control, se tuvo en cuenta la evaluación como proceso y resultado donde se planificaron cinco acciones relacionadas con la forma de evaluarlas, sus tipos y el tiempo que se utiliza según lo programado, y la evaluación como impacto con tres acciones donde se analiza la motivación y el nivel de satisfacción de los docentes implicados en el estudio.

### **Primera etapa: diagnóstico**

**Acción 1.** Aplicación de las técnicas que permitan caracterizar el estado actual que presenta la cultura profesional predominante en el colectivo pedagógico.

Para ello se utilizó la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis de los planes de clases, revisión de los planes individuales y los planes de trabajo metodológico, los informantes claves, el grupo de discusión, que permitieron determinar las fortalezas y debilidades del colectivo estudiado y diseñar la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa

Por lo tanto, se concibe el diagnóstico como el conjunto de signos o características que sirven para fijar las peculiaridades de un fenómeno objeto de estudio, es un proceso de recogida de datos para la toma de decisiones, no sólo en un momento, sino que tiene un carácter procesal, en función de ir modificando y enriqueciendo las acciones a partir de las valoraciones que se van obteniendo.

**Acción 2.** Determinación del tipo de cultura profesional existente en el colectivo pedagógico estudiado.

Mediante la triangulación metodológica se constataron los resultados divergentes y coincidentes de las técnicas aplicadas en el proceso investigativo en correspondencia con las categorías de análisis. Como resultado de esta comparación se determina el tipo de cultura profesional predominante en este colectivo.

**Acción 3.** Análisis de las potencialidades y debilidades para su transformación en cultura profesional docente colaborativa.

**Las potencialidades** para su transformación en cultura profesional docente colaborativa fueron constatadas en el diagnóstico realizado y se concretan en:

- El Ministerio de Educación Superior (MES) y el país priorizan las carreras agropecuarias, es por ello que la superación constante de sus docentes constituye un reto importante y con carácter prioritario en la institución.
- Los profesores muestran interés en las actividades relacionadas con la superación pedagógica.
- Es manifiesto el indicador de profesores colaboradores con sentido de pertenencia al departamento docente.
- Se cuenta con los recursos materiales necesarios para desarrollar la estrategia.
- Es una tradición buscar información relacionada con las ramas de las ciencias en las cuales son especialistas.
- Son profesores responsables, laboriosos, honestos, patriotas, que conocen y tratan de cumplir con la misión que tiene la institución educativa.
- Dentro de las **debilidades** se encuentran

- Las relaciones interpersonales están preñadas de un nivel considerable de tensión.
- La posición de cada docente en la situación grupal puede representar un empobrecimiento como miembro de la institución.
- En ocasiones las relaciones están marcadas de actitudes poco tolerantes y poco respetuosas de la diversidad de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo.
- Dificultades para trabajar en grupo de manera creativa y eficaz.
- No se reconoce la utilidad del trabajo metodológico en toda su magnitud, ni como la superación contribuye a resolver los problemas de la práctica diaria, por lo tanto se evidencia:
  - Superficialidad en el control de la calidad del proceso docente-educativo (y por tanto, del cumplimiento de las líneas metodológicas en las distintas instancias
  - Predominio de la clase tradicional, con carácter enciclopedista, que no potencia el aprender a aprender.
  - Insuficiencias en la concepción del trabajo independiente desde la clase; errores en su organización y ejecución.
  - En las clases prácticas falta atención y control de las acciones orientadas hacia el desarrollo de habilidades profesionales vinculadas con el perfil de la carrera.
  - Los docentes tienen dificultades para evidenciar en sus clases la manera en que los contenidos y los objetivos se corresponden con los objetivos del año y del modelo del profesional.

Todo lo anterior le confirmó a la investigadora a la planificación y estructuración por etapas de la estrategia.

El núcleo esencial desde el cual se proyecta la concepción de la estrategia está en el encargo social que tienen los profesores del Departamento de Agronomía, como exigencia para dirigir el proceso docente educativo.

**II. Etapa de planificación**, se estructuró en tres acciones:

**Acción 1.** Se procedió a determinar los objetivos esenciales de la preparación que debía darse a los profesores. Las acciones para la determinación de los contenidos básicos de la superación y el trabajo metodológico parten de las

necesidades de preparación constatadas en el diagnóstico realizado, así como aquellas relacionadas con los contenidos de la cultura profesional docente colaborativa y la didáctica de la Educación Superior y que forman parte de esta cultura, necesarias para la labor desempeñada por los docentes y los contenidos derivados de las disciplinas y asignaturas del currículo de las carreras.

Objetivos esenciales de la preparación:

- Reflexionar sobre los temas relacionados con la formación de los grupos para contribuir al aprendizaje colaborativo.
- Valorar la importancia de la cultura profesional docente y su estimulación desde la formación continua del docente universitario.
- Valorar la importancia del trabajo colaborativo en el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el claustro de profesores de una institución universitaria.
- Profundizar en los fundamentos didácticos de la educación superior cubana como requisito básico para el desarrollo de la cultura profesional docente.
- Desarrollar habilidades para la organización del trabajo colaborativo en el nivel de trabajo metodológico que dirige.
- Reflexionar, discutir y llegar a acuerdos relacionados con la importancia de potenciar una cultura profesional docente colaborativa entre los miembros del departamento para resolver las carencias que se presentan en la docencia.
- Debatir acerca de los factores que afectan el trabajo en grupo en el colectivo pedagógico o en un colectivo de estudiantes y cómo afrontar estas deficiencias.
- Valorar la importancia del trabajo colaborativo de modo que estimule la cultura profesional docente colaborativa.
- Discutir el cumplimiento de las bases teóricas de la didáctica de la Educación Superior en su asignatura.
- Dominar las principales regularidades del desarrollo afectivo-motivacional en las etapas de la juventud y adultez, en su vínculo con las exigencias que impone a la personalidad, la situación social del desarrollo propia de estas edades.

**Los contenidos que de manera general se tratan en la estrategia están relacionados con:**

La cultura profesional docente. Retos y perspectivas en la Educación Superior contemporánea.

Clasificación sobre las formas que puede adoptar la cultura profesional docente. Definición y características de la cultura profesional docente colaborativa, sus ventajas, normas éticas del trabajo colaborativo. Diferencias entre trabajo cooperativo y colaborativo. El enfoque histórico-cultural: sus implicaciones para el aprendizaje grupal.

El trabajo en equipo del profesor universitario. Factores que afectan el trabajo en grupo y cómo afrontar estas deficiencias en el departamento docente. Mejorar las relaciones en los grupos docentes. Qué trabajo han de hacer los docentes en grupos. Técnicas de trabajo en grupo. Cómo trabajar con los grupos colaborativos en la educación de postgrado

La Universidad contemporánea en la época actual: rasgos distintivos. Tendencias de la Educación Superior contemporánea. La calidad y la pertinencia. La misión de la educación superior. La Educación Superior cubana en este contexto.

La didáctica como rama de la pedagogía. Leyes de la didáctica. Sistema de principios didácticos. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los componentes del proceso docente educativo en el diseño del programa de la asignatura. Metodología para la elaboración de un programa. El trabajo metodológico en la universidad.

Principios. Características. Ventajas y actitudes éticas del trabajo colaborativo.

El desarrollo de la autovaloración o identidad personal. Desarrollo moral, de los ideales, la concepción del mundo y el sentido de la vida. Desarrollo de motivos e intereses orientados al estudio y la esfera profesional-laboral.

**Modalidades de superación y trabajo metodológico:** Conferencia especializada, curso de superación profesional, talleres, entrenamiento, reunión metodológica y taller metodológico.

Las acciones de superación de los graduados universitarios están reguladas por el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República que aparece en la Resolución No 132/2004.

Se utilizan como modalidades de la superación profesional: el curso, el entrenamiento, la conferencia especializada, el taller y la autosuperación.

El trabajo metodológico es la labor que apoyados en la didáctica realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, se jerarquiza la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio. (MES 2007: Artículo 24)

Se utilizan como modalidades de trabajo metodológico, la reunión metodológica y el taller metodológico.

**Acción 2.** Consiste en la determinación los recursos humanos y materiales, se parte de precisar la participación de los profesores en el proceso, así como los profesores encargados de coordinar las diferentes actividades de superación y de trabajo metodológico, de la compilación de textos pedagógicos, en soporte digital para la preparación del profesor, la que sirvió de soporte bibliográfico. En todo momento la investigadora tomó parte activa en la ejecución de la estrategia pues forma parte del departamento docente.

La participación de especialistas en el tema para dirigir algunas actividades de superación.

**Acción 3.** Elaboración de las acciones para la preparación del docente sobre la base de las regularidades obtenidas, las modalidades de superación, que armonicen con las necesidades de superación detectadas, contextualizadas para su posterior implementación, así como la elaboración del cronograma de realización el cual contiene: tema, objetivo, tiempo, responsable, frecuencia y recursos disponibles (Anexo 11). En esta acción se tuvo en cuenta:

- La valoración de los resultados del diagnóstico realizado para conocer el estado actual, donde se identifican las principales prioridades en la superación y el trabajo metodológico.
- La determinación de las modalidades para la superación y el trabajo metodológico y precisar en cada una el cumplimiento de los elementos que interconectan estas acciones y que le otorgan a la estrategia la dinámica de relación e interconexión.

- La elaboración de las acciones para cada modalidad: conferencia especializada (anexo 12), curso de superación (anexo 13), entrenamiento (anexo 14), reunión metodológica (anexo 15), taller metodológico (anexo 16) y los talleres (anexo 17).
- Análisis a través del grupo de discusión de la pertinencia de las acciones de la estrategia pedagógica.
- Análisis y aprobación del curso de superación en la sesión científica del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECESS), para certificarse según lo establecido en la R/M 132/2004.

Para adecuar las acciones según las necesidades, intereses, potencialidades y condiciones del departamento docente se tuvo en cuenta las siguientes acciones:

- Lograr la participación activa del jefe de departamento y jefe de los niveles de trabajo metodológico.
- Cumplir con las exigencias que propone la estrategia pedagógica en todas las actividades del departamento docente.
- Ubicar en los planes individuales de los docentes las acciones de Superación y trabajo metodológico en que participaran de manera conjunta con otros miembros del departamento.
- Asignar a cada modalidad el tiempo según lo requerido para la forma seleccionada, además se tuvo en cuenta el plazo de las actividades del programa de autosuperación en correspondencia con el nivel de desarrollo de cada profesor que participa en el proceso.

**III. Etapa de ejecución,** se desarrollaron las siguientes acciones:

**Acción 1.** Se cumplió con las acciones previstas en el cronograma de trabajo (Anexo 10), mediados por el trabajo colaborativo donde se potenció la reflexión grupal y la dinámica de grupo. Estas se desarrollaron sobre la base del trabajo colaborativo es la cooperación, que significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos.

Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar y cómo dividir el trabajo.

El trabajo colaborativo comienza con la formación de los grupos colaborativos basada en la heterogeneidad de conocimientos, habilidades, valores, modos de

actuar y pensar, así como habilidades sociales y conductuales, género, edad, experiencia laboral.

Los integrantes deben aprender a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social.

Los grupos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Sus miembros establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

Cada uno de los profesores se evalúa por el grupo a partir de lo que ha avanzado, así como por sus ideas, reflexiones y valoraciones sobre el problema o la tarea grupal. De su avance depende el avance de los demás.

Se establecen normas de participación grupal que favorecen un clima favorable para la comunicación y la generación de ideas:

- Hablar sobre el tema en un tiempo mínimo o con una extensión de palabras limitada expresando las ideas fundamentales.
- No agredir a nadie, si no se está de acuerdo, solo plantear que se posee una idea distinta; volver sobre el problema planteado, repasar las ideas dichas.
- No sentirse obligado a participar, propiciar que otros participen
- Considerar el error un momento natural en el proceso de aprendizaje; compartir los materiales y resultados que se obtengan; y otras.
- Flexibilizar el currículo aprobado para los programas de superación, con la finalidad de adecuarse a las necesidades surgidas en el desarrollo de la investigación.
- Considerar la experiencia práctica de los profesores en el desarrollo de los programas.
- Desarrollar los contenidos de la superación con un carácter integrador, centrados en las necesidades e intereses de los participantes.
- Desarrollar debates permanentes de discusión sobre los resultados de la preparación, tanto individual como grupal, de manera que propicie la producción de conocimientos (relación preparación-investigación).
- Divulgar los resultados de la actividad de superación por diferentes vías, como son las publicaciones y la participación en eventos.

El sistema de acciones de superación darán posibilidad a los participantes de apropiarse de un conjunto de conocimientos necesarios para la actividad docente, permite la independencia y la creatividad de los profesores que se superan, posibilitan de que en la propia superación desarrollen habilidades para el trabajo grupal a partir de la experiencia práctica y de los contenidos que están normados en los diferentes documentos del Ministerio de Educación Superior.

Las interrelaciones que se establecen entre las modalidades de superación y trabajo metodológico están dadas en que:

- Se dirigen a la preparación sobre el saber, saber hacer y ser del profesor del Departamento de Agronomía.
- Se conciben a partir de la práctica pedagógica.
- La presencia en las acciones de las vías para proceder a su auto-transformación.
- Las acciones se interpenetran y se complementan entre sí, formando un sistema y así dan paso a una mayor independencia del aprendizaje.

**IV. Etapa de control**, se tuvo en cuenta la calidad de todas las acciones de la estrategia pedagógica.

1. La evaluación como proceso y resultado.

2. La evaluación como impacto.

En la etapa referida a la evaluación como proceso, se realizaron, las siguientes acciones:

**Acción 1** Utilización de las formas oral, escrita y práctica en la evaluación sistemática de la superación.

**Acción 2** Trabajo con los diferentes tipos de evaluación frecuente, parcial y final, haciendo mayor utilización de los dos primeros.

**Acción 3** La evaluación fue ejecutada por los miembros del grupo y en ocasiones por la jefa de departamento y tener en cuenta la co-evaluación, la hetero-evaluación y la auto-evaluación.

**Acción 4** Tener en cuenta las características de los profesores a la hora de concebir los grupos de trabajo, a partir del diagnóstico inicial y sistemático.

**Acción 5** Tener en cuenta el tiempo planificado en que se hacían los diferentes controles, lo cual puede ser variado en el proceso de ejecución del programa.

En la etapa referida a la **evaluación como impacto**, se realizaron las siguientes acciones:

**Acción 1** Establecimiento de la correspondencia entre el contenido de los cursos y las reales necesidades de los docentes reveladas en la evaluación profesoral.

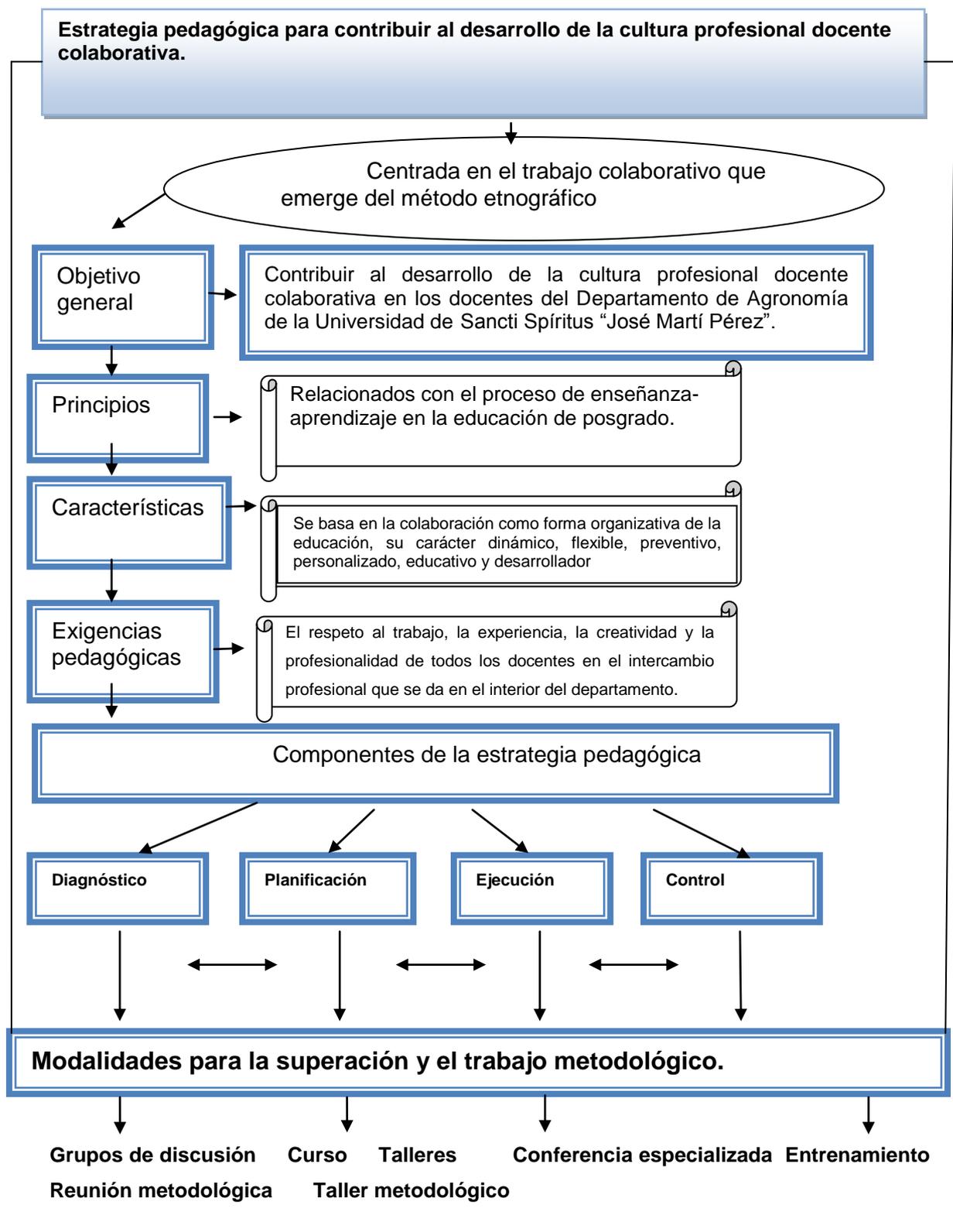
**Acción 2** Comprobación del nivel de satisfacción de las necesidades, según criterios de los participantes y de los profesores de estos cursos, así como de los funcionarios de la facultad.

**Acción 3** Motivación de los docentes por la superación y la actividad científica-pedagógica.

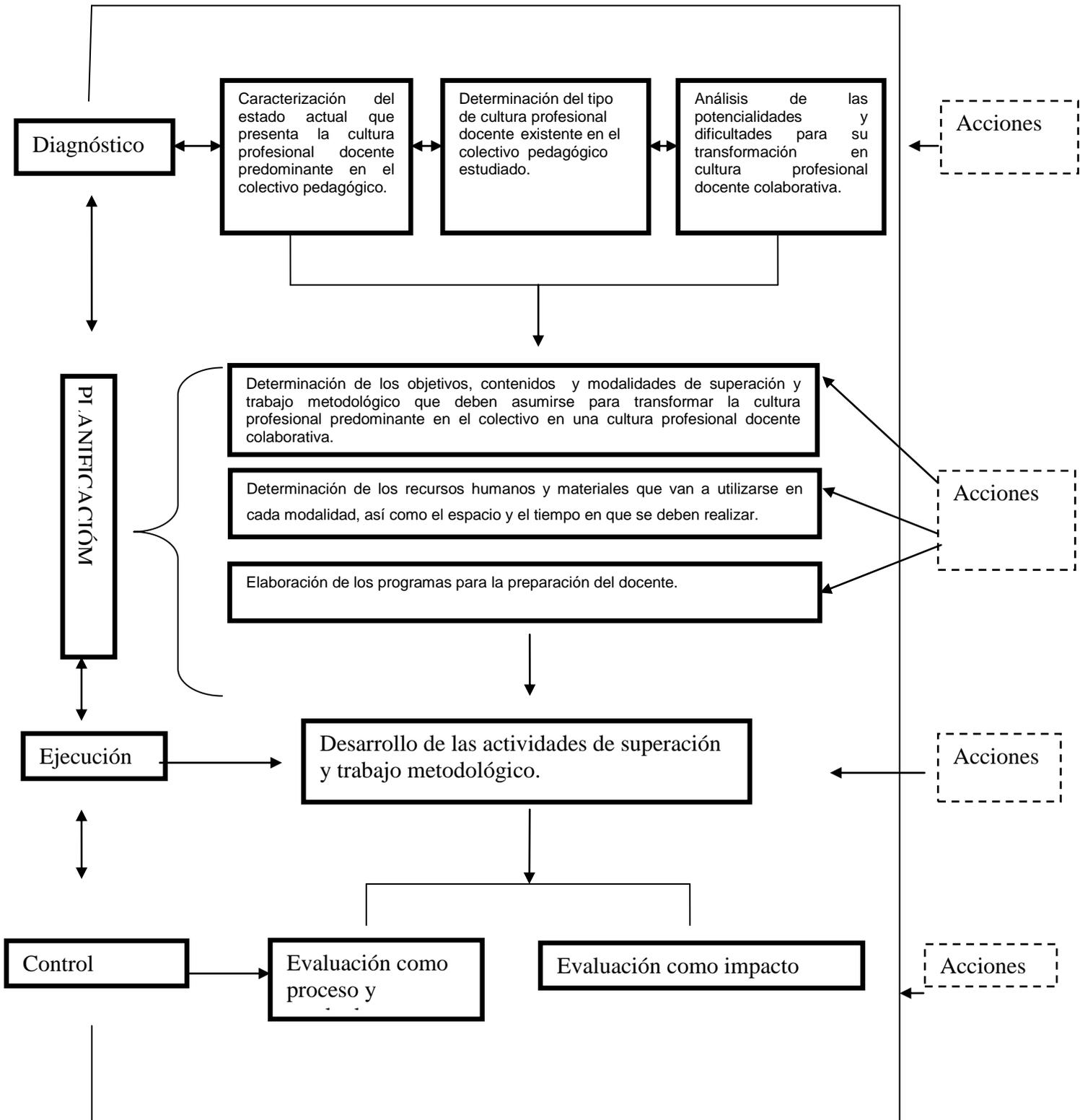
La evaluación del impacto de la superación se midió a través de los resultados en su labor como profesor a mediano plazo, en indicadores tales como: los resultados de su labor, calidad de las actividades realizadas, el crecimiento profesional y en qué medida todo esto provocó cambios positivos en su formación.

La estrategia pedagógica fue sometida por segunda ocasión a los grupos de de discusión para corroborar su pertinencia.

Figura 1



### Dinámica de la estrategia pedagógica



### **3.2 Procesamiento y análisis de datos. Tercera fase del método etnográfico**

Para el estudio realizado en la tercera fase del proceso investigativo relacionado con el procesamiento y el análisis de los datos para constatar los resultados del objetivo propuesto: proponer una estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, se utilizó, **el grupo de discusión, la observación participante, las visitas a clases y la entrevista a los informantes claves.**

Los grupos de discusión fueron aplicados con el objetivo de construir criterios fiables que desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos de la viabilidad y efectividad de la estrategia pedagógica centrada en el trabajo colaborativo.

La estrategia ya había sido entregada a los profesores, así como la bibliografía empleada para su elaboración, a fin de que se auto-prepararan. Se definieron los grupos; es preferible que en su selección estos funcionaran de manera estable, lo que permitió que se estableciera una participación amplia, dado el nivel de relaciones interpersonales que existen entre los profesores que conforman los grupos. Se desarrollaron tres sesiones por grupo con una duración no menor de 90 minutos. Las temáticas de las sesiones fueron las siguientes: (Anexo 8).

**Tema #1** Pertinencia de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía. Este tema fue discutido en dos momentos: primero en la primera presentación de la estrategia donde se emitieron recomendaciones y después de incluida esta recomendación.

**Tema # 3** El proceder del jefe de nivel de trabajo metodológico al integrar el trabajo colaborativo en el nivel que dirige.

**Tema # 4** Los fundamentos didácticos en la Educación Superior

Los grupos de discusión se iniciaron con la exposición del tema a tratar de modo que resultara suficiente para el ulterior debate. En todos los encuentros siempre se partió del trabajo colaborativo y se facilitó el debate y reflexión entre

los miembros del grupo. Es oportuno plantear que para estimular la discusión se provocaban desacuerdos.

El coordinador inició la reunión y fue quien presentó el tema a tratar, ello posibilitó que todos pudieran emitir sus criterios sobre la base de la organización de las ideas para que no tuviera lugar la superposición de unas sobre otras.

En todos los grupos fue necesario que, en alguna de sus sesiones, el coordinador mediara ante un conflicto entre los participantes o que llevara a votación alguna idea para de este modo poder cerrar la sesión.

El secretario registraba por escrito en forma de síntesis las conclusiones a las cuales se arribaba, además leía la información registrada a modo de resumen de la reunión e informaba el tema y se acordaba el día de la próxima reunión.

El primer grupo de discusión se realizó al concluir la primera fase, del cual se derivó el acuerdo de reelabora la estrategia con la inclusión de la acción de superación dirigida a los jefes de los niveles organizativos del trabajo metodológico. (pp. 66-67).

Se reelabora la propuesta, se incorporaron los elementos que aportó la discusión y se les presenta nuevamente al colectivo de profesores donde se realiza otro grupo de discusión para valorar su pertinencia.

El objetivo se centró en valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del departamento.

La investigadora presenta la estrategia pedagógica y explica detenidamente los resultados del grupo de discusión anterior, recuerda que de este se acordó la propuesta de realización de un entrenamiento, el cual se llevó a cabo con los jefes de niveles de trabajo metodológico.

En este caso las expresiones giraron en torno a:

... "es verdad que la necesitábamos"...

... "cómo hemos aprendido"...

... "sería bueno continuar con este trabajo"...

... "pienso utilizarlo en mis clases"...

... "claro que implica más trabajo, pero que todo sea para mejorar"...

... "me sentí muy tranquilo en el transcurso de las acciones"...

... "qué interesante resultó"...

... "es evidente que existe correspondencia entre todas sus acciones"...

De esta forma se ratificó la pertinencia de la estrategia en el claustro del colectivo docente.

**Por su parte el tema # 3** El proceder del jefe de nivel de trabajo metodológico al integrar el trabajo colaborativo en el nivel que dirige.

Los jefes de niveles de trabajo metodológicos se mostraron motivados y satisfechos con el entrenamiento lo que se evidencia en expresiones como:

... "me siento protagonista de mi trabajo"...

... "son interesantes los criterios de"....

... "hubo que hacer un esfuerzo porque hay mucho trabajo, pero esto le queda a uno como un estilo de trabajo"...

... "me resultó una gran experiencia"...

... "siento que ya logro entenderme mejor con mis compañeros"...

... "para lograr lo que nos han enseñado en este entrenamiento hay que tener mucha ecuanimidad y resistencia"...

En este sentido la investigadora aclaró que era cierto, que se necesitaba la ecuanimidad, pues si no se cumplen las exigencias pedagógicas establecidas en todos los momentos no se desarrolla la cultura que se aspira y que es necesario mantener estas influencias de forma estable y sistemática.

**En el tema # 4** Los fundamentos didácticos en la Educación Superior, el cual tuvo como **objetivo**: obtener criterios fiables que desde una dimensión colectiva, y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos sobre los componentes de la didáctica para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que dé respuesta a las demandas actuales de la educación superior cubana.

Los profesores consideraron de interesante el curso relacionado con esta temática, reflexionaron en la necesidad de estudios como estos, debido a las insuficiencias que presentan desde lo didáctico por su formación como ingenieros y no como pedagogos. Se sintieron motivados a buscar el conocimiento no solo por lo que se impartía en el curso sino en otros textos.

La investigadora les explicó que a eso se le llama **curiosidad epistémica** y su principal causa radica en el desacuerdo académico y los conflictos cognitivo-afectivos entre los profesores, esto no es más que la motivación a buscar

activamente más información concerniente al tema estudiado.

Consideraron necesario el estudio del tema y aseguran haber comenzado a ver con otros ojos a las clases, lo demostraron expresiones como:

...”en los *objetivos* se traducen las aspiraciones que la sociedad se plantea para la formación de las nuevas generaciones”...

...”el *objetivo* expresa el modelo pedagógico del encargo social”...

...”el *contenido* es la categoría didáctica que expresa aquella parte de la cultura o ramas del saber que el estudiante debe dominar para alcanzar los objetivos”...

...”el *método* expresa el modo de desarrollar el proceso con el mismo fin”...

...”el *método* posee también tres dimensiones, instructiva, desarrolladora y educativa”...

...”el *contenido* de la enseñanza tiene como componentes, un sistema de conocimientos que reflejan el objeto de estudio”...

...”el *contenido* presenta un sistema de valores, que determina la significación de los conocimientos para los estudiantes... El método posee también tres dimensiones, instructiva, desarrolladora y educativa”...

...estamos convencidos de que no podemos prescindir de ninguno de los componentes...

Al concluir la última sesión de los grupos de discusión se elaboró una síntesis de lo que aportó cada reunión en cada tema, de manera que se evidenció la dinámica del cambio que condujo al perfeccionamiento del estudio

Los grupos de discusión permitieron captar un discurso colectivo que aportó datos para la comprensión de la solución al problema.

### **Después de cada grupo de discusión**

La investigadora, luego de concluidos los grupos de discusión, contrastó la información resultante de las sesiones y los planteamientos más significativos fueron los siguientes:

- La estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa es pertinente y responde a las necesidades de los profesores del Departamento de Agronomía, es oportuna y se consideran acertados sus componentes.
- Existe correspondencia entre las **exigencias pedagógicas** asumidas por la autora en la concepción de la estrategia pedagógica y su vínculo con el

trabajo colaborativo para contribuir a las formas de relación y asociación que se establecen entre los docentes.

**Los grupos de discusión hicieron posible que:**

- Los profesores identificaron sus fortalezas y debilidades al asumir la colaboración como trabajar juntos para alcanzar los objetivos compartidos.
- Fue en el grupo donde se decidió cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar y cómo dividir el trabajo.
- El trabajo colaborativo comenzó con la formación de los grupos colaborativos basados en la heterogeneidad de conocimientos, habilidades, valores, modos de actuar y pensar, así como habilidades sociales y conductuales, género, edad y experiencia laboral.
- Los integrantes aprendieron a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social.
- Valoraron la pertinencia de la estrategia y la importancia del trabajo colaborativo para desarrollar una cultura profesional docente.
- Valoraron la pertinencia de las categorías de análisis y fueron capaces de enriquecerlas.
- Intercambiaron criterios y experiencias sobre la puesta en práctica de la estrategia y la importancia del trabajo colaborativo.

La calidad, credibilidad y pertinencia de la estrategia pedagógica fueron apoyadas con expresiones como:

**Profesor cinco...** *“una relación entre colegas que intercambian sus experiencias, sin ocultamientos, que debe caracterizar la superación pedagógica del profesor, propicia la indagación y el aprendizaje, a ello se pone la imagen idealizada de un maestro cuyas acciones de enseñanza puedan ser sometidas al análisis en la reflexión colectiva”...*

**Profesor seis...** *“el proceso de enseñanza-aprendizaje en la superación y el trabajo colaborativo deben tener un fuerte componente auto-valorativo y metacognitivo, deben promover el autoconocimiento para potenciar el intercambio entre colegas sobre las experiencias y vivencias personales y profesionales”...*

**Profesor siete...** *“con la aplicación de la estrategia los profesores del departamento docente comprendimos la importancia del trabajo colaborativo en*

*la adquisición de conocimientos de la Didáctica como ciencia, así como las exigencias de un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador que abarca el diagnóstico de la preparación y desarrollo del estudiante. El estructurar el proceso a partir del protagonismo de los miembros del grupo en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, orientado hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza”...*

*...”la organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, desde posiciones reflexivas estimulan el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva al orientar la motivación hacia la actividad de estudio y mantener su constancia”...*

*...”desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo, estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico”...*

**Profesor ocho...***”es necesario considerar que los procesos que transcurren mediante el trabajo colaborativo son proactivos, educan para el cambio y ponen el énfasis en el compromiso de los participantes, de ahí su importancia”...*

**Profesor nueve...***”los resultados alcanzados en el proceso investigativo nos condujo a la elevación continua de los profesores, a partir de la aplicación de métodos científicos, el incremento de la auto-preparación en el puesto de trabajo, en la búsqueda de nuevos niveles de profesionalidad pedagógica, la obtención de mejores resultados en el proceso docente educativo a partir de la auto-transformación profesional y la incorporación de los resultados científicos a la práctica pedagógica”...*

En las visitas a clases se pudo constatar que los profesores del departamento comenzaron a valorar la importancia que tiene la organización y disciplina del grupo durante la actividad docente, consideraron el trabajo en equipo como una vía ideal para el logro de las metas comunes, planificaron actividades para este fin, tanto de estudio independiente como para trabajar en clases, mejoraron el orden, secuencia lógica y pedagógica de los distintos aspectos de la actividad. Se apreció que existe correspondencia entre el diagnóstico del grupo y a las acciones programadas en el proyecto educativo en función del trabajo colaborativo, incluso los profesores de menos experiencias consideraron el tratamiento durante la clase a las líneas de trabajo metodológico declaradas en

la etapa, se propició el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje y la correcta utilización de los medios de enseñanza.

En la **observación participante** la investigadora, a través del registro de campo, recogió en cada una de las sesiones de trabajo información que le permitiera describir, a través de las categorías de análisis, como se logra una cultura profesional docente colaborativa por el efecto de la estrategia pedagógica.

### **3.2.1 Resultados del análisis**

A continuación se presenta el resultado alcanzado en la tercera fase del estudio.

En relación con el **contenido de la cultura profesional docente colaborativa** se pudo constatar que en la primera fase del estudio los docentes del departamento docente de Agronomía, en su gran mayoría, presentaban dificultades relacionadas con el dominio de los contenidos de la didáctica, lo que trajo consigo un debilitamiento en las habilidades profesionales para determinar y formular objetivos, el contenido de enseñanza y el aprendizaje, para seleccionar los métodos y medios de enseñanza, diseñar tareas docentes, orientar el objetivo de clases, lo que le permite planificar el proceso educativo en función del diagnóstico de sus estudiantes.

Al transcurrir las acciones se fueron observando clases que demostraron un dominio de los contenidos, con una correcta coherencia entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y una derivación gradual de los objetivos

Comenzaron a interesarse por temas relacionados con la pedagogía y la didáctica, lo cual se evidenció en los trabajos presentados en el evento Yayabociencia, ya que de doce trabajos presentados siete respondían a esta temática

Se evidenciaron maneras positivas hacia el trabajo en equipo, la reflexión y la crítica ante su actividad como docente universitario, así como una disposición hacia la superación y el trabajo colaborativo.

Empezaron a considerar a los estudiantes teniendo en cuenta la relación entre su edad psicológica y la biológica, considerando así la existencia en las aulas de educando de diferentes edades, todo sobre la base de la colaboración, la

reflexión grupal y la mutua, lo que trajo consigo que el docente aprendiera a mantener la autoridad sobre el grupo de estudiantes sobre la base del respeto. Se observaron actividades programadas relacionadas con el trabajo en grupo, en las cuales se consideraban los aspectos educativos estimulando el intercambio de experiencias sobre la base de la actividad conjunta.

En cuanto a la **organización del trabajo**, no se observó al inicio que en ningún momento se orientaran actividades que requirieran el trabajo en equipo. Era el jefe del nivel organizativo quien informaba las actividades a realizar y la manera en que se iban a organizar.

Con el transcurso de las acciones se observó un movimiento en la conformación de los grupos; se apreció que dejaron de reunirse por las afinidades anteriores y fueron buscando ayuda en otros docentes: por ejemplo los profesores nueve y catorce, ambos profesores instructores con poca preparación en el ejercicio de la docencia y que siempre se mantenían juntos se unieron a los profesores diez, trece y quince que desde el principio habían conformado un grupo y presentaban en las exposiciones finales buenos resultados.

El desarrollo de responsabilidades a nivel individual y grupal los llevó a garantizar el alcance de las metas propuestas. Los profesores con mayor experiencia se sintieron motivados por el reconocimiento al ver que otros profesores más jóvenes se unían a ellos en busca de experiencia. Esto llevó a que manifestaran responsabilidades colectivas y potenciaran las tareas de los otros, en este sentido se comenzó a visualizar en el colectivo mayor nivel de responsabilidad en las tareas.

Sobre el **trabajo en equipo**, al inicio de la investigación y hasta el comienzo del curso la investigadora observaba, que aunque se formaban los grupos de trabajo y eran los mismos profesores los que determinaban con quien querían trabajar, no se apreciaba unidad y había docentes que aportaban poco pues no se orientaban hacia las metas.

La investigadora apreció que los resultados que se presentaban no eran la consecuencia de un trabajo en equipo, pues en los debates y reflexiones de los participantes se podían apreciar divergencias antagónicas en los miembros de un mismo colectivo, esto se evidenció en expresiones como:

...”eso no es así”...

... "no estoy de acuerdo con lo que tú dices"...

... "yo no lo había pensado de esa manera"...

***Sin embargo habían estado "trabajando juntos"*** y lo que presentaban debía ser el resultado del trabajo conjunto.

A medida que transcurrieron las acciones y los grupos debían evaluar cuáles acciones habían sido útiles y cuáles no, cada uno de los profesores se evaluaba por el grupo a partir de lo que había avanzado, así como por sus ideas, reflexiones y valoraciones sobre el problema o la tarea grupal, se transformó la manera de ver y se pudo apreciar el aumento de la responsabilidad individual de cada miembro, al tener una responsabilidad específica dentro de la tarea general, de manera que su aporte era decisivo para el resultado final del grupo.

La preocupación por un cambio surge cuando no se alcanzan en un nivel satisfactorio las metas, que son el logro final o resultado del sistema.

***El desarrollo de los equipos*** comenzó con el sentimiento de una firme necesidad de mejorar algunas condiciones o procesos básicos que están interfiriendo en el logro de las metas grupales y surge un cierto sentido de "nosotros" que trasciende las diferencias y motivaciones individuales. Los miembros de un grupo permanecen unidos y se muestran reacios a abandonar el grupo ya que comparten ideas y ofrecen sugerencias sobre la forma en que se pueden mejorar los procesos y métodos de trabajo

Se apreció que todos colaboraban para que la exposición de los trabajos se hiciera de la mejor manera y se repartían la exposición para que cada cual pudiera ser protagonista. También se escucharon expresiones como:

... "profesora, todavía él puede expresar mejor sus resultados... él puede aportar más ideas al tema"...

... "no hemos terminado... faltan más elementos"...

... "debemos estar seguros... es el resultado de todos"...

Se favoreció la necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas, la necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permaneció consciente de los demás como individuos y con su actuación complementó los actos de los otros miembros del colectivo

docente, aumentó el papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo.

Se demostró que el elemento fundamental es el diálogo y la discusión. Con el trabajo conjunto, el perfeccionamiento del profesorado es más una acción colectiva que individual, lo cual es una característica de la existencia de una cultura profesional docente colaborativa.

Las relaciones profesionales que se establecieron entre los docentes que conforman el Departamento de Agronomía se caracterizaron por ser: espontáneas porque surgen de cada sujeto, pueden estar o no apoyadas por la administración y se mantienen por iniciativa de la misma comunidad de profesores, son voluntarias ya que no surgen por la imposición de la dirección, sino del deseo de cada persona por trabajar juntos, están orientadas al desarrollo, ya que los profesores trabajan juntos para desplegar tareas y objetivos comunes, omnipresentes en el tiempo y en el espacio porque usualmente no se establecen horarios rígidos para las reuniones, muchos de los encuentros son informales, breves y frecuentes.

En relación con las categorías de análisis **reciprocidad positiva** y **comunicación interpersonal** se apreció al inicio que las relaciones interpersonales estaban preñadas de un nivel considerable de tensión que se manifestaba en: rechazo a la crítica, poca asertividad, relaciones marcadas de actitudes poco tolerantes y poco respetuosas de la diversidad, de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo, así como expresiones sobre:

... "es muy difícil expresar a otro colega las insuficiencias que uno tiene"...

... "todos están ocupados y no tienen tiempo de ayudar a nadie"...

... "es muy difícil pedir ayuda"...

... "cuando pides ayuda, lo que hacen es criticarte"...

A partir de que los integrantes del departamento aceptaron en consenso, en el primer grupo de discusión, que estaban de acuerdo en llevar a cabo esta estrategia y se encontraron inmersos en sus acciones, se demostró una inclinación positiva en las relaciones interpersonales que se comenzaron a solidificar, evidenciándose en el desarrollo de las habilidades sociales, de la interacción, las cuales desarrollaron influencias recíprocas de carácter personal, y constituyeron un factor de gran relevancia, en tanto organiza parte del mecanismo de formación social del docente y se concreta de modo

particular entre los profesores del departamento, de esta manera no solo se garantizó la comunicación necesaria para la actividad, sino también el desarrollo de las interrelaciones humanas.

La comunicación constituye un proceso central en la interacción del grupo, en el trabajo grupal. Precisamente por ser un medio de cooperación e influencia social, constituye un proceso indispensable para la organización y funcionamiento de los grupos, determinó hasta un punto significativo la eficiencia del mismo y la satisfacción de sus miembros.

El desarrollo de la comunicación en el grupo permitió reforzar su vida interna, su vitalidad y con ello sus posibilidades de avanzar, se comenzó a percibir un aumento en la seguridad en sí mismo, disminución de los sentimientos de aislamiento, disminución al temor a la crítica y a la retroalimentación, la planificación de actividades conjuntas, intercambio de información entre los miembros del colectivo docente, estímulo y control recíproco.

Comenzaron a escucharse expresiones como:

...”estoy de acuerdo contigo y lo veo bien, pero yo le pondría”...

...”considero de mucho valor lo que has dicho, aunque pudiera no estar de acuerdo en”...

...”sería bueno también”...

Es evidente la relación que existe entre la **reciprocidad positiva y la comunicación interpersonal**, pues a partir del taller metodológico donde se establecieron las normas de participación grupal que favorecieron un clima favorable para la comunicación y la generación de ideas entre las que se encuentran:

- Hablar sobre el tema en un tiempo mínimo o con una extensión de palabras limitada, expresando las ideas fundamentales.
- No agredir a nadie, si no se está de acuerdo, solo plantear que se posee una idea distinta; volver sobre el problema planteado, repasar las ideas dichas.
- No sentirse obligado a participar, propiciar que otros participen
- Considerar el error un momento natural en el proceso de aprendizaje; compartir los materiales y resultados que se obtengan; y otras.

Los docentes, poco a poco, a medida en que fueron observando que estas exigencias pedagógicas eran siempre cumplidas, comenzaron a expresar sus sentimientos, sus necesidades, sus ideas, emociones y habilidades al

intercambiar conocimientos y experiencias entre sí. Se apreció una regulación de la conducta tratando de no bloquear la intervención de los demás, de no competir, sino de intervenir para ayudar.

Fueron capaces de vencer algunos temores o barreras comunicativas con mucha precaución, entre las que se encuentran que: a algunos adultos no les gusta mostrar sus ideas y prácticas profesionales porque, al salir a la luz, pueden ser objeto de críticas y existen adultos que saben cómo comenzar una explicación, pero no saben cómo terminarla. También existen, otros que consideran que no tienen nada que decir y aportar al grupo.

Para vencer estas barreras, los equipos crearon ambientes abiertos y de confianza, de forma que los profesores se veían motivados a especular, innovar, preguntar y comparar ideas conforme plantearon y resolvían los problemas.

Se pudo observar intercambio de miradas, palabras, ofrecimiento de ayuda en momentos difíciles e imprevisibles, en el acto de compartir ideas, necesidades e intereses comunes; las relaciones interpersonales se convirtieron en una búsqueda permanente de convivencia positiva entre los docentes. Es válido aclarar que cuando estas relaciones entre las personas se establecen para lograr un fin o un propósito entonces se está en presencia de una asociación. Comenzaron a valorar la interacción y el grupo como medio y fuente de experiencias para el profesor, que posibilitaron el aprendizaje de nuevos conocimientos, reconocieron la importancia de la comunicación en las modificaciones sujeto-grupo, apreciaron la importancia de aprender, interaccionar en grupo, y a relacionarse con los otros.

Se consideró oportuno propiciar condiciones adecuadas, para el desarrollo de una mayor interacción entre los miembros del grupo, de una comunicación más efectiva que condicione no solo el crecimiento personal de los profesores, sino también el crecimiento grupal, y ello solo se logra si las actividades se organizan y estructuran como una actividad de grupo, generadora y mediatizadora de las relaciones entre los miembros, que propicie el establecimiento de relaciones de dependencia para el logro de aprendizajes significativos.

Se logró mayor interacción y constituyó una participación enriquecedora para el grupo y en el grupo, en tanto favorece la reflexión y el cuestionamiento del

grupo en relación a la tarea. En la medida en que un grupo de aprendizaje comienza a interactuar en función de la tarea; más se va consolidando el sentido de pertenencia al grupo.

En este sentido se mostró el desarrollo de habilidades para esclarecer ideas, fundamentarlas y explicitarlas; para escuchar, cuestionarse, comparar y analizar; así como ser receptivo al criterio de los demás.

Se comienza a apreciar una incipiente existencia social colectiva pues el profesor empieza a entender al otro, ponerse en su lugar, identificarse y compenetrarse con el grupo.

En un inicio la **posición de cada docente en la situación grupal y la participación en la toma de decisiones** se caracterizaba por la escasa participación de los docentes en los análisis, se desaprovechaban las potencialidades de cada miembro del colectivo pedagógico para aportar en la solución de las diversas problemáticas de la institución y había falta de reflexión colectiva de los problemas. Un grupo considerable de profesores no participaba y utilizaba el tiempo para “adelantar” trabajo y dejaba la toma de decisiones a los profesores más experimentados y al jefe del departamento.

Sin embargo en la medida en que se fue estudiando el tema de la cultura profesional docente colaborativa y se enfatizó en el método de trabajo colaborativo en todas las acciones se comenzó a observar un ambiente agradable y cómodo donde se podía expresar lo que se pensaba sin recibir una crítica hiriente o una ironía.

Se crearon ambientes abiertos y de confianza, de esta forma los profesores se veían motivados a especular, innovar, preguntar y comparar ideas conforme planteaban y resolvían los problemas.

La **posición de cada docente** cambió y se apreció no solo la participación de los más experimentados sino de todos los profesores.

En especial el jefe del departamento, a medida que transcurrían los días y el entrenamiento fue tomando en cuenta todas las opiniones en el momento de decidir. Los docentes por su parte al sentirse escuchados y tenidos en cuenta se motivaron cada día por participar en todo lo que se hacía.

Aunque la posición en el espacio se mantuvo y casi siempre se hicieron llamados de atención para cubrir los asientos delanteros en las actividades.

Se apreció que los sentimientos de confianza en el colectivo docente de profesores comenzaba a moverse de expresiones que insistían en lo difícil de pedir ayuda a una participación protagónica de los miembros del colectivo sin miedos ni reservas, al ser aceptados y tenidos en cuenta encontraron en el grupo un espacio común de reflexión, en busca de acuerdos básicos.

Se comenzó a apreciar, en los más experimentados una actitud tolerante y el deseo de intercambiar, al sentirse aceptados por los profesores noveles y apreciar como estos aceptaban sus sugerencias y querían unirse a ellos en los grupos de trabajo, los llevó a establecer compromisos y a aportar contribuciones en la realización de las tareas.

Lo anterior se hizo más evidente en la presentación de los trabajos en el evento internacional Yayabociencia 2011, donde participaron profesores de mucha experiencia con profesores noveles que antes se mantenían al margen.

Se apreció un esfuerzo para escuchar con atención las intervenciones de los otros y cuando se interrumpía en alguna ocasión se hacía evidente la reacción del grupo ante la violación de la exigencia acordada, que llevaba al trasgresor a contenerse y tratar de escuchar en silencio aunque no estuviera de acuerdo.

Se demostró que son los procesos interpersonales los que determinan la motivación a aprender, es decir, que se trata de un fenómeno inherentemente interpersonal, pues mientras más apoyaron los compañeros los esfuerzos de los otros para el rendimiento y más facilitaron estos esfuerzos, mayor fue la motivación al rendimiento.

En este sentido el trabajo colaborativo favoreció la motivación intrínseca, basada en la satisfacción y el gozo de incrementar los conocimientos y la competencia propios, de beneficiar a los otros

Con el objetivo de **comprobar la veracidad** de la descripción realizada sobre la situación que presentan las categorías de análisis después de aplicada la estrategia pedagógica, la investigadora utilizó a **los informantes claves** para contrastar su objetividad.

Los docentes del Departamento de Agronomía le atribuyeron gran importancia a la realización del trabajo en equipo pues manifestaron que aumentó el rendimiento del profesor y por ende el funcionamiento de los colectivos de asignatura, de disciplina, de año, de carrera al tornarse en estructuras que potencien la preparación de los docentes para desarrollar el trabajo

metodológico, político-ideológico, la formación de valores y la educación de la personalidad y la cultura de la colaboración.

Consideraron importante el papel que juegan las exigencias pedagógicas para el desarrollo de la comunicación interpersonal, el sentimiento de confianza básica y la actitud tolerante y el respeto a la diversidad y lo consideraron como un esfuerzo estructurado, continuo y recíproco para alcanzar una meta común. Desarrolló en los docentes fuertes relaciones simbióticas y fuertes lazos de implicación, para construir los grupos, interactuando sus miembros como iguales.

Contribuyó a que los docentes aprendieran más sobre sí mismos, a la vez que se aprecia y comprende mejor a los otros. En este sentido, la experiencia de trabajo colaborativo pudo ayudar a tener más paciencia, a escuchar con mayor atención y respetar los puntos de vista de los otros.

El respecto a la reflexión, y en específico, la reflexión grupal, como estrategia formativa cabe enfatizar su valor como proceso crítico, ya que implicó analizar una cuestión concreta con fundamento, sucede de forma colaborativa, al tratarse de una resolución por parte de todos, y estuvo encaminada hacia la mejora, el fin último de la reflexión es obtener una mejor práctica de enseñanza y un mejor centro educativo.

Este tipo de trabajo colaborativo exigió dominar las prácticas del diálogo y la discusión, siendo esta las dos formas en que conversan los equipos, la diferencia entre ambos está en que el diálogo, se analiza libremente, escuchando a los demás, libre de perspectiva propia. A diferencia, en la discusión se presentan y defienden distintas perspectivas, eligiéndose entre la mejor para respaldar las decisiones que se deben tomar.

Los informantes claves, en sentido general, coincidieron con los criterios dados por la investigadora, aunque consideraron que aún es necesario implicar más en el trabajo colaborativo a los profesores doce y veinte que se mantienen un tanto apáticos y que es necesario que los jefes de los diferentes niveles mantengan el trabajo en este sentido

Los profesores como sugerencia acordaron trabajar contenidos relacionados con la didáctica del posgrado.

A partir de los resultados obtenidos de la triangulación metodológica la investigadora considera que en el colectivo de docentes del Departamento de

Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” comienzan a desarrollarse rasgos característicos de la cultura profesional docente colaborativa, pues los profesores comienzan a interesarse no solo por los contenidos de la ciencia agrónomas sino que manifiestan intereses y motivaciones por impartir clases de calidad, pues reconocen la importancia que existe entre la relación de todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Manifestaron que la colaboración funciona como apoyo moral, ya que ayuda a los profesores a enfrentar problemas contando con el apoyo de sus compañeros; aumenta la eficiencia, porque elimina las duplicaciones y propicia la continuidad y complementariedad entre las asignaturas y los profesores, se reduce el exceso de trabajo al permitir compartir las obligaciones, se crean expectativas comunes debido a la participación en tareas que persiguen un mismo fin, reduce la incertidumbre y crea la confianza colectiva, capacita al profesorado para actuar con mayor confianza en sí mismos, actúa como fuente de reflexión compartida sobre la práctica, ésta se reformula con sentido más crítico.

Incrementa la oportunidad del claustro de aprender unos de otros; el profesorado interpreta los cambios como fuente de aprendizaje continuo; es una fuente importante de oportunidades de crecimiento profesional y, finalmente, es una premisa para el aprendizaje del profesorado en la organización escolar.

Las formas de relación y asociación entre los profesores, se comienza a caracterizar por la organización del trabajo en equipo, a través de la comunicación interpersonal, la reciprocidad positiva y el sentimiento de confianza básica entre los miembros del departamento docente, se toman en cuenta las opiniones de cada docente, se manifiesta una actitud tolerante respetándose la diversidad.

Las manifestaciones del desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa pueden perderse si los jefes de los niveles organizativos no tienen en cuenta las exigencias pedagógicas para lograrlo.

Todo ha sido posible por la acción planificada de la institución universitaria a partir del trabajo metodológico y la superación.

La estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, pondera el trabajo colaborativo como una valiosa herramienta para el desarrollo de los implicados en este estudio, donde resultó significativo partir de un estudio etnográfico en los sujetos antes citados y la utilización de los métodos de prácticas de discusión y reflexión grupal para arribar a criterios valorativos acerca de la propuesta que se realiza en la investigación.

## **CONCLUSIONES**

Como resultado del proceso de reflexión que se desarrolla a través de todo el proceso investigativo, se arribó a las siguientes conclusiones:

1. Los fundamentos que sustentan el proceso de formación continua del docente universitario en esta investigación son consecuentes con los postulados vigotskianos, donde se conciben al profesor como un sujeto comprometido con las demandas y exigencias de la sociedad, a partir de dotarlo de mayores conocimientos y habilidades que tributen al desarrollo de una cultura profesional docente colaborativa que dé respuesta efectiva y eficiente a las transformaciones y exigencias de la sociedad contemporánea, a tenor de su acelerado desarrollo científico-técnico. Para el cumplimiento de estos fines la superación y el trabajo metodológico deberán tener un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos, determinados por las necesidades y perspectivas del desarrollo de los docentes.

El desarrollo de la cultura profesional docente se sustenta en su estructura de contenido y forma. El contenido abarca el conocimiento, las actitudes, las habilidades los hábitos y los valores que el profesor tiene sobre la actividad docente. Las formas de relación y asociación que se desarrollan entre los

profesores determinan el tipo de cultura profesional docente predominante en un colectivo pedagógico. Estas formas de relación y asociación asumidas por los colectivos pedagógicos pueden acelerar o retrasar su desarrollo profesional, a partir de su influencia en la estructura del contenido.

2. El diagnóstico realizado en la primera fase del estudio dirigido a determinar la cultura profesional docente y sus formas de relación y asociación en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, constató que los profesores se caracterizan por ser responsables, laboriosos, honestos y patriotas, que dominan el contenido de la materia que imparten. Sin embargo presentan limitaciones en el contenido y la forma de la cultura profesional docente. En relación con el contenido consideran más importante profundizar en la ciencia que imparte, que en la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales que les permitan impartir una docencia de calidad. En las formas de relación y asociación se evidencia una fuerte tendencia al trabajo individual, donde los profesores no consideran una práctica el trabajo en grupo, ni la utilización de métodos colaborativos.

3. La estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de cultura profesional docente colaborativa en los profesores del Departamento de Agronomía de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” se identifica por la concepción del trabajo colaborativo y la utilización de los métodos de prácticas de discusión y reflexión grupal, que se expresan en sus principios, características y exigencias pedagógicas a cumplir. Se parte de un diagnóstico de necesidades para la planificación, ejecución, control e instrumentación mediante la superación y el trabajo metodológico.

4. La estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa fue corroborada mediante grupos de discusión y de informantes claves, los cuales consideraron su pertinencia y su factibilidad a partir de valorar que se desarrollan rasgos característicos de la cultura profesional docente colaborativa, evidenciados en que las formas de relación y asociación entre los profesores se van caracterizando por la organización del trabajo en equipo, a través de la comunicación interpersonal, la reciprocidad positiva y el sentimiento de confianza básica entre los miembros del

departamento docente; se toman en cuenta las opiniones de cada docente y se manifiesta una actitud tolerante de respeto a la diversidad.

## **RECOMENDACIONES**

Sobre la base de las conclusiones a las que se arriba en esta tesis se realizan las siguientes recomendaciones:

1. Mantener la colaboración como vía fundamental en el trabajo metodológico y la superación con vistas a continuar desarrollando una cultura profesional docente colaborativa en los claustros docentes.
2. Desarrollar otros estudios que hagan posible una proyección particularizada en el tratamiento de la cultura profesional docente desde el contenido.
3. Desarrollar otros estudios en los que se intente hacer una proyección para el tratamiento de la cultura profesional docente en otros departamentos de la Universidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Addine Fernández, F. (2003). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de pedagogía* (págs. 80 - 101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2004). Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2010). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de pedagogía* (págs. 80 - 101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguilera Pupo, E. (2007). Concepción teórica metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial. Holguín. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación.
- Alonso Rodríguez, S. (2001). Sistema de trabajo del MINED. La Habana. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

- Alonso Sánchez, M. (2001). *Evaluar no es calificar: La evaluación y la calificación es una enseñanza constructivista de la ciencia*. Universidad de Valencia.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: MES.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida, Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez Pérez, M. (2004). *La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, en La interdisciplinariedad una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez Valdivia. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*. Vol.: 5. Núm.: 28. Págs.: 1-12. Texto.
- Alves, Elizabeth. (200). *Uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. La formación permanente del docente en la escuela*, UPEL- IPC. Caracas.
- Añorga Morales, J. (1999). *El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los recursos humanos*. La Habana. Impresión ligera.
- Arnaiz Sánchez, P. A. (2001). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. España: Comunidad Educativa.
- Asociación Civil. (2007). *Educación hoy, Educación en la Diversidad*. Disponible en: [http://www.uv.es/relieve7v12n1/relievev12n1\\_1.htm](http://www.uv.es/relieve7v12n1/relievev12n1_1.htm) [Consultado el 20 de diciembre de 2011]
- Assael, J y Soto, S. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Informe de seminario. PIIIE-ICI.

- Austin Millán, T. (2004). *Fundamentos socioculturales de la educación (versión 4)*. Editorial gráfica-sur Ltda. Santiago-Chile.
- Ávalos, B. (1996). Repensando el concepto de formación continua de profesores. Mim. MECE-MINEDUC. Santiago-Chile.
- Ávalos, B. (2007). *Hacia un sistema de formación docente continua*. Informe de consultoría para Juárez y Asociados.
- Barcia, R. (2004). La formación del profesional desde la educación en la diversidad. Cienfuegos.
- Barrios, Ch. (1997). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente de secundaria*. Disertación doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Bell Rodríguez, R. (2002). Diversidad e integración curricular: Implicaciones para la formación docente en Preescolar, Primaria y Especial. En R. Bell Rodríguez, *Convocados por la diversidad*.(págs. 80 - 91). La Habana: Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (2002). Pedagogía de la Diversidad: Más allá de los tipos y niveles de integración. En *Diagnóstico y Diversidad: Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. M. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez Monteagudo, B. (2002). Capacitación o formarse un reto para la superación de los docentes de la Educación Inicial y Preescolar. *Tesis de Maestría*. Cienfuegos: Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos.
- Bernaza, G. (2000). La evaluación desde una perspectiva personológico, autor, Revista Cubana de Educación Superior (ISSN 0257-4314), Vol. XX, No.2.
- Bernaza, G. (2000). Orientar para un aprendizaje significativo, autor, Revista “Avanzada” (ISSN 0123-305X), Universidad de Medellín, No.8, diciembre.
- Bernaza, G. (2000). *El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado*, Revista Ibero americana.

- Bernaza, G. (2000). Orientar para un aprendizaje significativo, autor, Revista "Avanzada" (ISSN 0123-305X), Universidad de Medellín, No.8, diciembre.  
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Bernaza, G. (2001). El planteamiento y resolución de problemas como una vía para diagnosticar la ZDP del estudiante, autor, Revista "Avanzada" (ISSN 0123-305X), Universidad de Medellín, No.10, noviembre.
- Bernaza, G. (2002). El Posgrado, su organización y gestión de calidad, Libro: coautor de El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de posgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas innovadoras, Universidad Autónoma de Sinaloa, Coordinación General de Investigación y Posgrado, ISBN: 970-660-059-0.
- Bernaza, G. (2003). *El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de posgrado*, autor, 2003, Revista Universidad de Medellín, Colombia, No.76, julio-diciembre.
- Bernaza, G. (2005). *El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado*. Revista ibero americana.  
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Blanco Pérez, A. (2004). *Acerca del rol profesional del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bonilla, E. (1989). La evaluación cualitativa como fuente de información. Trabajo elaborado para el seminario sobre uso de datos cualitativos. Honduras. Tegucigalpa.
- Brown, S. y Glasser, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos desafíos*. Madrid. Narcea.
- Bozhovich, L. (1985). La personalidad, su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación. *Cubana. Revista Pedagogía universitaria* 5 (3).
- Bruner, J. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caballero Rodríguez, K. (2005). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil y primaria dentro del marco europeo. *IV Congreso de formación para el trabajo*. Zaragoza, España.

- Cáceres Mesa, M. y otros. (2005). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Universidad de Cienfuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Consultado el 20 de mayo del 2010]. Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/de los lectores/](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/)
- Calzadilla Solves, A. (2003). Una estrategia para la Formación Inicial del profesorado de matemáticas desde la práctica de la Educación Secundaria Cubana. *Tesis Doctoral*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Asturias, España.
- Casares Ramón. (2003). *La cultura profesional del profesorado (I) Una visión autocrítica*. (Página Abierta, nº 139, Noviembre de 2002-Julio de 2003).
- Castellanos, V. (2002). *El trabajo grupal en las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos*. Revista Cubana de Educación Superior. CEPES-UH.
- Castro Lamas, J; Balmaseda N, Osvaldo y Polaino de los Santos, Cecilia. (2004). *Gestión de la educación de posgrado*. Curso 12 de Universidad 2004, Palacio de las Convenciones. La Habana.
- Chávez Rodríguez, J. (1999). *Actualidad de las tendencias educativas*. La Habana: ICCP.
- Chin, N. (2002). *Análisis cualitativo*. Rochester: University of Rochester.
- Chirino Ramos, M. V. (2004). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico*. I.S.P. Enrique José Varona. Ciudad de La Habana.
- Colectivo de autores. (1984). *Pedagogía. Editorial pueblo y educación. La Habana*
- Colectivo de autores. (2002). *Compendio de Pedagogía Psicología y Pedagogía*. CEPES. Universidad de la Habana.
- Colectivo de autores. (1995). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Dpto. de *de formación*. Habana. Editorial Félix Varela. La modalidad semipresencial documento de trabajo (versión: 25.09.06).

- Concepción García, R. & Rodríguez Expósito, F. (2003). Consideraciones sobre la elaboración del aporte teórico en las tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Universidad de Holguín.
- Connelly, Coulon y Alliaud. (2000). *Narrative Inquiry.: Experience and Story*. Washington D.C., College Faculty, ERIC Digest.
- Cortina Bover, V. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Las Tunas. *Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas*. Las Tunas.
- Cruz Brugueras, E. (2008). *El educador en la edad temprana*. Promotor del aprendizaje activo. *Disponible en:*  
<http://www.slideshare.net/proyectoalcanza/mdulo-6-el-educador-de-la-niez-en-edadtemprana>. Consulta el 18 - 11- de 2008.
- Cruz, C. (2007). Sistematización histórica de las transformaciones en el desarrollo de la Educación. Preescolar después del triunfo de la Revolución en la Provincia de Villa Clara. *Tesis Doctoral*. Villa Clara.
- D., Q. R. (2000). *Investigación cualitativa en educación*. *Disponible en:*  
<http://progresoblog.blogspot.com/2008/08/la-investigacion-cualitativa-en.htm> . Consulta el 10 -10-2003.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- David W., and Frank P. Johnson. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- David W. and Frank P. Johnson. (1998). *Learning Together and Alone*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- De Armas , N. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. Editorial pueblo y educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- De Armas, N, Lorences, J y Perdomo Vásquez, J.M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. Santa Clara: ISP "Félix Varela".
- Delgado, C. (2004). Filosofía de la ciencia y Bioética. (Presentación en el Panel efectuado en el Aula Magna de la Universidad de La Habana el 18 de noviembre del 2004, en conmemoración del día internacional de

la filosofía). Texto tomado de la *Revista Cubana de Filosofía. Edición Digital*. Nro. 2. enero-abril de 2005.). <http://www.filosofiacuba.org/no2/>

- Delgado, C. (1990). *La influencia de la cultura en la conducta del consumidor*. Informe U.S.B. Caracas.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Editorial Síntesis S.A.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Ediciones UNESCO.
- Deutsch. (1962). *Technologies for Educational interaction and Colaboration* Intitute of Educational Technology, United Kingdom: Open University.
- Díaz Barriga, A. (1999). *Una polémica en relación al examen*. Revista Iberoamericana de Educación. No: 5. Calidad de la Educación: Mayo – Agosto.
- David W. and Frank P. Johnson. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- David W. and Frank P. Johnson. (1998). *Learning Together and Alone*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- Diccionario Larousse Básico. (1963). Editorial científico técnica. La Habana. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1524Silva.pdf>.
- Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación (auto) biográfica narrativa. Guía para la indagación en el campo*. Granada: Force.
- Durkheim, Émile. (2002). *Las reglas del método sociológico*. Colofón. México.
- Educación Superior. *Revista electrónica de la dirección de formación de profesionales*, Universidad de Holguín "Oscar Lucero" Cuba Revista.
- Elsner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.

- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, Merlin. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós.
- Escudero, J. M. (1993). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*, Universidad de Murcia. Disponible en [blogspot.com/2008/08/la-investigacion-cualitativa-en.html](http://blogspot.com/2008/08/la-investigacion-cualitativa-en.html) Consulta 10-10-2003.
- Escribano González, M. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla de La Mancha.
- Evertson, C y Green, J. (1997). La observación como indagación y método. En: Wittrock, Merlin. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidos M. E.C.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. Occasional Paper, 64, East Lansing. Michigan, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Mac Millan.
- Fernández de Alaiza, B. (2000). La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación a la ingeniería en automática en la República de Cuba. *Tesis doctoral*. La Habana.
- Ferreres, V. (1992). *La Cultura Profesional de los Docentes en Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: (pp. 3-39.) Material fotocopiado.
- Ferreres, V. (1996). *El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente*. En Rodríguez, j.m. (ed.) *seminario sobre formación y evaluación del profesorado*. Ice de la Universidad de Huelva.
- Ferreres, V. y González, A. (2005). Evaluación para la mejora de los centros docentes. España: Praxis.

- Ferreres, V. y otros. (1998). Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de educación secundaria. En: La formación permanente del profesorado. Revista de Educación. No. 317 Septiembre-Diciembre 1998.
- Ferreres, V. (1996). *El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente*. En Rodríguez, J.M. (Ed.) *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*. ICE de la Universidad de Huelva.
- Fonseca Pérez.J.J. (2007). Modelo Pedagógico para la teleformación permanente de los docentes de las sedes universitarias. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Las Tunas.
- Fonte Águila, A.A. (2011). El profesorado universitario cubano en la etapa colonial. Evolución y significado para el modelo del profesor de la nueva universidad cubana Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 3, Nº 29 (julio).
- Friend, J. (1995). *La cultura y su influencia en el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- Fuentes, H. (2004). *La diversidad en el proceso de investigación científica. Reto actual en la formación de investigadores*. Santiago de Cuba.
- Fuentes, H. (2006). *Didáctica de la Educación Superior*. Editorial U.O. Santiago de Cuba.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Open University. London-UK.
- García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía. Ministerio de Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impacto. Compilación de los resultados investigativos para optar por el grado Científico de Doctor en Ciencias*. La Habana.

- García Pérez, Y. Herrera Rodríguez, J. I y García Valero, M. (2011). *Análisis autoevaluativo del diplomado para los adiestrados de la Universidad de SS: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol .2 N 20 octubre -2010 disponible en indexada en Ideas-RePEc y alojada en [www.eumed.net/rev/ced](http://www.eumed.net/rev/ced).
- García Pérez, Y. Herrera Rodríguez, J,I y García Valero, M. (2011). Caracterización del docente orientado hacia la formación integral del estudiante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. ISSN: 1989-4155 indexada en IDEAS-RePEc y alojada en [www.eumed.net/rev/ced](http://www.eumed.net/rev/ced).
- García Pérez, Y. Herrera Rodríguez, J,I y García Valero, M. (2012). *Situación actual de la cultura profesional del docente universitario*. Vol 16 N. 2, abril –junio 2012, revista electrónica Infociencia. ISSN 1029-5186. Localizada en <http://infociencia.indict.cu>. Cuarto nivel de la ciencia.
- García Pérez, Y. Herrera Rodríguez, J,I y García Valero, M. (2013). *La cultura profesional docente*. Revista electrónica del Ministerio de Educación Superior. Cuba ISSN 1609-4808 RNPS 1894. Vol. XVIII. Número 1 2013.
- Gastón, L. P. R. (2005). Fundamentos que deben regir la formación investigativa de los maestros. Propuesta teórica desde el constructivismo socio-histórico cultural. Disponible en: <http://www.monografías.com/trabajos>.
- Gayle Morejon, A. (2005). Estrategia para la atención a la diversidad. La Habana. Curso taller Pedagogía 2005.
- Gayle Morejon, A. (2007). Un reto para la Educación Básica. La Habana. Curso taller Pedagogía 2007.
- Geertz, C. (1988). La interpretación de las culturas. México. Gedisa.
- Gil Álvarez, J. L. (2004). Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado: un estudio de campo en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. *Tesis Doctoral*. Unversidad de Cienfuegos.
- Girard, R. (2006). *Los orígenes de la cultura*. Trotta. Madrid.

- Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Gombrich, E. H. (2004). *Breve historia de la cultura*. Península. Barcelona.
- Gómez Gutiérrez, L. I. (2007). *El Entrenamiento Metodológico Conjunto: un Método Revolucionario de Dirección Científica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- González, D.J. (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano. En *Revista cubana de psicología* Vol. 17, No. 2, (p. 124 - 130).
- González Quirós, J. L. (2007). *Repensar la cultura*. Eiusa. Madrid.
- González Maura, V. (1999). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio, en *Revista Cubana de Educación Superior*, n. 2.
- González, Maura,V. (2000). *Pedagogía no directiva: la enseñanza centrada en el estudiante, en Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Bolivia, Editora universitaria. Tarija.
- González Maura, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Sucre (Bolivia), Editora universitaria.
- González Maura, Viviana. (2002a) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. En: *Revista Cubana de Educación Superior*.
- González Maura, V. (2003). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, celebrado en la Universidad Federal de Santa María, Rio Grande del Sur, Brasil, en abril de 2000. [http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/articulo/files/Profesionalidad\\_Docente\\_Universitario.doc](http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/articulo/files/Profesionalidad_Docente_Universitario.doc) 13-05-09
- González Maura, V. (2004). *El profesor universitario, ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?*, en *Revista Cubana de Educación Superior*, n. · 3.

- González Maura, V. (1996). *Material del curso ofrecido en el Congreso Internacional de Universidades*. Universidad 2002. Febrero. Ciudad de la Habana. Cuba.
- González Maura, V. (2003<sup>a</sup>). *La investigación-acción-colaborativa como modalidad de formación docente para la educación en valores*. En: "Programa de formación postgraduada para docentes universitarios dirigido a su preparación para la educación en valores". *Informe de investigación*. CEPES. Universidad de La Habana.
- González Maura, V. (2004<sup>a</sup>). La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Ponencia. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2004 "La Universidad por un Mundo Mejor*. Ciudad de La Habana.
- González Maura, V. (2004b). La investigación como eje transversal de la formación postgraduada del docente universitario. *Ponencia. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2004 La Universidad por un Mundo Mejor*. Ciudad de La Habana.
- Guadarrama González, Pablo. (2005). *Etapas principales de la educación superior en Cuba*, *Revistas de Historia de la Educación Latinoamericana*. Tunja. Nro. 3. págs. 49-72.
- Hargreaves, A. (1984). *Changing teachers changingtimes*. Teachers Colleges Press. Chicago-USA.
- Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers' Work: An analysis of the intensification thesis. *Teacher College Record*, Vo. 94, No. 1pp. 87-108.
- Hargreaves, A. (2003). *La cultura profesional docente. Tipos en el contexto universitario*.
- Hargreaves, D. (2006). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1997). Road to the Learning Society. *School Leadership and Management*. Vo. 17, No. 1. pp. 9-21.
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*. Vo. 47, No. 2pp. 122-144.

- Hargreaves, D. and Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*, London, Falmer Press.
- Hart Dávalos, A. (2006). *Ética, Cultura y Política*. La Habana. Orbe Nuevo. Pág. 23 La Habana. Cuba.
- Hart Dávalos, A. (2001). *Cultura para el desarrollo*. La Habana. Cuba.
- Hernández Águila, A.O. (2011). *La Universidad cubana: algunos apuntes sobre su historia*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 3, Nº 27 (mayo).
- Hernández Mayea, T. (2010). *Perfeccionamiento de los modos de actuación del profesor de Geografía para la dirección del aprendizaje creador*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.
- Hernández Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hernández, C. (1999). *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Horruitiner, P. (2000). *El Modelo Curricular de la Educación Superior*. . La Habana: Editorial Félix Varela.
- Horruitiner, S. P. (2006 a). *El reto de la transformación curricular*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Horruitiner, S. P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela. *En revista Universitaria Vol. XI No4, La Habana*.
- Horruitiner, S. P. (2006 b). *La Universidad cubana: El modelo de formación*. Habana. Editorial Félix Varela. La modalidad semipresencial documento de trabajo (versión: 25.09.06).
- Hymes, D. (1993). *¿Qué es la etnografía?* En: Velasco, Honorio, García, F. J, Díaz, A. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta.

- Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Editorial Grao.
- Imbernón Muñoz, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*. (pp. 27-41). Madrid: Síntesis.
- Johnson, P. (2006). *Getting started with language early intervention*. Disponible en: [http://www.babihearing.org/Languajelearning/Early intervention/your Early team](http://www.babihearing.org/Languajelearning/Early%20intervention/your%20Early%20team) . Consulta 20 -3-2007.
- Jonhson y Jonhson. (1997). *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.
- Jonhson y Jonhson. (1998). *Learning Together and Alone*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- Jonhson y Jonhson David W., and Frank P. Johnson. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon-
- Klingberg, L. (1988). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y P. Valdivia. (1998). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Lecompte, M y Preissle, J. (1992). Toward and ethnology of student life in schools and classrooms: synthesizing the qualitative research tradition. En: Lecompte, Millroy y Preissle. *The Handbook of qualitative research in education*. California, Academic Press, Inc.
- Lee, F, Castro, J y Bernaza, G. (2002). El papel de la colaboración internacional en los procesos de formación doctoral en Cuba, *Revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM*, año 18, número especial.
- Leontiev, A. N. (1974). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lombana, R. (2005). *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la escuela de Instructores de Arte*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en

Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Villa Clara, Cuba.

- López Hurtado, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (p.58). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Machín, R. (2002). Otras reflexiones acerca de la integración escolar. En *Diagnóstico y diversidad*. (págs. p. 37 - 46). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Machín, R. (2007). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela. Selección de temas para los docentes. *Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas*. Ciudad de la Habana.
- López Rodríguez del Rey, M. (2004). Historia de la Educación en la Formación Docente: una propuesta para el sistema de formación docente en Cuba. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- López, N. (2004). Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión política de un proyecto educativo. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Desigualdad, fragmentación social y educación. Unesco-IIPE, Buenos Aires, Noviembre de 2004.
- Luria, A. R. (1977). Las funciones corticales superiores del hombre. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luria, A. R. (1978). El cerebro en acción. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Malinowski, B. (1992). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación (De Argonauts of the Western Pacific: A account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea, 1922). En: Velasco, Honorio, García, F. Javier, Díaz, Angel. Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid, Trotta.
- Mancebo, E. y Vaillant, D. (2003). Uruguay: *Las transformaciones en la formación del personal docente*. Disponible en: <http://www.lbe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepuy.pdf> (consultado el 04 de abril de 2004).

- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU Barcelona-España.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza*. PPU Barcelona-España.
- Marcelo, C. (2001). Asesoramiento, interrelación profesional y redes de información. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 5, 10-22.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education policy análisis archives*, 10, 15-25.
- Márquez Rodríguez, A. (1984). *Las habilidades pedagógicas*. Santiago de Cuba: Impresión Ligera.
- Martínez, M. (1992). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas. Editorial textos. S.R.L.
- Martínez, M. (2003). *Nuevos caminos en la formación de los profesionales de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mata, S. (2004). Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico, en *Educadores*, vol. XVII, nº 134 (sept.-oct.2004), pp. 539-552.
- Mauri, T. (1994). Las tareas de los grupos de intervención en la elaboración de proyectos curriculares. *Aula*, Núm. 27, juny.
- Mc. Pherson, M. (2000). Superación y capacitación del personal docente cubano en la esfera de la educación sexual. En *Revista Desafío Escolar*, Año 4, Volumen 11, junio-diciembre, ICCP. La Habana.
- Medina, A y Domínguez. (1989). *Formación del Profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid.
- Mendoza Jacomino, C.A. (2011). *Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara, Cuba.
- Mesa Contreras. (2011). *Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para*

*negociar*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.

- Morales Ruiz. (2011). *Un acercamiento a la preparación del docente en Cuba*. Revista IPLAC - Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. No 3. Mayo-junio 20011. <http://www.revista.iplac.rimed.cu>
- Millis, N. (1996). (comps.): *Interaction in cooperative groups*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MINED. (2006). *Programa de disciplina "Formación pedagógica general"* carrera Educación.
- Mingorance, P. (1993). *Formación del profesorado. Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla.
- Mingorance, P. (2001). *Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores*. En Marcelo, C (Edit.) *La función docente*. (pp. 85-101). Madrid: Síntesis (1993): "Formación del profesorado". *Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 128/2006. El reglamento para la aplicación de la categoría docente.
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 132/2004. El reglamento de posgrado.
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 210/2007. Trabajo docente metodológico
- Molina, E. (1993). *La preparación del profesorado para el cambio en la institución educativa. Disertación doctoral no publicada*, Universidad de Granada, España.
- Mondragón Ochoa, H. (2005). *Los profesores universitarios en escena: un estudio sobre la cultura profesional académica de los buenos profesores*. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. Sello Editorial Javeriano. Pontificia Universidad javeriana de Cali, Colombia, [http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Investigacion/La cultura profesional académica de los buenos profesores.doc](http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Investigacion/La_cultura_profesional_académica_de_los_buenos_profesores.doc) Consultado 13 - 05-09.

- Montero, C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Ediciones Morata.
- Moral, C. (1997). Proyecto docente de formación del profesorado. Granada: Universidad de Granada.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. S.A. Madrid.
- Morín, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Seix Barral. S.A. Madrid.
- Murray, H.G. (1993). Summative evaluation and Faculty Development: a Synergistic Relationship? En Weimer, M. (Ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University, pp. 85-88.
- Murzi, M. (2003). *Cultura profesional de un grupo de docente de Educación Superior*. *Acción pedagógica*, Nº 15 / Enero - Diciembre, 2006 - pp. 84-93.
- Murzi, M. (2007). Desarrollo colaborativo de los profesores del área de Inglés para reforma del currículum. ISBN: 978-84-690-8298-0 / D.L. T.1342.
- Núñez, J. (2006). La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. La Habana. Editorial Félix Varela.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En: Velasco, Honorio, García, F. Javier, Díaz, Ángel. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta.
- Ortiz, E y otros. (2004). Problemas Contemporáneos de la didáctica de la Educación. *Pedagogía universitaria*. IX (5).
- Ovejero, A. (1990). El trabajo Cooperativo como solución a los problemas escolares.
- Parra Vigo, I. B. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. *Tesis Doctoral*. La Habana.
- Pérez Rodríguez, Gastón y otros. (1996). Metodología de la Investigación Educativa. Primera Parte. Editorial Pueblo y Educación La Habana.

- Pérez Serrano, E. (2002). Indicadores de criterios para la investigación cualitativa, Holguín: Universidad de Holguín. En soporte electrónico.
- Pérez Serrano, E. (2005). Métodos de la investigación cualitativa. Holguín. En soporte electrónico.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Disponible en:  
<http://www.rmmcl/usuarios/pponce/doc/200711151514238>  
 Conferencia -Gloria-Pérez-Serrano. Consulta 10 -11- de 2008.
- Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes: II Técnicas y análisis de datos Ed. la Muralla. Madrid.
- Pérez, S. (1997). Formación del docente Universitario. . *Revista Educación. Cuba, (91)*, p.17 - 19.
- Piaget, J. (1978). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En Ponencias publicadas por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. México D.F.
- Pichardo, H. (1983). La actitud estudiantil en Cuba durante el siglo XIX. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. p. 40.
- Pujolás Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Algibe.
- Quilaqueo R. D. (2000). Investigación cualitativa en educación. Disponible en:  
[http://www.lie.upn.mx/docs/MenuPrincipal/ModeloAcad/Elem\\_InvCual.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/MenuPrincipal/ModeloAcad/Elem_InvCual.pdf)  
[Consulta 16-10-2009](#).
- Ratto, J. (2000). *La cultura profesional en la función docente*. Academia Nacional de Educación. Argentina. Descargado de  
<http://www.educ.ar.progresoblog>.
- Recarey Fernández, S. (2001). *Acerca del rol profesional del maestro*. Material Impreso. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.
- Remedios, G y otros. (2005). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del Instituto Superior Pedagógico: Propósitos y perspectivas*. Editorial Academia, La Habana.

- Remedios, G. (2006). *Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación en el desempeño profesional del docente de secundaria básica*. Informe final del proyecto asociado al Programa Ramal II. CEDIP, ISP Cap. Silverio Blanco Núñez Sancti Spíritus.
- Ríos. (2007). El constructivismo en educación, en: *Lauros*. Año 5. n°8. pp.16-23
- Rivas. (1998). *La Cultura Profesional de los Docentes en Enseñanza Secundaria: Un Estudio Biográfico*. Universidad de Málaga (España)
- Rivas, J. Ignacio; Sepulveda, M. Pilar; Rodrigo, Pilar. (2000). *La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13(47), Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/> Diciembre 10).
- Rodríguez Alemañy. (1998). *Enfoque, dirección y planificación estratégicos. Conceptos y metodologías en dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana*, compendio de artículos. La Habana, CCED.
- Rodríguez del Castillo, M. A. (2004). *Tipologías de estrategia*, Santa Clara, Villa Clara, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Félix Varela". (Material en soporte digital).
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flore, J., & García Jiménez, E. (2002). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Santiago de Cuba: Editorial PROGRAC.
- Rodríguez, C. R. (1987). Ser Profesor. Alma Mater Vol. 297, noviembre.
- Román Cao, E. (2011). Modelo para el trabajo Independiente como un proceso de dirección en la semipresencialidad. Tesis de doctorado.
- Rosental. M y Iudin. P. (1981). Diccionario Filosófico. Editorial política. Ciudad de la Habana Cuba.
- Rubinstein, S. L. (1964). El desarrollo de la psicología. Principios y métodos. Editorial Nacional de Cuba. La Habana.
- Rubinstein, S. L. (1965). El ser y la conciencia. Editorial Nacional de Cuba. Editora Universitaria. La Habana.

- Ruíz, y Ríos. (1990). El uso de la informática en la educación, en: *Investigación y Postgrado*, Vol. 5 n.º 2 (pp. 59-89).
- Sales Ciges, A., Moliner García, O., & Sánchez Ruiz, M. L. (2001). *Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado*. 4(2). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Disponible en: <http://www.autop.org/publica>. Consulta el 3 de 11 de 2003.
- Sánchez Núñez, J. A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Núñez, J. A. (1996). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.
- Sánchez Núñez, J.A. (2008). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. [Consultado el 23 mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.oei.org.co/de/qb.htm>.
- Sánchez, J. A. (2003). El desarrollo profesional docente. <http://www.Educa.Web.com.copirithtEducaonline>, S.l.1998-2003. Internet, 2003.
- Santos Guerra, M. (2004). *La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario*. En Lázaro, L. M. (Ed.). *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación*. Servei de Formacion Permanent. Universidad de Valencia y CIDE, pp. 177-191.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- Schön, D.A (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Senge. (1993). *Dinámicas de grupos*. Barcelona. Paidós.
- Shein. (1985). *Cultura Organizacional*. Barcelona. Paidós.
- Sierra, R. A. (2003). *Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva psicológica*. En *Compendio de Pedagogía*. (págs. p. 118 - 126.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Silvestre Oramas M. Y Zilberstén Tonucha J. (2004). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y Educ. La Habana. Bibliografía en soporte Digital en Genserver/profesores/Curso de Pedagogía.
- Solomon, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Review of Education*, 13 (3). pp 267-174. Oxford.
- Soussan, G. (2002). *La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en formación docente: un aporte a la discusión*. [Material en soporte digital].
- Stocking, G. (1993). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En: Velasco, Honorio, García, F. Javier, Díaz. Ángel. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta.
- Suárez Monzón, N. (2010). *Metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Talizina N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Taylor, S. J. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tejada, J. (1995). *El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica educativa*. En *Educación* N° 19 UAB, Barcelona-España.
- Tejada, J. (2002). *Evaluación de programas. Material electrónico de formación de formadores*. Grupo CIFO. Barcelona.
- Tovar Pineda, M. A. (2000). *La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos*. Disponible en: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php> Consulta 18-11-de 2003.
- Trujillo Barreto, N. (2009). *La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.

- Tudge. (1994). *Vigotsky: La zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*. Nueva York, Universidad de Cambridge.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2008). *Elementos básicos de investigación cualitativa*. México D. F. Disponible en <http://www.waece.cominfo@waece.com>. Consulta el 16 -10- de 2000.
- Tunnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del Siglo*. Unesco.
- Valle Lima, A. (2007). *Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago and London, the University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1995). *An End to Innocence. The Ethnography of Ethnography*. En: Van Maanen, John. *Representation in Ethnography*. California, Sage Publications.
- Vásquez, A y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, Paidós.
- Vásquez, Jonhson, y Jonhson. (1993). *The impact of cooperative learning on the performance and retention of US Navy Air Traffic Controller Trainees*, en: *The Journal of Social Psychology*, 133 (6), pp. 769-783.
- Vecino Alegret, F. (2002). *Conferencia Especial: "La Educación Superior Cubana en la búsqueda de la excelencia "* Feb. 2002-03-02. Evento Internacional Universidad 2002, Ciudad de La Habana. Cuba.
- Velázquez Jiménez, A. (2003). *La educación superior en la República Federal de Alemania*, en *Foro Universitario*, No. 73. México, [s.e.].
- Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Edición Revolucionaria. La Habana.
- Vigotsky L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Vigotsky L. S. (1991). *Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología*. Obras Escogidas, Tomo I, Centro de Publicaciones del MEC. Ciudad Universitaria. Madrid.
- Vigotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y Lenguaje*. Edición Revolucionaria. Instituto del Libro.

- Vigotsky, L. S. (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. Ciudad de la Habana.
- Vigotsky, L. S. (1989). Fundamentos de Defectología. Obras Completas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Vigotsky, L.S. (1995). Interacción entre Enseñanza y Desarrollo. En: Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente. Tercera Parte. Compiladores: Kraftchenko, O. y Cruz. La Habana.
- Wallon, H. (1963). Science de la nature et science de l'homme: la psychologie en Enfance, janvier – avril.
- Wallon, H. (1966). Las etapas de la personalidad en el niño en Los estadios en la psicología del niño. Edición Revolucionaria. La Habana.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: Velasco, Honorio, García, A, F. Javier, Díaz, Ángel. Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid, Trotta.
- Zabalza, M. (1998). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Disponible en:  
[http://www.capitannemo.com.ar/educar\\_en\\_la\\_diversidad.htm](http://www.capitannemo.com.ar/educar_en_la_diversidad.htm).  
Consulta 3 -5 de -2007.
- Zabalza, M. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas (primera parte)*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas (segunda parte)*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zarzar, C. (2003). *Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo*, en Revista Perfiles Educativos, No 1, Nueva Época, México, Abril/Mayo/Junio, 1983.
- Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Zilberstein, J. (2001). Calidad Educativa y Diagnóstico del Aprendizaje Escolar. Curso Precongreso Pedagogía 2001. La Habana.

- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.

## ANEXOS

### Anexo 1.

#### Observación participante

**Objetivo:** Determinar las formas de relación y asociación que se establece entre los miembros del colectivo de profesores que conforman al departamento docente.

#### Pautas de la observación etnográfica

Observación	Descripción
1. ¿Quién está en el grupo?	¿Cuántas personas hay en el grupo y cuáles son sus identidades?
¿Qué está ocurriendo?  ¿Qué conductas son repetitivas y cuáles son irregulares?  ¿Cómo reaccionan y se comportan las personas entre sí?  ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones?	¿Qué están haciendo los profesores del grupo?  ¿Cómo se organiza, explican y justifica sus conductas?  ¿Cómo se relacionan entre sí?  ¿Qué estatus y roles son evidentes?  ¿Qué lenguaje utilizan para la comunicación verbal y no verbal?  ¿Qué creencias se desprenden de

	las conversaciones relacionadas con la docencia?
3 ¿Dónde se lleva a cabo las reuniones del grupo?	¿Características físicas del contexto? ¿Qué recursos naturales y tecnológicos son usados? ¿Cómo usan y distribuyen el espacio?
4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo?	¿Qué tan frecuentes y por cuánto tiempo se reúne el grupo? ¿Cómo el grupo conceptualiza, distribuye y utiliza el tiempo?
5 ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados	¿Qué reglas, normas y moral gobierna la organización en el espacio en que se interactúa?
6 ¿Por qué el grupo funciona de esta manera?	¿Qué símbolos, tradiciones y valores se encuentran dentro de este grupo?

## Anexo 2

**Objetivo:** Constatar cómo se expresa el contenido de la cultura profesional docente colaborativa en los sujetos estudiados a través de la impartición de las clases.

### Guía de observación a clases

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR					
FACULTAD				DEPARTAMENTO	
ESPECIALIDAD				ESPECIALIZACIÓN	
AÑO	SEMESTRE	CURSO	TIPO DE CURSO	HORA	FECHA
ASIGNATURA				D	M   A
FORMA DE ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA					

	NOMBRE	CATEGORÍA DOCENTE
DOCENTE CONTROLADO		
RESPONSABLE DEL CONTROL		
PARTICIPANTES		

### INFORME DE CONTENIDO DE ACTIVIDADES DOCENTES.

1. Puntualidad de los estudiantes y del profesor, organización y disciplina del grupo durante la actividad.
2. Cumplimiento del plan calendario de la disciplina (P-1).

3. Demuestra habilidades profesionales para:
  - Orientar el objetivo, el contenido de enseñanza y el aprendizaje.
  - Utilizar los métodos y medios de enseñanza.
  - Diseñar tareas docentes a realizar por los estudiantes en clases y como estudio independiente.
  - Evaluar el aprendizaje en función del diagnóstico.
  - Comunicar el contenido de la enseñanza de forma lógica y clara.
  - Mantener la autoridad en función de la comprensión de las características psicológicas de los estudiantes.
4. Planifica el proceso educativo en función del diagnóstico de las necesidades de sus estudiantes y a las acciones programadas en el proyecto educativo (PITE).
5. Se da tratamiento durante la clase a las líneas de trabajo metodológico declaradas para la etapa.
6. Se explotan las potencialidades del contenido de la clase en función de la labor educativa y el trabajo político e ideológico.
7. Mantiene el profesor una actitud positiva hacia el trabajo en equipo mediante la reflexión y la crítica como docente universitario, ante el cambio, la innovación y en la disposición hacia la superación y para el trabajo colaborativo.
8. Se propicia el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.
9. Es consecuente con la ética profesional que debe caracterizar a un docente universitario.

### **Anexo 3**

#### **Revisión del plan de trabajo metodológico del Departamento de Agronomía.**

**Objetivo:** Constatar si existe correspondencia entre las dificultades que se presentan en la docencia y las líneas de trabajo metodológico declaradas, así como verificar como se distribuyen las responsabilidades de su cumplimiento en función con las formas de relación y asociación que se establece entre los docentes que conforman un colectivo pedagógico como parte de la cultura profesional docente colaborativa.

#### **Aspectos a revisar**

1. Líneas de trabajo metodológicos que se abordan.
2. Correspondencia entre las dificultades que se presentan en la docencia y las líneas de trabajo metodológico declaradas.
3. Relación entre los resultados del diagnóstico y el plan de trabajo metodológico.

4. Distribución de las tareas en correspondencia con las formas de relación y asociación que se establece entre los profesores que conforman el colectivo pedagógico como parte de la cultura profesional docente colaborativa.

## **Anexo 4**

### **Revisión de los planes de trabajo individual**

**Objetivo:** Comprobar si en las actividades planificadas se potencia el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa (relacionada con el contenido y la forma).

#### **Aspectos a revisar.**

1. Aspectos incluidos en el plan para desarrollar el contenido de la cultura profesional docente colaborativa (superación o autosuperación pedagógica y didáctica).
2. Aspectos incluidos en el plan relacionados con la formas de relación y asociación que se establecen entre los docentes como parte de esta cultura profesional docente colaborativa (trabajo colaborativo, en equipo).

## **Anexo 5**

### **Entrevista en profundidad.**

**Objetivo:** Contrastar las formas de relación y asociación observadas en los docentes con las opiniones que esto tienen sobre la forma que asume la cultura profesional docente colaborativa.

#### **Aspectos a considerar en la entrevista:**

- Realización de trabajo en equipo.
- Manera en que organiza el trabajo.
- Ayuda que recibe de sus compañeros.
- La comunicación interpersonal.
- La posición de cada docente en la situación grupal: entendida como la posición de cada docente en el espacio.

La posición de cada docente en relación a la participación y la toma de decisiones.

- El sentimiento de confianza básica.
- La actitud tolerante y el respeto a la diversidad.

## Anexo 6

### Instrumento para el análisis de los planes de clases de los docentes del Departamento de Agronomía.

**Objetivo:** Identificar las potencialidades y carencias en el contenido de la cultura profesional docente.

Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje	Descripción	Criterios	Indicadores
<b>Objetivo</b>	Intención del profesorado para con sus estudiantes en cuanto al desarrollo de las	<b>Objetividad:</b> Adecuación a las leyes y principios de la Pedagogía y la Didáctica.	Relación de los objetivos propuestos con el modelo del profesional de la carrera, el año, la

	habilidades, los conocimientos y la intencionalidad educativa a desarrollar en el proceso de E-A.		disciplina y la asignatura y si tiene en cuenta en su formulación las habilidades, los conocimientos y la intencionalidad.
<b>Contenidos</b>	Serie estructurada de conceptos y principios que se organiza de acuerdo a los objetivos de los programas.	<b>Coherencia:</b> Grado de adecuación entre los objetivos y los contenidos.	Nivel de relación entre los objetivos y los contenidos.
<b>Métodos</b>	Es el modo de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el objetivo y establecer la lógica y el orden, para lograrlo.	<b>Aplicabilidad:</b> Posibilidad de su puesta en práctica a partir de los objetivos propuestos y los contenidos.	Relación entre las formas de organización de la docencia y los contenidos.
<b>Forma de organización de la docencia</b>	Es la estructuración de la actividad del profesor y los estudiantes con el fin de lograr de	<b>Adecuación</b> a los objetivos previstos en los planes, los contenidos, los métodos y la	Relación que existe entre las formas de organización de la docencia seleccionada y

	la manera más eficiente y eficaz el cumplimiento de los objetivos previstos en los planes y programas de estudio.	evaluación.	los objetivos previstos en los planes, los contenidos, los métodos y la evaluación.
<b>Medios de enseñanza</b>	Conjunto de elementos que le sirven de soporte material a los métodos para posibilitar el logro de los objetivos planteados.	<b>Eficacia:</b> selección y utilización adecuada de los recursos didácticos en función de los objetivos y los contenidos.	Relación entre recursos implicados con los objetivos, contenidos y las actividades.
<b>Evaluación</b>	Es la interpretación de la medida de los datos que al compararla con la norma nos lleva a expresar un juicio de valor, es un acto eminentemente comunicativo.	<b>Coherencia:</b> grado de adecuación entre la evaluación y objetivos propuestos. Diversidad de fuentes utilizadas para obtener los datos.	Nivel de relación de la evaluación con los objetivos y los contenidos.

**Fuente: proceso investigativo**

## Anexo 7

### Relación de profesores del departamento y guía de entrevista a informantes claves.

Profesores			Informantes clave
1	Profesor Asistente		
2	Profesor Titular	Dr. C Técnicas	
3	Profesor Titular	Dr. C Pedagógicas	X
4	Profesor Instructor		
5	Profesor Auxiliar		
6	Profesor Asistente		
7	Profesor Asistente		
8	Profesor Asistente		X
9	Profesor Instructor		
10	Profesor Auxiliar		X
11	Profesor Titular	Dr. C Técnicas	
12	Profesor Instructor		
13	Profesor Auxiliar		X
14	Profesor Instructor		
15	Profesor Titular	Dr. C Técnicas	X
16	Profesor Instructor		
17	Profesor Instructor		
18	Profesor Asistente		
19	Profesor Asistente		
20	Profesor Asistente		
21	Profesor Asistente		

## **Entrevista a informantes claves.**

**Objetivo:** Comprobar la veracidad de la descripción realizada sobre la situación que presentan las categorías de análisis después de aplicada la estrategia pedagógica.

### **Aspectos a considerar:**

- La influencia del trabajo en equipo en los resultados obtenidos en el estudio.
- El papel de la estrategia pedagógica en la obtención de los resultados.
- Su conformidad con los resultados que se plasman en el informe.
- Sugerencias que se le hacen a la investigadora.

## **Anexo 8**

### **Guiones de los grupos de discusión.**

**Tema #1** Pertinencia de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía.

**Objetivo:** Valorar desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento de Agronomía.

#### **Introducción:**

- Aplicación de la técnica participativa de presentación entre los miembros del grupo. Tormenta de ideas o "Brainstorming"

Es una técnica en la que los profesores expresan con absoluta libertad todas las ideas que se les ocurra. Sin ningún análisis ni filtro sobre su calidad, se anotan en la pizarra. Sólo al final, cuando se agotan la producción de ideas, se realiza una evaluación de las mismas.

Esta técnica se utilizó para desarrollar la creatividad de los docentes y descubrir conceptos nuevos, resolver problemas o superar el conformismo y la monotonía.

**Desarrollo:** Antes de comenzar la tormenta se expone a los docentes el por qué estamos reunidos, qué pretendemos hacer, cómo lo vamos a realizar y se explican las reglas: las ideas se expresan con independencia de su calidad; no se valorará ninguna idea hasta que se diga la última frase; se recomienda asociar libremente las ideas propias con las ya expuestas; cuantas más intervenciones, más posibilidades de encontrar respuestas válidas; los turnos de palabra se concederán a medida que los profesores pidan la palabra levantando las manos.

Al final, tres o cuatro profesores que no hayan participado en la fase de producción analizarán todas las ideas para valorar su utilidad en función del objetivo propuesto con el empleo de la técnica.

**Cierre:** Se realiza un resumen de los elementos fundamentales que conforman la estrategia pedagógica para desarrollar la cultura profesional docente colaborativa.

**Tema # 2** Correspondencia entre las categorías de análisis utilizadas en el proceso investigativo y su concreción en la práctica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía.

**Objetivo:** Valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, las categorías de análisis utilizadas en el proceso investigativo y su concreción en la práctica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del departamento docente.

**Introducción:**

- Aplicación de una técnica participativa de presentación entre los miembros del grupo. Técnica de grupo nominal (T.G.N.)

Los miembros del grupo interaccionan muy poco y aportan sus decisiones de manera individual sumando después sus resultados y utilizando la votación como medio de conseguir una valoración grupal.

Se dividen el grupo en tres equipos para seleccionar unas ideas antes de continuar con el grupo completo.

Esta técnica tiene como objetivo: Intercambiar informaciones, toma de decisiones en común, lograr un alto grado de consenso, equilibrar el grado de participación entre los miembros del grupo y obtener una idea clara de las opiniones del grupo.

**Desarrollo:** el moderador comunica a los profesores el objetivo de la actividad. Exponen las reglas: respetar el silencio durante el tiempo establecido y no interrumpir ni expresar nuestras ideas a otro participante hasta que el moderador no lo indique. (Estas reglas fueron establecidas por los propios profesores).

Durante unos minutos (entre cuatro y ocho), los participantes anotan en silencio todas sus ideas; pasado ese tiempo se hace una ronda en la que cada participante expone una sola idea cada vez, si bien la única interacción posible es entre moderador y participante, y solo para aclarar la idea que el primero escribirá en la pizarra.

Cuando todas las ideas estén escritas, se inicia ya una discusión entre los participantes para aclarar las dudas que puedan existir sobre lo que ha quedado escrito, pudiéndose modificar ahora alguna aportación.

De nuevo en silencio, cada asistente, utilizando unas fichas, ordena jerárquicamente las aportaciones que le parecen más importantes.

**Cierre:** Se suman todas las votaciones individuales y se obtiene una jerarquía de ideas con las que se repite de nuevo el proceso hasta que se llega a la votación final.

**Tema # 3** El proceder del jefe de nivel de trabajo metodológico al integrar el trabajo colaborativo en el nivel que dirige.

**Objetivo:** Obtener juicios valorativos fiables desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, sobre el proceder del profesor al desarrollar habilidades para la organización de trabajo colaborativo en el nivel de trabajo metodológico que dirige.

**Introducción:**

- Orientación de qué se va a realizar, durante qué tiempo aproximado, por qué y para qué.

**Desarrollo:**

El coordinador escribirá en la pizarra lo que se entiende por trabajo colaborativo (acordado en los análisis anteriores) y realizará una exposición a manera de recordar los aspectos más importantes que lo caracterizan

Presentación de los temas a discutir con los jefes de nivel de trabajo metodológico:

¿Considera que los principios analizados del trabajo colaborativo facilitaron el intercambio de ideas y actuaciones de los miembros implicados en el proceso, así como llevaron a la elaboración de nuevas ideas, la realización de nuevas actividades formativas, nuevas propuestas de acción? ¿Diga el porqué de sus criterios?

¿Qué importancia le concede a la comunicación entre los miembros que participan en las actividades programadas en los diferentes niveles de trabajo metodológico?

¿Qué elementos lo llevaron a considerar al trabajo colaborativo como una vía para el trabajo en grupo?

**Tema # 4** Los fundamentos didácticos en la Educación Superior.

**Objetivo:** Obtener criterios fiables que desde una dimensión colectiva, y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos sobre los componentes de la didáctica para el desarrollo de un proceso de enseñanza-

aprendizaje que dé respuesta a las demandas actuales de la Educación Superior cubana.

### **Introducción**

- Orientación del qué van a hacer, por qué y para qué.

### **Desarrollo:**

Presentación de los componentes de la didáctica para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Presentación de los temas a discutir en los grupos:

¿Considera acertados, para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que dé respuesta a las demandas actuales de la Educación Superior cubana los componentes de la didáctica estudiados?

¿Pudiera prescindir de ellos, o de alguno de ellos en su trabajo docente? Fundamente.

Se inicia la discusión de los temas propuestos, las posibles respuestas se irán introduciendo según lo demande el debate.

Cierre: Se organiza el aula en forma de círculo y se le pide a los profesores que expresen si sienten que ha ocurrido un crecimiento personal en su vida profesional

- ¿Cómo te darías cuenta que ha ocurrido ese crecimiento personal en tu vida profesional? y ¿Quiénes lo notarían?

Se escucha con atención y se escriben las expresiones que serán tomadas en consideración para próximos estudios.

Se concluye con la técnica "La telaraña"

Se colocan de pie, en forma de círculo y se tiene una bola de hilo la cual se le pasa a un profesor y se dice en voz alta el por qué de la selección. Éste debe tomar la punta del cordel y lanzar el ovillo a otro que hace lo mismo y así sucesivamente. El que quedó último con el ovillo debe regresarlo al que se lo envió inicialmente.

## Anexo 9

### Mapa de instrumentos

**Objetivo:** Clarificar la relación entre los objetivos con el sistema de registro, el procedimiento utilizado, el observador, el contexto y el ámbito de análisis, a través de un mapa de instrumentos.

Objetivos	Sistema de registro	Procesamiento	Observador	Contexto	Ámbito de análisis
Obtener información sobre el tipo de cultura profesional docente predominante, el punto de vista y la experiencia de las personas/grupos.	Entrevista Observación participante	Dialógico	Investigadora	Aula especializada	Conocimientos, actitudes, valores, creencias y opiniones, formas de relación y asociación
Constatar la preparación de los profesores para la planificación y organización de los elementos principales del trabajo docente.	Análisis de contenido	Descriptivo	Investigadora	Departamento docente	Conocimiento y actitudes
Elaborar y aplicar una estrategia pedagógica con la participación de los profesores del departamento docente	Documento con la planificación de la estrategia. Registro en la libreta de campo	Descriptivo-dialógico	Investigadora y profesores del departamento	Departamento docente	Categorías de análisis
Analizar el desarrollo de las acciones centradas en el trabajo colaborativo	Entrevista Grupo de discusión	Descriptivo-dialógico e interpretativo	Investigadora	Oficina de la investigadora	Categorías de análisis

**Fuente:** proceso investigativo

## Anexo 10

### Cronograma general de realización de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento de Agronomía.

Actividades a realizar	Título	Objetivo	Fecha de cumplimiento	Responsables	Recursos disponibles
Grupo de discusión	Tema #1 Pertinencia de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía.	Valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento de Agronomía.	Mayo 2010 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Pizarra, documentos entregados con anterioridad.
Grupo de discusión	Tema # 2 Correspondencia entre las categorías de análisis utilizadas en el proceso investigativo y su concreción en la práctica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento de Agronomía.	Valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, las categorías de análisis utilizadas en el proceso investigativo y su concreción en la práctica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del departamento docente.	Junio 2010 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Pizarra, documentos entregados con anterioridad.

Conferencia especializada	La cultura profesional docente. Retos y perspectivas en la Educación Superior contemporánea.	Valorar la importancia de la cultura profesional docente y su estimulación desde la formación continua del docente universitario.	Octubre 2010 (Segunda quincena)	Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez Profesor Titular	Soporte electrónico
Reunión metodológica	El desarrollo de la cultura profesional docente. Sus tipos y características.	Reflexionar, discutir y llegar a acuerdos relacionados con la importancia de desarrollar una cultura profesional docente colaborativa entre los miembros del departamento para resolver las carencias que se presentan en la docencia.	Noviembre 2010 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar Dr. C José Ignacio Herrera Rodríguez P. Titular	Presentación electrónica.
Taller metodológico.	Factores que afectan el trabajo en grupo y cómo afrontar estas deficiencias. Mejorar las relaciones en los grupos docentes. Qué trabajo han de hacer los docentes en grupos. Técnicas de trabajo en grupo.	Debatir acerca de los factores que afectan el trabajo en grupo en un colectivo pedagógico o en un colectivo de estudiantes y cómo afrontar estas deficiencias.	Diciembre 2010 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar y Dr. C. María De los A García Valero P. Auxiliar	Presentación electrónica y exposición de los profesores.
Taller	La dirección del aprendizaje a través del trabajo en grupo,	Reflexionar sobre los temas relacionados con la formación de los grupos para contribuir al aprendizaje	Enero 2011 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora	Soportes electrónicos

		colaborativo		Auxiliar	
Curso de posgrado	El trabajo colaborativo como manifestación de la cultura profesional docente. Su influencia en la Didáctica de la Educación Superior.	Valorar la importancia del trabajo colaborativo en el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el claustro de profesores de una institución universitaria. Profundizar en los fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana como requisito básico para el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa	Desde segunda quincena de febrero 2011 hasta la primera quincena de octubre 2011	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar. Dr. C. María De los A García Valero P. Auxiliar y Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez Profesor Titular	Soporte electrónico y materiales auxiliares Bibliografía.
Entrenamiento	El trabajo colaborativo: un reto para la educación contemporánea.	Desarrollar habilidades para la organización de trabajo colaborativo en el nivel de trabajo metodológico que dirige.	Noviembre 2011 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	En el puesto de trabajo, lápiz, hoja, resolución 210-2007
Taller 1	El papel de las formas de relación y asociación como parte de la cultura profesional docente colaborativa.	Valorar la importancia del trabajo colaborativo de modo que estimule la cultura profesional docente colaborativa.	Diciembre 2011 (Primera quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Computadora, pizarra, folletos y sitio Web
Taller 2	La didáctica de la Educación Superior	· Discutir el cumplimiento de las bases teóricas de la didáctica de la Educación Superior en su asignatura.	Enero 2012 (Segunda	Dr. C Mislaysbis Pérez Rodríguez	Computadora, pizarra, folletos y sitio Web

			quincena)	Profesora Auxiliar M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	
Taller 3	El proceso de dirección del trabajo independiente en la modalidad de estudios semipresencial.	Caracterizar al Trabajo Independiente como un proceso de dirección y su influencia en la semipresencialidad para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje.	Febrero 2012 (Primera quincena)	Dr. C Eldis Román Cao M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Computadora, pizarra, folletos y sitio Web
Taller 4	Las características psicológicas de la juventud y la adultez.	Analizar las características psicológicas de la juventud y la adultez y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Marzo 2012 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Computadora, pizarra, folletos y sitio Web

## Anexo 11

### Acciones por etapas de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.

<b>Primera etapa: Diagnóstico</b>					
Acciones	Contenido	Objetivo	Técnicas	Responsable	Fin
Acción 1	Aplicación de las técnicas que permitan caracterizar el estado actual que presenta la cultura profesional predominante en el colectivo pedagógico.	Caracterizar el estado actual que presenta la cultura profesional predominante en el colectivo pedagógico.	Observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis de los planes de clases, revisión de los planes individuales y los planes de trabajo metodológico, el grupo de discusión,	Investigadora	Determinar las fortalezas y debilidades del colectivo estudiado y diseñar la estrategia pedagógica
Acción 2	Cultura profesional docente predominante	Determinar el tipo de cultura profesional existente en el colectivo pedagógico estudiado.	Triangulación metodológica se estudian los resultados de las técnicas aplicadas en el proceso investigativo y se compara esta información con el contenido de las categorías de análisis	Investigadora	Determinar el tipo de cultura profesional predominante en este colectivo.
Acción 3	Análisis de las potencialidades y debilidades para su transformación	Determinar las potencialidades y debilidades para su transformación en		Investigadora	

	en cultura profesional docente colaborativa.	cultura profesional docente colaborativa.			
<b>Segunda etapa: Planificación</b>					
Acción 4		Determinación de los objetivos, contenidos y modalidades de superación y trabajo metodológico que deben asumirse para transformar la cultura profesional predominante en el colectivo en una cultura profesional docente colaborativa.		Investigadora	Las acciones para la determinación de los contenidos básicos de la superación y el trabajo metodológico parten de las necesidades de preparación declaradas en el diagnóstico realizado
Acción 5	Consiste en la determinación los recursos humanos y materiales	Determinación de los recursos humanos y materiales que van a utilizarse en cada modalidad, así como el espacio y el tiempo en que se deben realizar.			Se parte de precisar la participación de los profesores en el proceso, así como los profesores encargados de coordinar las diferentes actividades de superación y de trabajo metodológico,
Acción 6		Determinación de los recursos humanos y materiales que van a utilizarse en cada modalidad, así como el			Se parte de precisar la participación de los profesores en el proceso, así como los profesores encargados de coordinar las diferentes actividades de superación y de trabajo

		espacio y el tiempo en que se deben realizar.			metodológico,
Acción 7	<p>Se identifican las principales prioridades en la superación y el trabajo metodológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboración del programa para cada modalidad: conferencia especializada (anexo 12), curso de superación (anexo 13), entrenamiento (anexo 14), reunión metodológica (anexo 15), taller metodológico (anexo 16) y talleres (anexo 17)</li> <li>- Análisis a</li> </ul>	Elaborar los programas para la preparación del docente			<p>La elaboración del cronograma de realización el cual contiene: tema, objetivo, tiempo, responsable, frecuencia y recursos disponibles (Anexo 10)</p> <p>Para adecuar los programas según las necesidades, intereses, potencialidades y condiciones del departamento docente se tuvo en cuenta las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación activa del jefe de departamento y jefe de los niveles de trabajo metodológico.</li> <li>- Cumplir con las exigencias pedagógicas que propone la estrategia pedagógica en todas las actividades del departamento docente.</li> <li>- Ubicación en los planes individuales de los docentes las acciones de superación y trabajo metodológico en que participaran de manera conjunta con otros miembros del departamento.</li> <li>- Asignar a cada modalidad el tiempo según lo requerido para la forma seleccionada, además se</li> </ul>

	<p>través del grupo de discusión de la pertinencia de las acciones de la estrategia.</p> <p>- Análisis y aprobación del curso de superación en la sesión científica del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECESS), para certificarse según lo establecido en la R/M 132/2004.</p>				<p>tuvo en cuenta el plazo de las actividades del programa de autosuperación en correspondencia con el nivel de desarrollo de cada profesor que participa en el proceso.</p>
<b><i>Tercera etapa: Ejecución</i></b>					
Acciones a realizar	Título	Objetivo	Fecha de cumplimiento	Responsables	Recursos disponibles
Acción 8 Grupo de discusión	<b>Tema #1</b> Pertinencia de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura	Valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura	Mayo 2010 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Pizarra, láminas, lápiz, papel.

	profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía.	profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del departamento			
Acción 9 Grupo de discusión	<b>Tema # 2</b> Correspondencia entre las categorías de análisis utilizadas en el proceso investigativo y su concreción en la práctica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía.	Valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, las categorías de análisis utilizadas en el proceso investigativo y su concreción en la práctica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del departamento	Junio 2010 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora auxiliar	Pizarra, láminas, lápiz, papel.
Acción 10 Conferen	La cultura profesional	Valorar la importancia de la cultura profesional	Miércoles 5 de octubre de	Dr. C. José	Soporte electrónico

cia especializada	docente. Retos y perspectivas en la Educación Superior Contemporánea .	docente y su estimulación desde la formación continua del docente universitario.	2010	Ignacio Herrera Rodríguez Profesor Titular	
Acción 11 Reunión metodológica	El desarrollo de la cultura profesional docente. Sus tipos y características.	Reflexionar, discutir y llegar a acuerdos relacionados con la importancia de potenciar una cultura profesional docente colaborativa entre los miembros del departamento para resolver las carencias que se presentan en la docencia.	Marzo Noviembre 2010 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar Dr. C José Ignacio Herrera Rodríguez P. Titular	Presentación electrónica.
Acción 12 Taller metodológico.	Factores que afectan el trabajo en grupo y cómo afrontar estas deficiencias. Mejorar las relaciones en los grupos docentes. Qué trabajo han de	Debatir acerca de los factores que afectan el trabajo en grupo en colectivo pedagógico o en un colectivo de estudiantes y cómo afrontar esta deficiencias.	Diciembre 2010 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar y Dr. C. María De los A García Valero P. Auxiliar	Presentación electrónica Y exposición de los profesores.

	hacer los docentes en grupos. Técnicas de trabajo en grupo.				
Acción 13 Taller	La dirección del aprendizaje a través del trabajo en grupo.	Reflexionar sobre los temas relacionados con la formación de los grupos para contribuir al aprendizaje colaborativo	Enero 2011 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Soportes electrónicos
Acción 15 Curso de posgrado	El trabajo colaborativo como manifestación de la cultura profesional docente. Su influencia en la Didáctica de la Educación Superior.	Valorar la importancia del trabajo colaborativo en el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el claustro de profesores de una institución universitaria. Profundizar en los fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana como requisito básico para el desarrollo de la cultura profesional docente.	Desde segunda quincena de febrero 2011 hasta la primera quincena de octubre 2011	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora auxiliar. Dr. C. María De los A García Valero P. Auxiliar y Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez Profesor Titular	Soporte electrónico y materiales auxiliares Bibliografía.
Acción 16	Trabajo	Desarrollar habilidades	Noviembre 20011	M. Sc:	En el puesto de trabajo, lápiz, hoja,

Entrenamiento	colaborativo: un reto para la educación contemporánea.	para la organización de trabajo colaborativo en el nivel de trabajo metodológico que dirige.	(Segunda quincena)	Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	resolución 210-2007
Acción 17 Taller 1	El papel de las formas de relación y asociación como parte de la cultura profesional docente colaborativa.	Valorar la importancia del trabajo colaborativo de modo que estimule la cultura profesional docente colaborativa.	Diciembre 2011 (Primera quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Computadora, pizarra, folletos y sitio Web
Acción 18 Taller 2	La didáctica de la Educación Superior	· Discutir el cumplimiento de las bases teóricas de la didáctica de la Educación Superior en su asignatura.	Enero 2012 (Segunda quincena)	Dr. C Mislaysbis Pérez Rodríguez M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Computadora, pizarra, folletos y sitio Web
Acción 19 Taller 3	El proceso de dirección del trabajo independiente en la modalidad	Caracterizar al Trabajo Independiente como un proceso de dirección y su influencia en la semipresencialidad para	Febrero 2012 (Primera quincena)	Dr. C Eldis Román Cao M. Sc: Yamirka García Pérez.	Computadora, pizarra, folletos y sitio Web

	de estudios semipresencial.	potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje.		Profesora Auxiliar	
Acción 20 Taller 4	Las características psicológicas de la juventud y la adultez.	Analizar las características psicológicas de la juventud y la adultez y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Marzo 2012 (Segunda quincena)	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar	Computadora, pizarra, folletos y sitio Web
<b>Cuarta etapa: Control</b>					
Acción 21	La evaluación como proceso y resultado.	Evaluar la estrategia pedagógica como proceso y resultado	Abril 2012	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesor a Auxiliar	Utilización de las formas oral, escrita y práctica en la evaluación sistemática de la superación. b) Trabajo con los diferentes tipos de evaluación frecuente, parcial y final, haciendo mayor utilización de los dos primeros. c) La evaluación fue ejecutada por los miembros del grupo, en ocasiones por la jefa de departamento (tener en cuenta la co-evaluación, la hetero-evaluación y la auto-evaluación). d) Se tuvieron en cuenta las características de los profesores a la hora de concebir los grupos de trabajo, a partir del diagnóstico inicial y sistemático. e) Se tuvo en cuenta el tiempo planificado en que se hacían los diferentes controles, lo cual puede ser variado en el proceso de ejecución del programa.
Acción 22	La evaluación como impacto.	Evaluar la estrategia pedagógica como impacto	Mayo 2012	M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesor	Establecimiento de la correspondencia entre el contenido de los cursos y las reales necesidades de los docentes reveladas en la evaluación profesoral. • Comprobación del nivel de satisfacción de las necesidades, según criterios de los participantes y de

				a Auxiliar	los profesores de estos cursos, así como de los funcionarios de la facultad. • Motivación de los docentes por la superación y la actividad científica-pedagógica.
<b>Procesamiento y análisis de los datos</b>					
Acción 23 Grupo de discusión	<b>Tema #1</b> Pertinencia de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el colectivo de profesores del Departamento Agronomía. Este tema fue discutido en dos momentos: primero en la primera presentación de la estrategia donde se emitieron recomendaciones y después de	Construir criterios fiables que desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos de la viabilidad y efectividad de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.	Junio 2012		

	incluida esta recomendación.				
Acción 24 Grupo de discusión	Tema # 3 El proceder del jefe de nivel de trabajo metodológico al integrar el trabajo colaborativo en el nivel que dirige.	Construir criterios fiables que desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos de la viabilidad y efectividad de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.	Julio 2012		
Acción 25 Grupo de discusión	Tema # 4 Los fundamentos didácticos en la Educación Superior	Construir criterios fiables que desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos de la viabilidad y efectividad de la estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo	Septiembre 2012		

		de la cultura profesional docente colaborativa.			
Acción 26 Entrevista	Informantes claves para contrastar la objetividad de la estrategia pedagógica.	Comprobar la veracidad de la descripción realizada sobre la situación que presentan las categorías de análisis después de aplicada la estrategia pedagógica	Noviembre 2012		

## **Anexo 12**

### **Conferencia especializada.**

Título: La cultura profesional docente. Retos y perspectivas en la Educación Superior Contemporánea.

Objetivo: Valorar la importancia de la cultura profesional docente y su estimulación desde la formación continua del docente universitario.

Método: Método expositivo-explicativo.

Responsable: Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez

Medios de enseñanza: soporte electrónico

#### Objetivos específicos:

- Analizar los conceptos de cultura profesional docente dado por diferentes autores de modo que posibilite un estudio histórico lógico.
- Establecer los tipos de cultura profesional docente que pueden coexistir en un colectivo docente.
- Distinguir los rasgos y relaciones de la cultura profesional docente colaborativa de modo que estimula la formación continua del docente universitario.

#### Desarrollo

Se analizan los antecedentes históricos de la cultura, con énfasis en la cultura profesional del docente universitario. Se aborda desde una posición crítica las concepciones teóricas que la han caracterizado hasta el momento.

Al respecto Delgado (1990) plantea que la “cultura es como la configuración de una conducta aprendida, cuyos elementos son compartidos y transmitidos por los miembros de una comunidad”. (p. 1).

Robbins, (1991) citado por Rivero- agrega que la cultura cumple funciones dentro de la organización al: definir sus límites; transmitir sentido de identidad; facilitar la creación de un compromiso personal y proporcionar estabilidad al sistema social.

Para Ferreres (1992) “lo que estudiamos en un colectivo humano no es la cultura ideal, ni tan siquiera la real, sino la construcción cultural en un espacio y un tiempo determinado”. (p. 7).

Friend (1995) señala que la cultura es: “comprensión que la gente tiene sobre su propio universo, y que guía su interpretación de los eventos, sus expectativas y acciones en ese universo. La cultura emerge a lo interno de cada grupo que comparte las mismas experiencias en un mundo más amplio”. (p.34).

Se entiende por cultura la comprensión que la gente tiene sobre su propio universo, y que guía su interpretación de los eventos, sus expectativas y acciones en ese universo. La cultura emerge a lo interno de cada grupo que comparte las mismas experiencias en un mundo más amplio (Friend, J. 1995).

Según Morín (2001) la cultura es entendida como “... el conjunto de saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores y mitos, que se transmiten de generación en generación; se reproducen en cada individuo, controlan la existencia de la sociedad y mantienen la complejidad psicológica y social. (p. 58).

Como se puede apreciar en el análisis estos autores coinciden en plantear que la cultura es un concepto dinámico, que se desarrolla en un proceso de construcción colectiva que cambia con el tiempo y depende de acontecimientos programados o excepcionales. La cultura es producto en gran medida de las relaciones y asociaciones que se establecen entre los miembros de una

organización producto de la educación formal, no formal e informal, por lo que puede ser transformada por ésta.

Para Vigotsky (1987) “la cultura crea formas especiales de conducta, cambia el tipo de la actividad de las funciones psíquico. Ella construye nuevos estratos en el sistema del desarrollo de la conducta del hombre [...]. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, elabora y crea nuevas formas de comportamiento, específicamente culturales. (p. 38).

Bruner (1996) señala que “la cultura aunque hecha por el hombre, configura y hace posible los trabajos de la mente humana”. (p. 86).

Esta idea es reafirmada por Zarzar (2003) cuando plantea “... el desarrollo cultural se da en función del aprendizaje y de la comunicación del individuo en el medio histórico. El desarrollo cultural se entiende como el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido. (pp. 69-70).

Desde este punto de vista el aprender y el pensar están situados siempre en un contexto cultural y dependen siempre de la utilización de los recursos culturales, aun las variaciones individuales en cuanto a naturaleza y el uso de la mente pueden ser atribuidas a las diversas oportunidades que los diferentes contextos culturales proporcionan, aunque no son la única fuente de variaciones en el funcionamiento mental

La cultura es inherente al ser social, es cómo este vive y se desarrolla en colectivo, estando organizado y conformando una cultura organizacional la que ha sido entendido por Ríos (2007) “como el conjunto de normas, hábitos y valores que practican los individuos de una organización y que hacen de esta su forma de comportamiento”. (p. 194).

De este análisis se infiere que la función del aprendizaje y de la comunicación juegan un papel muy importante en el tratamiento del concepto cultura, pues es precisamente en este proceso en que se encuentra inmerso el hombre constantemente producto de las relaciones sociales que emanan del medio histórico en el cual se inserta.

La cultura es propia de cada organización y siempre va a existir, no desaparece, sino que sufre procesos continuos de transformación. En ese sentido en la universidad como organización existe una cultura profesional docente que se mueve en un marco interpretativo entre lo que se establece y lo que se hace. La cual es el producto de un proceso de construcción colectiva que está en constante cambio con el tiempo y puede ser transformada en gran medida por la educación.

González Maura, V (2000 y 2003) señala que la misión de la educación Superior en Cuba es la formación de profesionales como individuos competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, con una concepción profundamente humanística, que sean capaces de actuar con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que les permita perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas. Este encargo social que tienen las universidades no se logra con una cultura profesional docente que no esté en sintonía con esa formación integral que deben recibir sus estudiantes.

Con respecto a ello, desde la perspectiva humanista de la educación, González Maura plantea que un docente universitario “no solo es un conocedor de la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y

metodológicos, de la psicología, de la pedagogía contemporánea que lo capacite para diseñar y enseñar. Disciplina un proceso de enseñanza aprendizaje que potencie el desarrollo de la personalidad ". (p. 74)

Es en este sentido que cobra importancia la cultura profesional del docente universitario, la cual se forma y se desarrolla en la propia institución a través del proceso de formación permanente y de la superación profesional y debe responder al encargo social que tienen las universidades.

Según Ferreres (1992) "son los usos prácticos (entendidos como formas de pensamiento, modos de vida y formas de relación) los que debemos reconstruir para conformar la cultura profesional de los docentes". (p. 32).

Como se aprecia en este planteamiento Ferreres le da valor a las formas de relación para formar la cultura profesional docente, pero deja fuera todo lo que tiene que ver con la motivación que es necesario desarrollar en el profesorado para la actividad docente y la superación que debe recibir en este sentido.

Para Rivas (1998) "la cultura profesional docente es la resultante de un proceso socio-histórico, en un marco institucional, definido por un *sistema de pensamiento profesional* y un *modo de actuación profesional*". (p. 187).

Agrega que la cultura profesional docente es el modo como el profesor entiende el rol profesional y las condiciones en que éste se desarrolla determina, en gran medida, la forma como encara su tarea y el ejercicio de su actividad. Rivas (1998).

Desde este punto de vista tanto en los trabajos de Ferreres como en los de Rivas no se tiene en cuenta como la cultura profesional docente es también el producto de las formas de relación y asociación que se establece entre estos profesionales.

Por otra parte Ratto (2000) señala que la cultura profesional docente es: "el conjunto de habilidades y actitudes de constante aprendizaje por parte del profesorado, en relación con la institución educativa". (p. 17).

En este caso solo se analizan las habilidades y las actitudes y se dejan fuera las formas de relación y asociación que se establecen entre los profesionales así como los conocimientos que deben adquirir el para su desempeño como docente, a partir de considerar que un grupo considerable de profesores universitarios no poseen formación pedagógica.

Por su parte Mondragón Ochoa, U (2005) señala que cultura profesional docente: "es el conjunto de conocimientos, prácticas docentes, rutinas, esquemas de acción, creencias, imágenes y valores que posee quien ejerce la docencia en la universidad". (p. 87).

Este concepto caracteriza una cultura profesional docente tradicional que no puede ser transformada, centrada en la rutina y en esquematismos que laceran el desarrollo de la creatividad pedagógica.

Ninguno de estos autores hace referencia a la implicación que tiene en el desarrollo de la cultura profesional docente la institución. En el caso de Rivas (1998) la ve como el resultante del proceso socio-histórico, en un marco institucional, pero no considera el papel trascendental que juega la institución en la formación de la cultura profesional docente de su claustro de profesores y cómo esta debe contribuir a su formación o transformación a través de acciones planificadas para ello.

Estos autores no reconocen la importancia que dentro de la cultura profesional docente juegan las relaciones que se establecen entre los diferentes actores del proceso de formación que se lleva a cabo en las universidades.

En este sentido Hargreaves (2003) señala que: en el concepto de cultura profesional docente se hace una clara diferenciación entre contenido y forma de cultura profesional docente. El contenido se refiere a las actitudes, valores, creencias, es decir, lo que el profesorado piensa, dice y hace; la manera de relacionarse y asociarse de los profesores que conforman el grupo determinan la forma de cultura profesional, lo cual afecta tanto su ejercicio como su disposición al cambio. (p. 5). Este autor considera que existen cuatro formas de cultura profesional docente:

a) Individualismo. Esta forma de cultura está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, está aislado del resto de compañeros de trabajo y en su propio desarrollo profesional, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la organización, con lo cual da y recibe poca ayuda. Su trabajo de planificación no es compartido en la mayoría de los casos y se dan pocos momentos de reflexión compartida sobre su práctica docente. Este aislamiento en la práctica permite al profesor mantener el nivel de intimidad protegiéndose de posibles interferencias exteriores o críticas, pero también impide la posibilidad de recibir reconocimiento por parte de colegas o compañeros, lo que les priva de recibir información sobre su valor, mérito y competencia procedente de adultos, es decir de personas que no son sus alumnos para el momento. El autor distingue tres tipos de determinantes del individualismo:

- el restringido cuando los profesores trabajan solos debido a causas administrativas que actúan como obstáculo para trabajar de otro modo;
- el estratégico se refiere a la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a las eventualidades del ambiente laboral y
- el electivo referido a la opción libre de trabajar solo como forma preferida de actuación profesional, incluso cuando exista motivación y condiciones favorables para trabajar en colaboración con los compañeros.

b) Balcanización. Se caracteriza por la presencia de subgrupos dentro del grupo social, muchas veces aislados y enfrentados entre sí. Los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. Esta forma de cultura entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo y el seguimiento de los estudiantes.

c) Colegialidad artificial. Está caracterizada porque el trabajo en equipo se hace por imposición de la institución. La institución fija el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo en equipo, y los equipos no se conforman espontáneamente sino por órdenes emanadas desde fuera del grupo.

d) Mosaical. Forma cultural propia del postmodernismo, donde los límites entre grupos se borran y las funciones de los miembros del grupo, y sus relaciones con el contexto son flexibles, dependiendo de los intereses y objetivos.

e) Colaboración o colaborativa. Está caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación; todos los miembros del grupo trabajan para fines comunes. De esta manera se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso.

Las relaciones profesionales se caracterizan por ser: espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes en el tiempo y en el espacio porque no

se establecen horarios rígidos para reuniones, pueden ser también imprevisibles.

Se considera valiosa la descripción e interpretación, que el autor antes mencionado, realiza sobre las diferentes formas de cultura profesional docente que pueden coexistir en colectivos docentes de las universidades a partir de que tiene en cuenta tanto el contenido como las formas de cultura profesional docente, así como que pueden ser utilizadas por los jefes de los diferentes niveles de trabajo metodológico para caracterizar a los colectivos pedagógicos que dirigen y poder intervenir en su transformación.

Este autor da como acabadas los tipos de cultura profesional docente y no tiene en cuenta la intervención que debe realizar la institución para lograr formas idóneas y mejoras en las expresiones de esta cultura profesional docente

A partir de que las conceptualización realizada sobre cultura profesional docente por los diferentes autores estudiados presentan alguna que otra se define como: el conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades profesionales y valores que motivan la conducta del profesorado en el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, resultado del proceso de construcción colectiva, donde las formas de relación y asociación entre los profesores determinan el tipo de cultura profesional docente predominante en un colectivo pedagógico, la cual puede ser transformada por la acción planificada de la institución universitaria a partir del trabajo metodológico y la superación". (García Pérez. Y. 2012).

Se reconoce la importancia de fomentar en los claustros universitarios una cultura profesional docente colaborativa, para ello se ha apoyado en los planteamiento de Escudero (1993) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes afirman que el trabajo en colaboración actúa como motor del desarrollo personal y profesional del profesorado, reflejado en el aula de clase al mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo cual se deduce que la formación basada en intereses comunes, la comunicación y la manera de asociarse y relacionarse del docente universitario es esencial en los procesos de cambio.

En este sentido Molina (1993), desarrolló una investigación sobre la preparación del profesorado para el cambio de la institución educativa, tomando los centros escolares de educación primaria como contextos de formación. Con base teórica en la innovación, la organización y el desarrollo profesional colaborativo, su investigación se propuso conocer la situación de trabajo colaborativo en los centros escolares de primaria y, una vez conocida ésta, ya con una base como punto de partida, diseñar y aplicar un proyecto de mejora dirigido a potenciar la colaboración como medio de desarrollo profesional del profesorado para el cambio, lo cual induce a elevar la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar.

Por su parte, Mancebo y Vaillant (2003), realizaron una investigación sobre la formación de formadores, entre los años 1997 y 1999. Su trabajo está basado en la formación de formadores en la práctica y plantean dos innovaciones para ser puestas en marcha en Uruguay, una vez comprobada la predominancia de la cultura de trabajo individual.

Los investigadores concluyeron que la innovación fue bien aceptada, adquiriendo el programa sentido cuando el formador o profesor logra aprendizajes que cambian su manera de proceder. Añaden como resultado, la facilidad de la realización de un diagnóstico sobre lo sucedido en las

instituciones, pero no tan fácil de concretar propuestas para ser traducidas en las prácticas. Además, afirman que en América Latina no está muy explorado el campo del trabajo colaborativo como medio para la formación permanente.

Barrios (1997), investigó sobre la formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria. El propósito de su estudio fue conocer lo que los profesores pensaban: sus creencias y concepciones, basadas en su forma de trabajo dentro del grupo, con énfasis en las relaciones entre los miembros del grupo de profesores de secundaria. La metodología utilizada fue cualitativa, centrada en estudio de caso y la investigación acción. La investigadora concluyó que el cambio de actitud es importante para el trabajo colaborativo, como requisito indispensable para la mejora.

Murzi (2003) realizó una investigación que estuvo relacionada con la evaluación de los programas del área de Inglés, en el currículo de la Carrera de Educación, Mención Inglés de la ULA Táchira, para determinar si el trabajo en equipo en su elaboración se manifestaba de forma colaborativa.

Como se puede apreciar solo en el caso de Murzi (2003) el estudio se realizó en el contexto universitario aunque su estudio se basó fundamentalmente en la elaboración de los programas, teniendo en cuenta el currículum de una carrera. La universidad como institución que tiene la misión de la formación inicial y continua del profesional debe prestar especial atención a las formas de relación y asociación predominantes en los colectivos pedagógicos, pues de ellas dependen en gran medida la calidad de los procesos sustantivos que ocurren en estas instituciones, por lo que no se puede dejar que estas formas de asociación sean formales.

En Cuba la Resolución Ministerial 210/2007 establece los espacios donde se pueden asociar y relacionar los docentes: el departamento, el colectivo de carrera, el colectivo de año, el colectivo de disciplina. Estos espacios deben ser aprovechados para el trabajo en común, donde se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se desarrolle la reflexión conjunta y de ella surja una planificación en las que todos estén comprometidos. Lo cual reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso.

De manera que lo que se acuerde no sea por imposición institucional, sino que sea el resultado del deseo de cada persona por trabajar juntos, orientados al desarrollo y del cual surjan encuentros informales, breves y frecuentes con vistas a la obtención de las metas trazadas. Es por ello necesario buscar alternativas a través del trabajo metodológico y la superación dirigidas a preparar el claustro en este sentido.

Tanto es así que, en la medida en que los grupos adquieren habilidades que les permitan ser más eficientes en los trabajos colectivos, las relaciones y asociaciones entre los miembros suelen experimentar una mejora; y en la medida en que disminuye la conflictividad en los grupos, los trabajos se vuelven más ágiles y eficaces aumentando así la calidad educativa de los centros.

Para mejorar las formas de relación y asociación entre los docentes de un colectivo pedagógico en la universidad es necesario conocer bien la autovaloración que tienen de sí mismo cada miembro del colectivo, en qué medida se quieren, con que respeto se tratan, que piensan y a qué aspiran.

De acuerdo con Mingorance (2001), el desarrollo de las relaciones y asociaciones entre los profesionales facilita actitudes positivas ante la vida,

permite el desarrollo de habilidades sociales, estimula la empatía, favorece actitudes y valores para afrontar conflictos, fracasos y frustraciones, en definitiva, ayuda a saber estar, colaborar y generar climas de bienestar social.

En este sentido independencia y responsabilidad son las dos caras de la moneda en las que debe trabajar la institución para apuntalar en el docente proyectos de vida que estén en sintonía como los fines de la institución y la formación del profesional que se espera de ella.

De lo anterior se desprende la importancia que tendría potenciar la cultura de la colaboración en un grupo social concreto como factor esencial para asumir las innovaciones.

Si se comparan los resultados de esta forma de trabajo, con modelos tradicionales, se ha encontrado que los estudiantes y profesores asimilan más cuando utilizan el trabajo colaborativo, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás. (Millis, 1996).

Existen experiencias en el uso de este tipo de trabajo en varios países: Estados Unidos, Canadá, Australia, Suecia, España, Reino Unido y en Cuba las investigaciones realizadas por Bernaza, G. (2000), Castro, J. (2002) Castellanos, V. (2002), que van al desarrollo del trabajo colaborativo desde la educación de postgrado tanto para las modalidades de educación presencial como a distancia asistida con las tecnologías de la información y las comunicaciones. Estas últimas, multiplican las posibilidades de interacción entre los miembros de una comunidad de profesionales, de forma sincrónica y asincrónica. Cuestión esencial en cualquier trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo (TC) es un proceso de construcción social en el que cada profesional aprende más de lo que aprendería por sí mismo, debido a la interacción con otros miembros de su comunidad profesional o de su grupo de estudio. Desde esta perspectiva, el resultado del trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo.

Las actividades de encuentro entre docentes, cara a cara o mediada por otros medios, están estructuradas de manera que estos se expliquen mutuamente lo que aprenden. Algunas veces se le asigna un rol específico dentro del grupo. De esta manera, ellos pueden aprender de sus puntos de vista, dar y recibir ayuda de sus compañeros de encuentro y ayudarse mutuamente para investigar de manera más profunda acerca de lo que están aprendiendo.

Los propósitos del trabajo colaborativo son proporcionar sustento, ayuda, estímulo y asistencia que cada miembro necesita para hacer progresos académicos y desarrollarse. Las decisiones sobre cómo va a transcurrir el proceso se desplazan gradualmente del facilitador a los miembros. La autorregulación del grupo es un aspecto muy importante en su vida.

Es por todo ello que el trabajo colaborativo se caracteriza, entonces, por un trabajo en común, donde se logra la reflexión conjunta a partir de que se reduce la incertidumbre y el compromiso pues trae consigo la espontaneidad en las relaciones y el mantenimiento de la iniciativa, se realiza sin imposición, sin establecimiento de horario rígidos, los docentes buscan el espacio para hacerlo a partir de las relaciones que han logrado, basadas en la aceptación legítima de cada miembro, en el respeto y la colaboración y está orientado al desarrollo.

Las manera de relacionarse y asociarse entre las personas conforman las relaciones interpersonales y por ende la cultura profesional docente en un determinado colectivo pedagógico y su promoción no es una tarea optativa o que pueda dejarse al azar, sino el resultados de un arduo trabajo realizado a través de un proceso educativo continuo y permanente que aúne el crecimiento emocional y el cognitivo, es decir el desarrollo de la personalidad integral con el objetivo de potenciar el logro de las metas de la institución y bienestar personal de cada docente.

En este sentido se asume como cultura profesional docente colaborativa: al conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades profesionales y valores que motivan la conducta del profesorado en el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, resultado del proceso de construcción colectiva, donde las formas de relación y asociación entre los profesores determinan la organización del trabajo en equipo, mediada por la comunicación interpersonal, donde medie la reciprocidad positiva y el sentimiento de confianza básica entre los miembros del grupo, donde se tenga en cuenta la posición de cada docente en la situación escolar, la actitud tolerante y el respeto a la diversidad, basadas en la aceptación legítima de cada miembro, en la colaboración, orientado al desarrollo profesional de cada docente. (García Pérez. Y. 2012).

### **Conclusiones**

Los fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de la cultura profesional docente se sustentan en su estructura de contenido y forma. El contenido abarca el conocimiento, las actitudes, las habilidades profesionales y los hábitos, que el profesor tiene sobre la actividad docente. Las formas de relación y asociación que se desarrollan entre los profesores determinan el tipo de cultura profesional docente predominante en un colectivo pedagógico. Estas formas de relación y asociación asumidas por los colectivos pedagógicos pueden acelerar o retrasar su desarrollo profesional, a partir de su influencia en la estructura del contenido y la forma.

### **Bibliografía**

- Barrios, Ch. (1997). La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente de secundaria. Disertación doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, España.
- Bernaza, G. (2000). Orientar para un aprendizaje significativo. Revista "Avanzada" (ISSN 0123-305X), Universidad de Medellín, No.8, diciembre.
- Bernaza, G. (2000). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado", Revista Ibero americana, <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Ferreres, V. (1992). *La Cultura Profesional de los Docentes en Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: (pp. 3-39.) Material fotocopiado.
- García Pérez, Y. Herrera Rodríguez, J,I y García Valero, M (2012). Situación actual de la cultura profesional del docente universitario. Vol 16 N. 2, abril –junio 2012, revista electrónica INFOCIENCIA. ISSN 1029-5186. Localizada en <http://infociencia.indict.cu>.

- González, V. (2003) *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, celebrado en la Universidad Federal de Santa María, Rio Grande del Sur, Brasil, en abril de 2000.  
[http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/articulo/files/Profesionalidad\\_Docente\\_Universitario.doc](http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/articulo/files/Profesionalidad_Docente_Universitario.doc) 13-05-09
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Mancebo, E. y Vaillant, D. (2003). Uruguay: *Las transformaciones en la formación del personal docente*. Disponible en <http://www.iibe.unesco.org/cuurrículum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepuy.pdf> (consultado el 04 de abril de 2004).
- Marcelo, C. (2001). Asesoramiento, interrelación profesional y redes de información. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 5, 10-22.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education policy análisis archives*, 10, 15-25.
- Mauri, T. (1994). Las tareas de los grupos de intervención en la elaboración de proyectos curriculares. *A Aula*, núm. 27, juny.
- Mata, S. (2004). Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico en *Educadores*, vol. XVII, nº 134 (sept.-oct.2004), pp. 539-552.
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C (Edit.) *La función docente*. (pp. 85-101). Madrid: Síntesis (1993): "Formación del profesorado". *Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 210/2007. Trabajo docente metodológico.
- Millis, N. (1996). (comps.): *Interaction in cooperative groups*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Morín, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Seix Barral. S.A. Madrid
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*.
- Mondragón, H. (2005). *Los profesores universitarios en escena: un estudio sobre la cultura profesional académica de los buenos profesores*. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. Sello Editorial Javeriano. Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia, <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Investigacion/La%20cultura%20profesional%20academica%20de%20los%20buenos%20profesores.doc> 13 -05-09
- Murzi, M. (2003). *Cultura profesional de un grupo de docente de Educación Superior. Acción Pedagógica*, Nº 15 / Enero - Diciembre, 2006 - pp.
- Ratto, J. (2000). *La cultura profesional en la función docente*. Academia Nacional de Educación. Argentina. Descargado de <http://www.educ.ar>
- Rivas. (1998). *La Cultura Profesional de los Docentes en Enseñanza Secundaria: Un Estudio Biográfico*. Universidad de Málaga (España)

- Zarzar. (2003). Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo, en Revista Perfiles Educativos, No 1, Nueva Época, México, Abril/Mayo/Junio.

Anexo 13

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS**

**“José Martí Pérez”**



**Curso de Posgrado: "EL TRABAJO COLABORATIVO COMO MANIFESTACION DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE. SU INFLUENCIA EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACION SUPERIOR"**

**Alcance:** Nacional

**Extensión:** 15 Desde segunda quincena de octubre 2011 hasta la primera quincena de marzo 2012

**Universidad, Facultad, Departamento Independiente o Filial:** Uniss “José Martí”.

**Duración en horas:** 96 h/c

**Presenciales:** 28 h/c

**Modalidad y Horario:** Modalidad semipresencial, con una frecuencia semanal

**Cantidad de créditos que otorga:** 2 créditos

**Matrícula:** 21 cursistas

**Dirigido a:** profesores universitarios.

**Requisitos de ingreso para los cursantes:**

*En cualquier caso deberán consignarse los siguientes requisitos:*

- 1- Ser profesional de cualquier especialidad de las Ciencias o las Humanidades a cuyos profesionales se dirija.
- 2- Recibir autorización de su jefe inmediato para poder cumplir con las exigencias académicas.
- 3- Presentar los documentos solicitados al ingreso.

**Profesor principal:** Licenciada en Química y Lic. Psicología y M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar del CECESS en la UNISS “José Martí Pérez”. Lic. Psicología. Dr. C y Profesor Titular: José Ignacio Herrera Rodríguez de la UNISS “José Martí Pérez”.

Lic. Educación Primaria. Dr. C y profesora Auxiliar: María de los Ángeles García Valero de la UCP: capitán “Silverio Blanco Núñez”

**Fundamentación:** Durante los años 70, el incremento de la intervención burocrática sobre el currículo, pretendiendo imponer mecanismos formales de control para superar el individualismo y la falta de coordinación, provocó aún más aislamiento y resistencia por parte del profesorado (Ferrerres, 1992). Ante esta situación, surgió en los años 80 la concepción que pretende dar al profesorado autonomía y participación en las decisiones, con el fin de incrementar la mejora mediante la cultura profesional docente colaborativa en la educación superior.

Constituye la colaboración una estrategia para la formación continua del docente universitario, ya que con la reflexión sobre la práctica y en la práctica como lo expresa Schön (1987) y la intervención en ella, se busca la formación del profesorado y su participación en los cambios que se hacen necesarios en los centros educativos. De esta manera, el trabajo colaborativo o la cultura de la colaboración resulta fundamental para la institución. Es una estrategia que impulsa el desarrollo personal y profesional del profesorado, la mejora de los estudiantes, por tanto, del centro educativo.

El trabajo colaborativo es un trabajo conjunto, en el cual el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, es decir es agente de su propio desarrollo respetando la individualidad de cada persona, donde surge la ayuda mutua para comprender la enseñanza y aprender de la experiencia y la reflexión compartida; todo esto posibilita la autonomía profesional del profesorado y la interdependencia de los compañeros de trabajo. De esta manera, los centros educativos no son sólo lugares de aprendizaje para los alumnos, sino también para los profesores.

La necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permanece consiente de los demás como individuos y con su actuación complementa los actos de los otros miembros del grupo. El papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse

mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo. El elemento fundamental es el diálogo y la discusión.

Con el trabajo conjunto, el perfeccionamiento del profesorado es más una acción colectiva que individual, lo cual es una característica de la existencia de una cultura profesional colaborativa.

La formación de profesionales competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la Educación Superior contemporánea, precisa una universidad que prepare al hombre para la vida; ese es el reto de la universidad de hoy, es por eso que debemos atribuirle gran importancia al desarrollo profesional que surge, entre otros factores, de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia de los profesores universitarios. No basta con que el profesor sea un conocedor de su materia, también debe tener la formación pedagógica necesaria que le posibilite utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje que orienten al estudiante en la construcción de sus conocimientos, actitudes y valores

Esto está motivado, fundamentalmente, por los cambios sociales constantes que exigen el desarrollo de unos planes de estudios actualizados y flexibles, en el proceso de formación.

El curso está centrado en el aprendizaje combinado, con énfasis en la actividad tanto autodidacta como colaborativa, correlaciona actividades individuales y grupales, presenciales y a distancia, así como se concibe para un aprendizaje con apoyo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

Es por ello que el curso se concibe en una modalidad semipresencial con carácter flexible y articulado, pues permite a los matriculados ir venciendo los diferentes objetivos de su superación y formación de posgrado según las características y condiciones propias.

El curso posibilita un importante impacto social, al permitir relacionar los intereses territoriales y ramales con las necesidades y potencialidades político-ideológicas, científico-técnicas, pedagógicas y culturales de los profesores, contribuyendo así al departamento.

**Objetivos:**

- Valorar la importancia del trabajo colaborativo en el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en el claustro de profesores de una institución universitaria.
- Profundizar en los fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana como requisito básico para el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa.

**Programa analítico:****Tema 1: La cultura profesional docente colaborativa, su influencia en la Educación Superior.**

**Objetivo:** Definir la cultura profesional docente colaborativa como una estrategia que impulsa el desarrollo personal y profesional del profesorado en la Educación Superior.

- Identificar las pautas para trabajar con los grupos colaborativos en la educación de posgrado de manera que se estimule el diálogo y la reflexión conjunta.

**Total de Horas:** 10 horas clases presenciales

**Contenido:**

Clasificación sobre las formas que puede adoptar la cultura profesional docente. Definición y características de la CPD colaborativa, sus ventajas, normas éticas del trabajo colaborativo. Diferencias entre trabajo cooperativo y colaborativo. El enfoque histórico-cultural: sus implicaciones para el aprendizaje grupal.

El trabajo en equipo del profesor universitario. Factores que afectan el trabajo en grupo y cómo afrontar estas deficiencias en el departamento docente. Mejorar las relaciones en los grupos docentes. Qué trabajo han de hacer los docentes en grupos. Técnicas de trabajo en grupo. Cómo trabajar con los grupos colaborativos en la educación de posgrado

**Tema 2: La Universidad contemporánea. Retos y perspectivas. Papel del docente en su transformación.**

**Objetivo:** Demostrar dominio de los fundamentos teóricos metodológicos de la Educación Superior cubana a través de la proyección y aplicación de los conocimientos adquiridos en diferentes actividades del proceso docente educativo.

**Total de Horas:** 6 horas clases presenciales

**Contenido:** La Universidad contemporánea en la época actual: rasgos distintivos. Tendencias de la Educación Superior contemporánea. La calidad y la pertinencia. La misión de la Educación Superior. La Educación Superior cubana en este contexto.

### **Tema 3: Fundamentos didácticos en la Educación Superior**

**Objetivo:** Caracterizar los fundamentos teóricos y prácticos esenciales de la didáctica necesaria para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que dé respuesta a las demandas actuales de la Educación Superior cubana.

**Total de Horas:** 12 horas clases presenciales

**Contenido:** La didáctica como rama de la Pedagogía. Leyes de la Didáctica. Sistema de principios didácticos. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los componentes del proceso docente educativo en el diseño del programa de la asignatura. Metodología para la elaboración de un programa. El trabajo metodológico en la Universidad.

#### **Sistema de valores.**

1. Responsabilidad.
2. Sentido de la colectividad, la honestidad y la solidaridad.
3. Amor a la naturaleza y su protección.
4. Sentido de pertenencia y amor por la profesión.

**Orientaciones metodológicas:** Durante el desarrollo del curso el profesor tendrán en cuenta estimular el esfuerzo realizado y la motivación por el perfeccionamiento de lo logrado, así como propiciará la divulgación de las experiencias validadas y los nuevos conocimientos adquiridos, propiciará formas de actividad y comunicación colectivas que permitan favorecer el desarrollo intelectual para lograr la adecuada interacción entre lo individual y lo colectivo

Se estructurará el proceso de formación hacia la búsqueda activa del conocimiento, de manera que se estimule la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, que les permita resolver problemas que se le presentan en la práctica educativa de forma colaborativa.

Las formas organizativas que se utilizarán serán la conferencia y el taller.

La preparación de los profesores para los talleres debe realizarse a partir de los conocimientos y experiencias precedentes, lo que permite considerar las interrelaciones entre el aprendizaje individual y el aprendizaje colectivo, así como los compromisos recíprocos entre el sujeto que aprende y el grupo al que pertenece.

Los métodos que se seleccionen en relación con los objetivos y contenidos a tratar deben propiciar la reflexión metacognitiva de los modos de actuación pedagógicos de los docentes, a partir de la organización del trabajo en cuatro equipos, que se han determinados desde las áreas del conocimiento que se abordan en las disciplinas. Debe establecerse desde el inicio del curso un clima flexible y empático que propicie el intercambio y el diálogo sin ocultamientos.

En el tema uno se desarrollará una conferencia inicial donde se aborden los contenidos de la cultura profesional docente colaborativa en el que se hará énfasis en la importancia del trabajo colaborativo en un profesor universitario y cómo organizar el trabajo en equipo.

El resto de las temáticas de este tema se abordarán a través de talleres y con el empleo del trabajo en equipo; en el primero se debatirá acerca de los factores que afectan el trabajo en equipo en el departamento docente y cómo se deben afrontar esas deficiencias.

En el segundo se debatirá acerca de cómo mejorar las relaciones en los grupos docentes para propiciar el trabajo en equipo, para ello se orientará el estudio de la bibliografía.

En el tercer taller cada uno de los equipos de trabajo establecidos abordará los contenidos relacionados con las técnicas de trabajo en grupo.

En el tema dos se comienzan con una conferencia sobre “La Universidad contemporánea. Retos y perspectivas. Papel del docente en su transformación. Se continúa con el taller “La calidad y la pertinencia. La misión de la Educación Superior. La Educación Superior cubana en este contexto”, donde se discutirá, a partir de los requerimientos de la Junta de Acreditación Nacional a nivel de carrera, cuáles parámetros de calidad aún queda por cumplir para llevar la carrera de Agronomía a un nivel de excelencia

El tema tres “Fundamentos didácticos en la Educación Superior”, parte de una conferencia inicial donde se aborda el carácter científico de la Didáctica, sus

leyes y principios, así como los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se propone abordar el análisis de las leyes y principios de la Didáctica a partir de un taller donde se reflexione en relación a cómo se cumplen en los programas de su disciplina y asignatura así la reflexión metacognitiva sobre los modos de actuación en la impartición de esos programas.

A la temática relacionada con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se le dedicarán ocho talleres de dos horas clases cada uno. A partir del segundo taller se irá estableciendo las relaciones entre los componentes que se van abordando. El medio de enseñanza principal lo constituirán los programas de las disciplinas y las asignaturas a través de los cuales y con la reflexión en los equipos se harán las explicaciones.

Los dos últimos talleres de esta temática se dedicarán a la exposición por equipos de clases demostrativas donde se reflejen las relaciones entre los componentes del proceso enseñanza aprendizaje. Por la importancia de esta actividad para el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa, la evaluación se desarrollará a partir de la ponencia oponente que se desarrolla entre equipos, estos roles se intercambiarán de manera que no se crucen los ponentes y oponentes.

El sistema de evaluación debe ser integral, primando lo productivo con funciones de diagnóstico, control y retroalimentación, se tendrá en cuenta para otorgar una calificación el respeto al trabajo, la experiencia, la creatividad y la profesionalidad de todos los docentes en el intercambio profesional, además la reciprocidad positiva vista en cómo el equipo potencia a cada uno de sus miembros

**Medios de enseñanza: Las TIC, materiales impresos, programas de las disciplinas y asignaturas de la carrera de Agronomía, clases planificadas por los docentes, folleto elaborado por la autora y libros.**

#### **Bibliografía:**

- Álvarez de Zayas, C. M. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: MES.

- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida, Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1984). *Pedagogía. Editorial pueblo y educación. La Habana*
- Colectivo de autores. (1995). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Dpto. de *de formación*. Habana. Editorial Félix Varela. La modalidad semipresencial documento de trabajo (versión: 25.09.06).
- Colectivo de autores. (2002). *Compendio de Pedagogía Psicología y Pedagogía*. CEPES. Universidad de la Habana.
- Fuentes, H. (2006). *Didáctica de la Educación Superior*. Editorial U.O. Santiago de Cuba.
- González Maura, V. (2003). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, celebrado en la Universidad Federal de Santa María, Rio Grande del Sur, Brasil, en abril de 2000. [http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/articulo/files/Profesionalidad\\_Docente\\_Universitario.doc](http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/articulo/files/Profesionalidad_Docente_Universitario.doc) 13-05-09
- González Maura, V. (2002a) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. En: *Revista Cubana de Educación Superior*.
- Resolución Ministerial 210/2007. Reglamento del trabajo metodológico.
- Silvestre Oramas M. Y Zilberstén Tonucha J. (2004). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y Educ. La Habana. Bibliografía en soporte Digital en Genserver/profesores/Curso de Pedagogía.

Materiales docentes preparados por el profesor.

El presente formato se elaboró teniendo en cuenta las disposiciones normativas vigentes, específicamente la *Resolución 132/2004, Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba*, publicado en *Gaceta Oficial*. Número 19.

### **Cronograma del curso**

Tema	Objetivos	Total de Horas:	Fecha de cumplimiento	Responsable	Recursos utilizados
<p>Tema 1:</p> <p>La cultura profesional docente colaborativa, su influencia en la Educación Superior.</p>	<p>Definir la cultura profesional docente colaborativa como una estrategia que impulsa el desarrollo personal y profesional del profesorado en la educación superior.</p> <p>- Identificar las pautas para trabajar con los grupos colaborativos en la educación de posgrado de manera que se estimule el diálogo y la reflexión conjunta.</p>	<p>10 horas clases presenciales</p>	<p><b><u>febrero</u></b> (4 horas clases segunda quincena)</p> <p><b><u>Marzo</u></b> (4 horas clases primera quince)</p> <p>Abril (2 horas clases segunda quincena)</p>	<p>M. Sc Yamirka García Pérez</p>	<p>Soportes electrónicos</p>
<p><b>Tema 2:</b> La Universidad contemporánea.</p>	<p>Demostrar dominio de los fundamentos</p>	<p>6 horas clases presenciales</p>	<p><b><u>Mayo</u></b> (Segunda quincena)</p>	<p>M. Sc Yamirka García</p>	<p>Soportes electrónicos</p>

<p>Retos y perspectivas. Papel del docente en su transformación.</p>	<p>teóricos metodológicos de la Educación Superior cubana a través de la proyección y aplicación de los conocimientos adquiridos en diferentes actividades del proceso docente-educativo.</p>			<p>Pérez y Dr. C José I Herrera Rodríguez</p>	
<p><b>Tema 3:</b> <b>Fundamentos didácticos en la Educación Superior</b></p>	<p>Caracterizar los fundamentos teóricos y prácticos esenciales de la didáctica necesarios para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que dé respuesta a las demandas actuales de la Educación</p>	<p>12 horas clases presenciales</p>	<p><b>Junio y Septiembre</b> Segunda quincena. Octubre evaluación final del curso</p>	<p>M. Sc Yamirka García Pérez y Dr. C José I Herrera Rodríguez</p>	<p>Soportes electrónicos</p>

	Superior cubana.				
--	------------------	--	--	--	--

**Nota:** Los encuentros se realizaron en segundo miércoles de cada quincena.

## **Anexo 14**

### **Entrenamiento a los jefes de niveles de trabajo metodológico**

**Título:** El trabajo colaborativo: un reto para la Educación contemporánea.

**Alcance:** Nacional

**Extensión:** Segunda quincena de marzo lunes, miércoles y viernes

**Universidad, Facultad, Departamento Independiente o Filial:** Uniss “José Martí”.

**Duración en horas:** 28 h/c

**Presenciales:** 12 h/c

**Modalidad y Horario:** Modalidad semipresencial, con una frecuencia semanal

**Cantidad de créditos que otorga:** 1 créditos

**Matrícula:** todos los jefes de nivel de trabajo metodológico

**Dirigido a:** jefes de niveles de trabajo metodológico

**Profesor principal:** Licenciada en Química y Lic. Psicología, M. Sc: Yamirka García Pérez. Profesora Auxiliar del CECESS en la UNISS “José Martí Pérez”.

#### **Fundamentación.**

La educación, formación y desarrollo de la personalidad constituye una problemática esencial en el mundo actual. El prodigioso avance de los conocimientos y el desarrollo tecnológico ha generado serios problemas en las universidades, no sólo en el ámbito investigativo, sino en la conservación, renovación y transmisión del aprendizaje, lo que propicia que los profesores se vea inmerso en un amplio proceso de constantes cambios. El personal que se prepara en ella, además de que necesita desarrollar métodos efectivos de aprendizaje, debe quedar listo para potenciar el desarrollo de sus estudiantes una vez egresados de la institución que lo forma.

La nueva escuela requiere de directivos y profesores capaces de organizar, planificar, ejecutar, controlar y evaluar, así como atender y coordinar las acciones de los equipos de trabajo sus colectivos docentes, cuya finalidad esencial es la gestación de comunidades de aprendizaje que garanticen el desarrollo continuo de los profesores y la socialización de los conocimientos a través de la cooperación y la solución a tareas comunes encaminadas a establecer interacciones de metas y la asunción de roles diferentes que permitan resultados conjuntos a través del desarrollo de habilidades de trabajo en colectivo.

El trabajo colaborativo representa una teoría y un conjunto de estrategias metodológicas que surgen del nuevo enfoque de la educación, donde el trabajo en grupo es un componente esencial en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y un método de trabajo que implica, tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones.

Para obtener éxito del aprendizaje colaborativo se necesita contemplar diferentes factores, entre los cuales se encuentra la interacción entre los miembros del grupo, una meta compartida y entendida, respeto mutuo y confianza, múltiples formas de representación, creación y manipulación de espacios compartidos, comunicación continua, ambientes formales o informales, líneas claras de responsabilidad. (Bernaza, G. 2003).

La base del trabajo colaborativo es la cooperación y es por ello que frecuentemente se solapan los términos de trabajo colaborativo y trabajo cooperativo.

Cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos. En las situaciones cooperativas, las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los otros integrantes de sus grupos. El aprendizaje cooperativo es entonces utilizar en la educación grupos pequeños donde los profesores trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Los profesores además sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje sólo si los demás integrantes de su grupo también lo alcanzan. (Johnson y Johnson, 1998).

El rol central del profesor jefe de nivel de trabajo metodológico debe actuar como mediador o intermediario entre los contenidos y la actividad que despliegan los demás profesores para asimilarlos. Esto ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de otros) y en segundo plano a nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados, debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos expertos que lo han ayudado a asumir gradualmente el control de sus acciones

Con el trabajo colaborativo, el perfeccionamiento del profesorado es más una acción colectiva que individual,

Para trabajar en colaboración se requiere, se necesita compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal en la que la retroalimentación es esencial para el éxito del grupo de trabajo. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo y las tareas a realizar.

El jefe del nivel metodológico tiene que tener presente todos los componentes esenciales de la propuesta y seleccionarlos adecuadamente, definir y formular los objetivos, las líneas temáticas de contenidos, los materiales de trabajo, dividir la temática a tratar en subtareas. Como recurso didáctico, el trabajo colaborativo comprende el espectro entero de las actividades de los grupos que trabajan juntos.

**Objetivo:** desarrollar habilidades para la organización de trabajo colaborativo en el nivel de trabajo metodológico que dirige.

Contenidos: Principios. Características. Ventajas. Actitudes éticas del trabajo colaborativo.

### **Principios del trabajo colaborativo**

Usted como jefe de un nivel metodológico para lograr los objetivos básicos que se persiguen con la utilización de una estrategia de formación y actuación laboral en el trabajo colaborativo debe facilitar el intercambio de ideas y actuaciones de los miembros implicados en el proceso que lleven a la elaboración de nuevas ideas, la realización de nuevas actividades formativas, nuevas propuestas de acción, y para ello es conveniente seguir una serie de principios generales, como son:

Todos los miembros del nivel metodológico que usted representa deben conocer las reglas de funcionamiento del grupo. (Hora de llegada y salida al grupo, lugar de encuentro, cantidad de profesores implicados)

La comunicación entre los miembros que participan debe ser frecuente, fluida y rápida.

La exposición de las ideas, principios, acciones, que usted quiere expresar debe de realizarse de forma clara y concisa.

No basta con que usted aporte ideas, las debe justificar.

Todas las aportaciones que recibe de los profesores deben ser tratadas de forma crítica y constructiva.

Debe tratar de que todos los miembros deben aportar ideas o argumentaciones.

La información debe estar disponible para todos los miembros. No deben existir aportaciones ocultas.

Se debe establecer un calendario de duración de las intervenciones y de formación de ideas conjuntas. Debe llegar a un consenso con los profesores de su nivel metodológico del tiempo que debe durar su intervención

No sólo se debe llegar a un consenso de acuerdos o desacuerdos, sino consenso de argumentaciones. Los resultados alcanzados no deben ser el producto sumatorio del trabajo en grupo, sino de su negociación y cohesión.

Para que el trabajo colaborativo funcione deben establecerse relaciones socio afectivas positivas entre los participantes. Deben existir relaciones de interdependencia positiva entre los diferentes miembro.

### **Características del trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo posee una serie de características que lo diferencian del trabajo en grupo y de otras modalidades de organización grupal, como son:

Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.

Debe definir responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.

Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.

La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos éstos son más homogéneos.

Todos los profesores tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.

La responsabilidad de cada profesor es compartida.

Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.

El trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas.

**Entre las ventajas más significativas que encontramos cuando se trabaja con grupos colaborativos:**

Aumentan el interés de los profesores del colectivo pedagógico..

Promueve el pensamiento crítico

Promueve y favorece la interacción entre los profesores

Favorece la adquisición de destrezas sociales

Promueve la comunicación interpersonal

Promueve la coordinación de las tareas en el grupo

Mejora el logro académico

Estimula el uso del lenguaje

Permite mejorar la autoestima

Permite desarrollar de destrezas de autodescubrimiento

**Actitudes éticas**

El trabajo colaborativo exige que todos los participantes respeten una serie de normas éticas, entre las que podemos indicar las siguientes

Avanzar requiere de la iniciativa y del esfuerzo individual.

Respetar las aportaciones de todos los participantes, y valorarlas en función de su contenido, y no de la persona que la realiza.

Asumir que el responsable de las decisiones que se adopten es el grupo.

Dominar estrategias y técnicas de comunicación, intercambio y de aceptación de ideas.

Potenciar una interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo. La importancia de la planificación desde los planes individuales de los docentes, las acciones colaborativas que deben desarrollar como miembros de los colectivos a los cuales pertenecen.

Todos los participantes deben de tener las mismas oportunidades de intervenir.

Cualquier actitudes de liderazgo debe de hacerse desde una posición democrática

## Bibliografía

- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.
- Bernaza, G. (2000). Orientar para un aprendizaje significativo, autor, Revista "Avanzada" (ISSN 0123-305X), Universidad de Medellín, No.8, diciembre.
- Bernaza, G. (2000). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado, Revista Ibero americana, <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Bernaza, G. (2003). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de posgrado, autor, 2003, Revista Universidad de Medellín, Colombia, No.76, julio-diciembre.
- Deutsch. (1962). *Technologies for Educational interaction and Colaboration* Intitute of Educational Technology, United Kingdom: Open University.
- Jonhson y Jonhson. (1997). *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.
- Jonhson y Jonhson. (1998). *Learning Together and Alone*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.

## **Anexo 15**

### **Reunión metodológica**

**Tema:** El desarrollo de la cultura profesional docente. Sus tipos y características.

**Objetivo:** Reflexionar, discutir y llegar a acuerdos relacionados con la importancia de potenciar una cultura profesional docente colaborativa entre los miembros del departamento para resolver las carencias que se presentan en la docencia.

**Recursos:** presentación electrónica.

#### **Desarrollo:**

El que dirige la actividad informa el objetivo y el contenido de la reunión metodológica.

Se desarrolla la actividad, en una primera parte, con una presentación electrónica donde se aborda el concepto de cultura profesional docente sus tipos y características.

**Se entiende por cultura profesional docente:** el conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades profesionales y valores que motivan la conducta del profesorado en el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, resultado del proceso de construcción colectiva, donde las formas de relación y asociación entre los profesores determinan el tipo de cultura profesional docente predominante en un colectivo pedagógico, la cual puede ser transformada por la acción planificada de la institución universitaria a partir del trabajo metodológico y la superación". (García Pérez, 2011).

**En este sentido** Hargreaves (2003) señala que: en el concepto de cultura profesional docente se hace una clara diferenciación entre contenido y forma de cultura profesional docente. El contenido se refiere a las actitudes, valores, creencias, es decir, lo que el profesorado piensa, dice y hace; la manera de relacionarse y asociarse de los profesores que conforman el grupo determinan la forma de cultura profesional, lo cual afecta tanto su ejercicio como su disposición al cambio. (p. 5). Este autor considera que existen cuatro formas de cultura profesional docente:

**a) Individualismo.** Esta forma de cultura está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, está aislado del resto de compañeros de trabajo y en su propio desarrollo profesional, sin formar parte

de grupos de trabajo dentro de la organización, con lo cual da y recibe poca ayuda. Su trabajo de planificación no es compartido en la mayoría de los casos y se dan pocos momentos de reflexión compartida sobre su práctica docente. Este aislamiento en la práctica permite al profesor mantener el nivel de intimidad protegiéndose de posibles interferencias exteriores o críticas, pero también impide la posibilidad de recibir reconocimiento por parte de colegas o compañeros, lo que les priva de recibir información sobre su valor, mérito y competencia procedente de adultos, es decir de personas que no son sus alumnos para el momento. El autor distingue tres tipos de determinantes del individualismo:

- restringido cuando los profesores trabajan solos debido a causas administrativas que actúan como obstáculo para trabajar de otro modo;
- estratégico se refiere a la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a las eventualidades del ambiente laboral y
- electivo referido a la opción libre de trabajar solo como forma preferida de actuación profesional, incluso cuando exista motivación y condiciones favorables para trabajar en colaboración con los compañeros.

**b) Balcanización.** Se caracteriza por la presencia de subgrupos dentro del grupo social, muchas veces aislados y enfrentados entre sí. Los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. Esta forma de cultura entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo y el seguimiento de los estudiantes.

**c) Colegialidad artificial.** Está caracterizada porque el trabajo en equipo se hace por imposición de la institución. La institución fija el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo en equipo, y los equipos no se conforman espontáneamente sino por órdenes emanadas desde fuera del grupo.

**d) Mosaical.** Forma cultural propia del postmodernismo, donde los límites entre grupos se borran y las funciones de los miembros del grupo, y sus relaciones con el contexto son flexibles, dependiendo de los intereses y objetivos.

**e) Colaboración o colaborativa.** Está caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación; todos los miembros del

grupo trabajan para fines comunes. De esta manera se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso.

Las relaciones profesionales se caracterizan por ser: espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes en el tiempo y en el espacio porque no se establecen horarios rígidos para reuniones, pueden ser también imprevisibles.

**Se asume por cultura profesional docente colaborativa:** el conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades profesionales y valores que motivan la conducta del profesorado en el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, resultado del proceso de construcción colectiva, donde las formas de relación y asociación entre los profesores, se caracterizan por la organización del trabajo en equipo, mediada por la comunicación interpersonal, la reciprocidad positiva y el sentimiento de confianza básica entre los miembros del grupo, donde se tenga en cuenta la posición de cada docente en la situación escolar, la actitud tolerante y el respeto a la diversidad, basadas en la aceptación legítima de cada miembro, en la colaboración, orientada al desarrollo profesional de cada docente, la cual puede ser transformada por la acción planificada de la institución universitaria a partir del trabajo metodológico y la superación. (García Pérez, 2011).

**En el trabajo colaborativo se** utilizan métodos innovadores para la enseñanza y el aprendizaje, la comunicación con el grupo desarrolla la mente de la persona, fomenta las habilidades de trabajo en equipo y responde a la forma de trabajo que se prevé será utilizada en los próximos años, entonces los procesos educativos tendrán que dar un giro, y pasar de la consideración del aprendizaje individual, al aprendizaje cada vez más en grupo. Aunque, no se descarta la utilidad de algunos métodos tradicionales.

Además de desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo, los grupos pequeños deben cumplir con actividades académicas asociadas al planteamiento y resolución de problemas, lo que incluye: hacer análisis, comprobar el nivel de comprensión, construir diagramas de flujo y organizadores gráficos, hacer estimaciones, explicar materiales escritos, formular y generar preguntas, hacer listados y predicciones, presentar información, hacer razonamientos, consignar referencias a materiales

revisados con anterioridad, resolver cuestionamientos, resumir y pensar creativamente. (Bernaza, G. 2005).

Los grupos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Sus miembros establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

Cada uno de los profesores se evalúa por el grupo a partir de lo que ha avanzado, así como por sus ideas, reflexiones y valoraciones sobre el problema o la tarea grupal. De su avance depende el avance de los demás.

**Los profesores deben** aprender a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social, etc.

La formación de los grupos colaborativos es basada en la heterogeneidad de conocimientos, habilidades, valores, modos de actuar y pensar, así como habilidades sociales y conductuales, género, edad, experiencia laboral e incluso de profesiones.

En una concepción colaborativa, el conocimiento es compartido entre todos por igual. Los profesores o tutores colaborativos también valoran y construyen sobre la base de lo que aportan los estudiantes en sus búsquedas y elaboraciones ante la situación de aprendizaje. Es decir, se produce un amplio y enriquecedor proceso de construcción del conocimiento, de renovación del mismo.

Después de presentado el contenido el que dirige la reunión pregunta:

¿Qué tipo de cultura profesional docente de las expuestas, consideran que predominan en el departamento?

¿Cuál consideran más idóneas para cumplir con el encargo social que tiene el departamento? ¿Por qué?

¿Qué podemos hacer para lograr la cultura profesional docente que necesitamos?

### **Posibles acuerdos.**

1. Mantener como premisa fundamental en el intercambio profesional el respeto al trabajo ajeno y la asertividad. Fecha de cumplimiento: permanente. Responsable: profesores.

2. Que se evidencie en las clases demostrativas y abiertas el resultado de la colaboración de todos los miembros del nivel organizativo de trabajo metodológico. Fecha de cumplimiento: permanente. Responsable: profesores.
3. Preparase en los contenidos que son objetos de análisis en trabajo metodológico para lograr la participación de todos los miembros del colectivo en el debate. Fecha de cumplimiento: permanente. Responsable: profesores.
4. Estimular el esfuerzo realizado y la motivación por el perfeccionamiento de lo logrado. Fecha de cumplimiento: permanente. Responsable: jefe de departamento.

### **Bibliografía**

- Bernaza, G. (2000). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado”, Revista Ibero americana.
- Bernaza, G. (2000). La evaluación desde una perspectiva personológica. Revista Cubana de Educación Superior (ISSN 0257-4314), Vol.XX, No.2.  
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Bernaza, G. (2003). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de posgrado, autor, 2003. Revista Universidad de Medellín, Colombia, No.76, julio-diciembre.  
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Bernaza, G. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. Revista Ibero americana.
- Bernaza, G. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. Revista Ibero americana.
- Castellanos, V. (2002). *El trabajo grupal en las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos*. Revista Cubana de Educación Superior. CEPES-UH.
- David W. and Frank P. Johnson. (1998). Learning Together and Alone, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- David W., and Frank P. Johnson. (1997). Joining Together: Group Theory and Group Skills. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- García Pérez, Y. (2011). Análisis autoevaluativo del diplomado para los adiestrados de la Universidad de SS: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol .2 N 20 octubre -2010 disponible en indexada en IDEAS-RePEc y alojada en [www.eumed.net/rev/ced](http://www.eumed.net/rev/ced). Tercer nivel del MES.
- García Pérez, Y. Herrera Rodríguez, J, I y García Valero, M (2012). Situación actual de la cultura profesional del docente universitario. Vol 16 N. 2, abril –junio 2012, revista electrónica INFOCIENCIA. ISSN 1029-5186. Localizada en <http://infociencia.indict.cu> cuarto nivel de la ciencia.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.  
<http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Investigacion/La%20cultura%20profesional%20academica%20de%20los%20buenos%20profesores.doc> 13 -05-09  
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Jonhson y Jonhson (1997): *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.
- Mondragón, H. (2005). Los profesores universitarios en escena: un estudio sobre la cultura profesional académica de los buenos profesores. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. Sello Editorial Javeriano. Pontificia Universidad javeriana de Cali, Colombia,
- Ríos (2007). El constructivismo en educación. en: *Laurus*. Año 5. N°8. Pp.16-23.

## **Anexo 16**

### **Taller metodológico.**

**Temática:** Factores que afectan el trabajo en grupo y cómo afrontar estas deficiencias. Mejorar las relaciones en los grupos docentes. Qué trabajo han de hacer los docentes en grupos. Técnicas de trabajo en grupo.

**Objetivo:** debatir acerca de los factores que afectan el trabajo en grupo en colectivo pedagógico o en un colectivo de estudiantes y cómo afrontar esta deficiencias.

Desarrollo.

Este taller metodológico se deriva del primer tema del curso "**EL TRABAJO COLABORATIVO COMO MANIFESTACIÓN DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE. SU INFLUENCIA EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**".

Se les orientó a los equipos que fueron conformados con anterioridad mediante una técnica dirigida a formar grupos.

**Tráeme tu silla:**

**Objetivo:** Formar grupos de trabajo.

**Materiales:** Integrantes del grupo, sillas y dibujos.

**Desarrollo:** Debajo del asiento de cada silla se pegó un dibujo, los profesores que tienen el mismo dibujo deberán juntarse para formar el grupo.

Se formaron cuatro equipos de cinco profesores cada uno.

#### **Forma de proceder para desarrollar el trabajo colaborativo**

Con anterioridad se le explicó a los profesores que la forma en que se exponen los resultados sería la siguiente

- El grupo uno expone su experiencia relacionadas con su temática, el grupo dos le hace preguntas de los aspectos que a su juicio no quedaron claros en la exposición (funciona como oponente), el grupo tres evalúa la exposición del grupo uno y oponencia del grupo 2.
- El grupo dos expone su experiencia relacionadas con su temática, el grupo tres le hace preguntas de los aspectos que a su juicio no quedaron claros en la exposición (funciona como oponente), el grupo uno evalúa la exposición del grupo dos y oponencia del grupo tres.
- El grupo tres expone su experiencia relacionadas con su temática, el grupo uno le hace preguntas de los aspectos que a su juicio no quedaron claros en la

exposición (funciona como oponente), el grupo dos evalúa la exposición del grupo tres y oponencia del grupo uno.

Se escriben en la pizarra los temas analizados.

Grupo 1: Características de la cultura profesional docente colaborativa, sus ventajas, normas éticas del trabajo colaborativo.

Grupo 2: El enfoque histórico cultural: sus implicaciones para el aprendizaje grupal.

Grupo 3: El trabajo en equipo del profesor universitario. Factores que afectan el trabajo en grupo y cómo afrontar estas deficiencias.

Cada equipo presentó su experiencia y se realiza la reflexión grupal para llegar a l consenso.

**Cierre:** Se les pregunta a los profesores que cómo la pasaron en el taller. Se les agradece por su preparación y participaron.

## **Anexo 17**

### **Taller 1**

**Título:** El papel de las formas de relación y asociación como parte de la cultura profesional docente colaborativa.

**Objetivo:** Valorar la importancia del trabajo colaborativo de modo que estimule la cultura profesional docente colaborativa.

#### **Desarrollo:**

En el encuentro anterior se dividió el grupo en cinco equipos y se le da la tarea de presentar una clase o un momento de una clase teniendo en cuenta los cinco tipos de cultura profesional docente.

Deben ajustarse a la teoría:

**Grupo 1: Individualismo.** Esta forma de cultura está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, está aislado del resto de compañeros de trabajo y en su propio desarrollo profesional, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la organización, con lo cual da y recibe poca ayuda. Su trabajo de planificación no es compartido en la mayoría de los casos y se dan pocos momentos de reflexión compartida sobre su práctica docente. Este aislamiento en la práctica permite al profesor mantener el nivel de intimidad protegiéndose de posibles interferencias exteriores o críticas, pero también impide la posibilidad de recibir reconocimiento por parte de colegas o compañeros, lo que les priva de recibir información sobre su valor, mérito y competencia procedente de adultos, es decir de personas que no son sus alumnos para el momento. El autor distingue tres tipos de determinantes del individualismo:

- restringido cuando los profesores trabajan solos debido a causas administrativas que actúan como obstáculo para trabajar de otro modo;
- estratégico se refiere a la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a las eventualidades del ambiente laboral y
- electivo referido a la opción libre de trabajar solo como forma preferida de actuación profesional, incluso cuando exista motivación y condiciones favorables para trabajar en colaboración con los compañeros.

**Grupo 2 balcanización.** Se caracteriza por la presencia de subgrupos dentro del grupo social, muchas veces aislados y enfrentados entre sí. Los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve

reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. Esta forma de cultura entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo y el seguimiento de los estudiantes.

**Grupo 3: colegialidad artificial.** Está caracterizada porque el trabajo en equipo se hace por imposición de la institución. La institución fija el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo en equipo, y los equipos no se conforman espontáneamente sino por órdenes emanadas desde fuera del grupo.

**Grupo 4: mosaical.** Forma cultural propia del postmodernismo, donde los límites entre grupos se borran y las funciones de los miembros del grupo, y sus relaciones con el contexto son flexibles, dependiendo de los intereses y objetivos.

**Grupo 5: colaboración o colaborativa.** Está caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación; todos los miembros del grupo trabajan para fines comunes. De esta manera se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso.

Se presentan las actividades realizadas por los equipos y se pasa al debate:

Cada equipo expone su experiencia.

¿En qué medida los resultados contribuyeron a la de relación y asociación que se establece entre los profesores que conforman los grupos?

¿Creen ustedes que la colaboración es la solución a los problemas? ¿Por qué?

Se orienta el próximo taller con la temática relacionada con el trabajo independiente

### **Bibliografía**

- Addine Fernández, F. (2003). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de pedagogía* (págs. 80 - 101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: MES

- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida, Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Horruitiner, S. P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

## **Taller 2**

**Título:** La didáctica de la Educación Superior

### **Objetivos:**

· Discutir el cumplimiento de las bases teóricas de la didáctica de la Educación Superior en su asignatura.

Método: Exposición oral.

Diálogo.

Medios: computadora, pizarra, folletos y sitio Web

### **Introducción**

Se realizará una introducción sobre los problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior.

### **Desarrollo**

El profesor explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente con el estudio de la bibliografía sobre los problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior que será objeto de análisis.

La tarea consiste en la reflexión conjunta por los docentes de los problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior.

Debe seleccionar una actividad docente. Intente planificarla enmarcando cada uno de los componentes del proceso docente educativo. Mencione los componentes de la didáctica y explique la relación entre ellos atendiendo a su carácter sistémico. Mencione las leyes de la didáctica y explique cómo se cumplen en su asignatura.

Debe seleccionar una clase y analizar cómo se cumplen los principios didácticos en la misma, ya que estos constituyen un sistema, aspecto esencial para la preparación e impartición de la clase.

Para el cierre llegar a consenso sobre ideas que faciliten el trabajo didáctico en la asignatura que imparte el docente.

## **Bibliografía**

- Álvarez de Zayas, C. (1992). *La Escuela en la Vida. La Habana*. Editorial "Félix Varela".
- Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Klingberg, L. (1988). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y P. Valdivia (1998). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ortiz E y otros (2004). Problemas Contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior. *Revista electrónica de la dirección de formación de profesionales*, Universidad de Holguín "Oscar Lucero", Cuba Revista Pedagogía universitaria., IX (5).

## **Taller 3**

**Título:** El proceso de dirección del trabajo independiente en la modalidad de estudios semipresencial.

**Objetivo:** Caracterizar al Trabajo Independiente como un proceso de dirección y su influencia en la semipresencialidad para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Desarrollo:**

Se comenzará recordando por parte del Dr. C Eldis Román Cao las características del trabajo Independiente como un proceso de dirección y su influencia en la semipresencialidad para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cada equipo expone los resultados de sus trabajos, los cuales fueron orientados con anterioridad.

¿Cómo lograr que el trabajo independiente trascienda los límites de la reproducción y se convierta en una actividad de desarrollo personal?

¿Cómo el proceso pedagógico puede alcanzar indicadores de calidad y desencadenar acciones creativas en los estudiantes?

¿Por qué el trabajo independiente constituye una vía esencial para el desarrollo de un pensamiento creador?

¿En qué medida las motivaciones se pueden constituir en mecanismos de impulso para los procesos cognoscitivos que impliquen transformaciones y soluciones a los problemas así como un crecimiento en lo personal relacionado con la elevación de su nivel de preparación?

Se pasa al debate y reflexión por parte de los profesores que integran los equipos con un ejemplo que se evidencie en sus clases.

## **Bibliografía**

- González, D.J. (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano. En Revista cubana de psicología Vol. 17, No. 2, (p. 124 - 130).
- Horruitiner, P. (2006 a). El reto de la transformación curricular.  
Disponibile en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1524Silva.pdf>.  
[Consultado el 20 de diciembre de 2006]
- Horruitiner, P. (2006 b) *La Universidad cubana: El modelo de formación*. Habana. Editorial Félix Varela. La modalidad semipresencial documento de trabajo (versión: 25.09.06)
- Horruitiner, P. (2000). *El Modelo Curricular de la Educación Superior*
- Luria, A. R. (1978). El cerebro en acción. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Román Cao, E (2011). Modelo para el trabajo Independiente como un proceso de dirección en la semipresencialidad. Tesis de doctorado.
- Rubinstein, S. L. (1964). El desarrollo de la psicología. Principios y métodos. Editorial Nacional de Cuba. La Habana.
- Rubinstein, S. L. (1965). El ser y la conciencia. Editorial Nacional de Cuba. Editora Universitaria. La Habana.
- Vigotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. Ciudad de la Habana.
- Wallon, H. (1963). "Science de la nature et science de l'homme": la psychologie" en *Enfance*, janvier - avril.
- Wallon, H. (1966). Las etapas de la personalidad en el niño en *Los estadios en la psicología del niño*. Edición Revolucionaria. La Habana.

## **Taller 4**

**Título:** Las características psicológicas de la juventud y la adultez.

**Objetivo:** Analizar las características psicológicas de la juventud y la adultez y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Método:** Exposición oral, diálogo.

**Medios:** Computadora, pizarra, folletos y sitio Web.

### **Introducción**

Se realizará una introducción sobre la importancia que tiene para un profesor universitario el conocimiento sobre las características psicológicas de la juventud y la adultez y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Desarrollo:**

Se pasa al debate en equipos, los cuales fueron orientados con anterioridad.

Equipo 1. El desarrollo de la autovaloración o identidad personal.

Equipo 2. Desarrollo moral, de los ideales, la concepción del mundo y el sentido de la vida.

Equipo 3. Desarrollo de motivos e intereses orientados al estudio y la esfera profesional-laboral.

Se facilita el intercambio entre los docentes y se llegan a reflexiones colectivas a través del dialogo y la discusión grupal.

Se concluyen en cuáles serían los intereses y motivaciones en estas etapas del desarrollo y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Bibliografía**

- Bozhovich, L. (1985). La personalidad, su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, D. J. (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano. En Revista cubana de psicología Vol. 17, No. 2, (p. 124 - 130).
- Luria, A. R. (1978). El cerebro en acción. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Rubinstein, S. L. (1964). El desarrollo de la psicología. Principios y métodos. Editorial Nacional de Cuba. La Habana.
- Rubinstein, S. L. (1965). El ser y la conciencia. Editorial Nacional de Cuba. Editora Universitaria. La Habana.

- Vigotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. Ciudad de la Habana.
- Wallon, H. (1963). Science de la nature et science de l'homme": la psychologie" en Enfance, janvier - avril.

Al finalizar se aplica la técnica de cierre "Lo que más me gusta de ti es..." Partiendo de uno de los profesores de cada círculo (voluntario o al azar), los demás (uno por uno) le van diciendo (mirándolo a los ojos) al de al lado las características físicas, de conducta o de forma de ser, que le gustan de él o ella en la participación de los talleres. Ejemplo "lo que me gusta de ti es... tu generosidad cuando te pido ayuda, tu sonrisa acogedora, etc." Una vez que todos han expresado sus sentimientos hacia el de al lado, los otros le preguntan cómo se sintió con esta experiencia. Luego se continúa con el otro que está sentado al lado y así se sigue sucesivamente. Al terminar todos los grupos, se les pide que comenten la experiencia y que reflexionen sobre la importancia de expresar y recibir sentimientos positivos de ayuda y colaboración

- Se indaga cómo se han sentido, qué habilidades han desarrollado.
- Se les pide que refieran qué otras temáticas pudieran trabajarse en talleres futuros.

## **Anexo 18**

### **Orientaciones generales para el uso de las técnicas participativas en el trabajo con grupos.**

El especialista realiza su trabajo en el grupo con los siguientes objetivos: solucionar conflictos, modificar patrones de comportamientos, modificar actitudes, eliminar las dificultades, lograr restablecer el equilibrio emocional, mantener un nivel óptimo de madurez que posibilita un adecuado ajuste al medio y permitir al docente aprovechar al máximo sus potencialidades.

Las características generales que se deben tener en cuenta de las técnicas participativas en la relación con los sujetos son:

- Es una relación sujeto-sujeto donde se produce una interacción informativa entre los profesores se influyen mutuamente condicionados por las relaciones interpersonales que surjan entre ellos.
- La palabra es el instrumento fundamental del trabajo en grupo mediante este, se ayuda a recobrar la autorregulación de sus funciones, cambiar la significación negativa de determinados estímulos y reconocer las causas de sus problemas.
- Permiten el establecimiento de un estrecho vínculo entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica. La asimilación de conocimientos no se concibe como el único objetivo de la enseñanza, sino también como un recurso para la solución de problemas, tareas o situaciones profesionales o vinculadas con la profesión, en condiciones reales o modeladas.
- Las mismas no pretenden la aceptación acrítica de la palabra del facilitador sino que estimulan la búsqueda de la verdad a través del trabajo colaborativo de indagación y reflexión, aproximando la enseñanza a la investigación científica a la actividad productiva y social, brindando una mayor solidez a los conocimientos adquiridos.
- La índole de las tareas a acometer, así como las condiciones en las que éstas se desarrollan, estimula una mayor actividad cognoscitiva en los participantes, así como el desarrollo de la asertividad, la independencia, la creatividad y el auto aprendizaje.

- Las oportunidades que brindan estas técnicas para la verbalización contribuyen al análisis más detallado de los problemas y su instrumentación, promoviendo la capacidad reflexiva de los docentes.
- En la interacción que se propicia, se socializa el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciándolo en el conocimiento colectivo, que aparece como producto de la actividad grupal.
- Contribuyen a romper con modelos paternalistas de educación, permiten que los participantes desempeñen el rol de sujetos de su propia formación, estimulando la adopción de posturas críticas, personales y comprometidas con el conocimiento.
- Ayudan a la constitución del grupo, al establecimiento de relaciones interpersonales y a un mayor conocimiento mutuo. Estimulan la cooperación entre los participantes y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo.
- No se debe forzar la comunicación, sino establecer un clima emocional positivo facilitando la expresión y exteriorización de los sentimientos y preocupaciones del sujeto.
- Lograr la motivación del propio sujeto y su papel activo.
- Evitar asumir el papel de juez en la valoración de la problemática y características del profesor, no haciendo comentarios críticos, irónicos o agresivos.
- Brindar apoyo y seguridad a los profesores y aceptarlo como es.
- Considerar las características psicológicas de la edad, la personalidad, problemática psicológica y estado físico del profesor en la elección del método de trabajo en el grupo.
- Mediante la labor en el grupo el profesor aprende a sustituir viejos hábitos de conducta, ideas, actitudes desajustadas, por nuevas que le permitan recibir mejor los estímulos positivos del medio y enfrentarse adecuadamente a los negativos.