



Septiembre 2018 - ISSN: 1989-4155

## LA AUTOGESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE FORMADOR DE MAESTROS

**Imandra Mendoza Domínguez<sup>1</sup>**

Universidad de Cienfuegos  
imendoza@ucf.edu.cu

**Marcial Alfonso García<sup>2</sup>**

Universidad de Cienfuegos  
maralfonso@ucf.edu.cu

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Imandra Mendoza Domínguez y Marcial Alfonso García (2018): "La autogestión del conocimiento en la superación profesional del docente formador de maestros", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (septiembre 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/docente-formador-maestros.html>

### RESUMEN

En este trabajo, a partir de un estudio acerca del rol que debe cumplir el docente formador de maestro en su formación permanente, se expone la necesidad de que este asuma una participación más protagónica en el proceso de superación profesional y que se aprovechen las posibilidades del contexto donde actúa. Se presenta una concepción valorativa de la responsabilidad profesional que se asume con su superación, a partir de utilizar los recursos humanos y materiales en existencia en las escuelas pedagógicas en las que laboran. Desde esta perspectiva la autogestión se presenta como acción planificada, organizada y controlada por el docente para gestionar, seleccionar, adquirir, procesar y utilizar los conocimientos en su desarrollo profesional. Se explica cómo se concreta a partir de su análisis secuencial y continuo y cómo desde ella se accede a la autorrealización personal, al autodesarrollo y crecimiento profesional. Como resultados de su aplicación en la escuela pedagógica de Cienfuegos se constata una acción más personalizada y contextual de los docentes formadores de maestros durante el proceso de superación profesional.

**Palabras claves:** superación- autogestión - conocimiento - docente

### SUMMARY

In this work, based on a study about the role that must be fulfilled by the teacher trainer in their permanent training, the need is exposed for this to assume a more protagonist participation in the process of professional overcoming and to take advantage of the possibilities of the context where it acts. It presents an evaluative conception of professional responsibility that is assumed with its overcoming, from using the human and material resources in existence in the pedagogical schools in which they work. From this perspective, self-management is presented as a planned action, organized and controlled by the teacher to manage, select, acquire, process and use the knowledge in their professional overcoming. It is explained how it is concretized from its sequential and continuous analysis and how from it access to personal self-realization, self-development and professional growth. As a result of its application in the pedagogical school of Cienfuegos, a more personalized and

1 Licenciada en educación. Especialidad Primaria. Grado científico: Máster. Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas  
Categoría docente: Asistente

2 Licenciado en educación. Especialidad Primaria. Grado científico: Máster. Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas  
Categoría docente: Profesor Auxiliar

contextual action of teachers who train teachers during the process of professional overcoming is observed.

**Keywords:** overcoming - self-management - knowledge - teacher

## INTRODUCCIÓN

La concepción del proceso de superación profesional en Cuba toma como sustentos las teorías de la Educación de Avanzada y la Educación de Posgrado. Desde estas se legitima como un proceso de enseñanza aprendizaje con carácter continuo y permanente, así como sus formas organizativas, vías de realización y la responsabilidad de las escuelas y los docentes en la concreción de los objetivos que se proponen, como parte de este.

De modo particular en las escuelas pedagógicas, a partir de las características de sus claustros y del potencial que estas poseen, se le otorga un papel fundamental al docente en el desarrollo de su propia superación.

La apertura de las escuelas pedagógicas para la formación de maestros primarios, educadoras preescolares y maestros de la Educación Especial en el 2010, responde a la reconceptualización que como parte del proceso de transformaciones se tiene lugar en la educación cubana, las cuales se presentan como un nuevo espacio para la organización y dirección de la superación profesional. Estas instituciones se sustentan en las experiencias acumuladas en la formación de docentes para estas educaciones con nivel medio superior, entre las que resaltan las Escuelas de Formación de Maestros Primarios (1969) y las de Formación Emergente de Maestros Primarios (2000).

Entre sus exigencias está, que el proceso formativo se organice a partir del diagnóstico integral de los estudiantes, de sus motivaciones e intereses y de la unidad en la intervención de los actores en dicho proceso. Como resultado deben egresar de estas instituciones educadores -de nivel medio superior-, preparados en la dirección del proceso educativo en general y el de la enseñanza aprendizaje con enfoque desarrollador, para lo cual deberán dominar los métodos y técnicas para realizar el diagnóstico y caracterización integral del escolar, elaborar estrategias y alternativas educativas, a fin de lograr la atención a la diversidad. Pero, sobre todo deben adquirir normas de comportamiento acordes con el contexto histórico y los ideales de la sociedad cubana, utilizando los diferentes recursos para el logro de su efectividad.

Este propósito -expresado en el perfil del egresado de las escuelas pedagógicas- precisa el fortalecimiento continuo de los claustros los cuales como característica fundamental, están constituido por docentes que proceden de las antiguas escuelas de formación de maestros primarios como estudiantes, profesores y / o directivos de esas escuelas. Las indicaciones nacionales al respecto puntualizan la responsabilidad que se asume con la preparación de estos docentes para enfrentar y ajustar sus experiencias a las exigencias formativas del perfil.

El análisis del proceso de superación profesional en la práctica de la escuela pedagógica de Cienfuegos, permitió confirmar que este ha estado marcado por la toma de decisiones científico pedagógicas y didácticas para su concreción, así como la aplicación de planes de superación diseñados desde la Universidad con el concurso de los directivos de las escuelas pedagógicas, los que aportan las necesidades de superación de sus docentes. Además se han concretado actividades de superación caracterizadas por la urgencia de la preparación del claustro para laborar en este tipo de centro, el didactismo del especialista que las ejecutan o por el empirismo metodológico de sus directivos.

Al profundizar en la concepción y ejecución de este proceso en la práctica se corroboró falta de relación entre los docentes y el contenido de superación, el no aprovechamiento de sus potencialidades y las de la institución educativa en función de promover y ejecutar una acción más personal como parte de este proceso. De ahí que el presente trabajo tiene como **objetivo**: proponer una secuenciación metodológica de la autogestión del conocimiento como vía para contribuir al desarrollo de la superación profesional con un enfoque personalizado y contextual.

## DESARROLLO

### 1. El papel del docente en las actividades de superación profesional

La naturaleza educativa del quehacer del docente exige la comprensión de una praxis cada vez más compleja que demanda el análisis multidimensional de la realidad. De este carácter emerge el reconocimiento de lo personal, lo disciplinar y lo pedagógico como referentes de su formación y desempeño. Esta distinción supone dejar claro que la selección de los docentes y de la superación profesional no puede limitarse a uno u otro aspecto, sino constituirse como resultado de la interrelación entre ellos.

De ahí que la dinámica de los cambios que se producen en el desempeño de los docentes se traduce en retos concretos asociados a la elevación de la calidad de los procesos que se llevan a

cabo en la educación. Esta concepción se refuerza en la siguiente idea: “el profesor es miembro integrante de una institución educativa, por lo cual su desarrollo y mejora profesional incide en la mejora institucional.” (Sánchez, 1996: 64)

Desde esta idea la prioridad en el desempeño se convierte en el núcleo de cualquier sistema de superación pues en este se expresa la impronta de su trabajo en la calidad del proceso que dirige. Así, cualquier acción que se diseñe para lograr calidad debe orientarse primero a perfeccionar el desempeño del docente; con ello la calidad de todo el Sistema Nacional de Enseñanza.

Con este perfeccionamiento profesional se asciende al desarrollo social, el cual exige de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos. El saber, vinculado a la práctica, es una fuerza social transformadora que se debe fomentar de forma permanente para promover el desarrollo sostenible de la sociedad. Tal idea explica que el perfeccionamiento organizativo del proceso de superación de los profesores parta de la concepción del docente como un profesional que requiere elevar su preparación para el desarrollo de la docencia. Para ello se asume como superación profesional: “El conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento, continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales.” (Añorga, 1994: 23)

En este sentido, al considerar al docente como sujeto del proceso de superación profesional, entienden la superación como un proceso guiado e intencionado de interiorización y exteriorización de las normas, valores y modos de actuación que debe incluir en la cultura profesional docente la especificidad del saber que precisa integrarse a la actividad pedagógica profesional, de manera que pueda otorgar una orientación formativa al proceso de enseñanza aprendizaje.

En este mismo orden, en trabajos presentados en el Octavo Congreso Internacional de Educación Superior 2016 celebrado en La Habana, Cuba, entre los que se encuentran los de autores como: Castro (2016) García y Rivera (2016), Morales y Carballo (2016), perciben la superación profesional como el proceso de formación que posibilita a egresados de los centros de enseñanza superior la adquisición, ampliación y perfeccionamiento de manera continua y sistemática de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas que se requieren para que ese profesional tenga un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural en general.

Estas concepciones están legitimadas en el Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba en su artículo nueve, donde se concibe como objetivo de la superación profesional la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

En ambas ideas se observan rasgos comunes como es el perfeccionamiento del profesional para un mejor ejercicio de sus funciones y lo referido a elevar su cultura general que es esencial en un profesional de la educación. Es así que la orientación de este proceso se dirige a educar, instruir y desarrollar al ser humano de manera integral, dirigida a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales. (Lira de Resende, 2008:12)

Desde estas posiciones se asevera que la superación, si es bien concebida, ofrece la posibilidad –por una parte- de que los docentes actualicen, amplíen y perfeccionen su caudal cognitivo, favoreciendo la adquisición de nuevos métodos y estilos de trabajo, - y por otra- que se contribuya a su crecimiento humano en el contexto del entorno social donde se desenvuelve.

Por tanto, y a partir de estos criterios, el proceso de superación deberá dirigirse a satisfacer las necesidades percibidas por los profesores, es decir, basados en los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para un buen ejercicio de la docencia. Es por ello que el perfeccionamiento del desempeño del profesor se asume como orientación del cambio, en el que se integran cuatro elementos principales:

Cognitivo: incluye los conocimientos normativos que estructuran el pensamiento profesional, mediante las experiencias propias y grupales, en un proceso de interacción entre la teoría y la práctica en el que se toma como punto de partida los problemas de la práctica, y la búsqueda de soluciones por medio de recursos teóricos.

Cooperante: son acciones de ayuda en un clima de apoyo y cooperación entre sus miembros, de compartir conocimientos, sentimientos y experiencias entre iguales, así como la colaboración interinstitucional de carácter regional, es decir, entre los centros de educación, las instituciones de cultura, las organizaciones, organismos y empresas

Activo: son tareas que conducen a determinar el espacio de participación al docente, en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de su superación, que garantice un mayor sentido de pertenencia y compromiso, al convertirse en sujeto de su propia actividad formativa.

Reflexivo: son acciones que promuevan las reflexiones sobre la propia actividad profesional como estrategia de revisión, análisis y mejora permanente de la docencia. Esta reflexión puede realizarse en tres sentidos: *Conocimientos*: efectuada al nivel de teorías, principios conceptos, y creencias que enriquecen el conocimiento y el pensamiento profesional de los profesores; *Experiencias*: que les posibilita valorar sus desempeños y les ayuda a la toma de decisiones para mejorar su práctica educativa y *Afectos*: que les propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente, lo que potencia su autoestima y sentimientos de responsabilidad profesional.

Estos elementos que convergen en el proceso de superación en función de perfeccionar el desempeño de los profesores, cimientan las bases de una “formación continua” basada en procesos de investigación, acción e intercambio de experiencias siguiendo las distintas etapas de desarrollo profesional. El profesor pasará de la etapa de información, a la de superación intencional y guiada para luego acceder a practicar la autosuperación: en esta última ya tendrá una autonomía para desarrollar proyectos de innovación educativa y participar en la formación colaborativa entre colegas.

Esta orientación favorecerá a la armonización del estudio de contenidos disciplinares curriculares; el tratamiento de estrategias didácticas, la valoración, la observación y la reflexión sobre la práctica, así como la colaboración colegiada entre profesores. Desde un aprendizaje significativo, en el cual el profesor se forma un pensamiento reflexivo que le aleje de un desempeño dogmático e ineficiente; se organiza el proceso de superación y se facilita el desarrollo personal y profesional desde un marco teórico y una práctica renovadora, marcada por la socialización de los resultados de cada profesor acerca de su propio desarrollo y las vías utilizadas para ello.

En interés de este trabajo, se le concede a las escuelas pedagógicas un papel fundamental en el desarrollo del proceso de superación, sin desestimar las influencias que le corresponde ejercer a las Universidades de Ciencias Pedagógicas. Estas escuelas poseen condiciones, tanto materiales como humanas, entre las que destaca los recursos tecnológicos, la bibliografía pedagógica y el conocimiento que poseen los docentes según el área de su formación profesional.

Este conglomerado de condiciones que forman parte del contexto puede influir sobre los resultados del proceso de superación profesional. A partir de esta idea se coincide con Ortiz (2012) en que: “El análisis del contexto nos permite considerar ciertos factores para influir en lo que estamos buscando que es promover el aprendizaje, al contar para ello con los elementos necesarios para adentrarse en las actividades que se proponen, para interactuar con los participantes y para construir significados”. (Ortiz, 2012: 3)

Desde esta idea las actividades de superación que se ejecuten para los docentes de las escuelas pedagógicas, deben considerar el contexto donde estos se desempeñan como determinante en el cumplimiento de los objetivos planteados. De acuerdo con estos autores, el aprendizaje tiene que poseer una naturaleza contextualizada, a partir de que el conocimiento y el aprendizaje suceden en un contexto físico y social concreto –en este caso, la escuela pedagógica- y no solamente en la mente del sujeto.

Otra dirección a considerar – según Zamora (2013)-, en el análisis del contexto y de la superación profesional para los docentes de estos centros, es los cambios que esta última puede generar en el primero. Para ello, el contenido de la superación debe estar encaminado a resolver deficiencias vinculadas a la actuación profesional del docente, que permita, a su vez, transformar el contexto donde este se desempeña. El análisis realizado revela la posibilidad, en estas escuelas, del desarrollo del proceso de superación en dos direcciones: “con el contexto” y “para el contexto”.

Las particularidades de estas escuelas y el encargo social de las mismas, hacen que el proceso de superación profesional de sus docentes tenga sus especificidades, por tanto la composición de las escuelas pedagógicas y las funciones que en estas se desarrollan, constituyen elementos que hacen distintivo el proceso de superación de estos centros formadores de educadores.

De acuerdo con esta consideración, se destaca la composición de los docentes de estos centros formadores, los que según -resúmenes de las visitas del MINED a estas escuelas, al inicio de los cursos 2015-2016 y 2016-2017- es coincidente, en el país, la heterogeneidad del claustro que lo conforman, entre los que se encuentran especialistas de las diferentes educaciones. Esta situación reclama de un diagnóstico bien definido de la identificación de las diferentes necesidades de cada docente para diseñar las vías más efectivas para su superación, junto al trabajo metodológico y la autosuperación que tiene que desarrollar la propia escuela.

Por su parte se plantea, que la superación en este tipo de institución está relacionada con el contenido de la formación, el cual tiene un carácter profesional. No se trata de formar un bachiller que imparta clases, sino un egresado, con nivel medio superior, capaz de ejercer como educador con la calidad requerida.

Ante estos propósitos, se precisa que desde la planificación del proceso de superación, se determinen las necesidades que tienen los docentes acerca de los planes de estudio. También urge, la concreción de acciones que eleven la preparación de los docentes en función de garantizar la adquisición, en sus estudiantes, de contenidos teóricos y prácticos necesarios para el desarrollo de la labor profesional en las educaciones donde ejercerán una vez graduados.

Es así que el proceso de superación que se lleva a cabo en estos centros se dirige, no solo, a que los docentes dominen los conocimientos científico técnico de su asignatura y/o disciplina, sino también, los objetivos del egresado, tanto del nivel medio como de este tipo de formación. Además, este proceso debe orientarse al desarrollo, en los docentes, de las habilidades generales / profesionales que necesitan para que sus estudiantes se apropien de los conocimientos, y a su vez, del modo de actuación profesional.

Al respecto, en el XIII Seminario Nacional para Educadores, los autores Torres, Caballero, Sierra, Caballero Delgado (2013) abordan la necesidad de satisfacer las exigencias de elevar la calidad del proceso educativo mediante el perfeccionamiento constante de su labor y de lograr la preparación en la práctica de manera sistemática y sistemática. También consideran necesario perfeccionar el desempeño profesional, científico y creativo sobre la base de actuaciones éticas en correspondencia con la tradición pedagógica cubana y la cultura universal.

El proceso de superación para los profesionales que laboran en las escuelas pedagógicas, exige además, -según criterios de Alfonso (2013)- que los docentes dominen el enfoque profesional pedagógico y su dirección como parte orgánica de la formación que se desarrolla en estos centros formadores. Para el logro de las exigencias, aquí abordadas, resulta ineludible la determinación de las necesidades de superación de los docentes relacionadas con la formación profesional pedagógica de los futuros educadores y con su crecimiento personal

En estos centros se dimensiona el papel del docente en el proceso de superación. Esta afirmación -según Alfonso y López (2013)- descansa en que el deber moral del profesor de educar entraña la necesidad de que este, para hacerlo bien, se prepare de manera sistemática. Por tanto, este proceso requiere un cambio de actitud, de comprensión y de transformación gradual de los docentes, pues a decir de estos autores, además de una profunda formación teórica de los contenidos que enseñan, tienen que mostrar el modo en que se aplican los mismos en la identificación y resolución de los problemas no solo profesionales, sino personales.

Al respecto autores como Valdés (2013), al realizar un estudio de las características de los docentes que laboran en escuelas pedagógicas, plantean que estos presentan posibilidades personales de autorrealización. Defienden la idea de que en el proceso de superación profesional, se estimule en el docente el pensar por sí mismo, tomar decisiones libres y responsables a partir de procesos de reflexión crítica y de confrontación sustentada. Sin embargo plantean, que en la superación que se lleva a cabo en estas escuelas no siempre se considera al docente como persona libre y responsable para enfrentar su realidad con juicio crítico, tomar decisiones y accionar en función de su transformación.

A estas consideraciones añaden, la necesidad de impregnar al proceso de superación un carácter personal donde se tenga en cuenta la capacidad del docente para gobernarse así mismo, de saber aprovechar las posibilidades y oportunidades y de obrar con libertad. De igual manera, la capacidad de autodeterminarse, y elegir en cada momento de manera consciente y reflexiva el mejor modo de actuar, en función de elevar su nivel profesional / personal.

Con relación a estas ideas Alfonso y López (2013) defienden, que el proceso de superación que se diseña y ejecute para los docentes de las escuelas pedagógicas debe promover, mediante la aplicación de los métodos, procedimientos, medios y las formas de organización, el desarrollo de la reflexión, el análisis, la interpretación y la toma de decisiones por parte de sus docentes. Plantean además que, desde este proceso, se puede compulsar en el docente la dirección de su propia superación y que sea responsable con la misma, sin obviar la necesaria socialización que en este se lleva a cabo.

De este análisis se infiere que el proceso de superación en estas escuelas se conciba, a partir de la determinación de las potencialidades que tienen los docentes para participar en la construcción del conocimiento, crear actitudes, conciencia de sí mismo, del otro y de su entorno. Todo ello en función de garantizar, como parte de este proceso, el crecimiento humano y profesional del docente de manera continua y permanente en el entorno social donde se desenvuelve.

El análisis de los resultados de la sistematización de las investigaciones permitió plantear, como elemento básico de este proceso las instituciones educativas, a partir de ser consideradas espacios donde confluyen e interactúan los docentes. En contraste los estudios realizados de las formas de superación profesional que se emplean para los docentes de las escuelas pedagógicas cubanas

advierten de que no siempre se consideran las características del contexto donde se desempeñan sus docentes.

En este sentido, la organización y ejecución del proceso de superación profesional en las escuelas pedagógicas carecen de considerar el contexto como factor influyente sobre los resultados de este proceso. Autores como: Valdés (2013) y Zamora (2013) coinciden en que no siempre se tiene en cuenta el contexto donde intervienen los docentes de estas escuelas como un soporte teórico indispensable para el desarrollo del proceso de superación profesional, es decir falta considerar las situaciones y las circunstancias tempo - espaciales, culturales e históricas donde se concreta, para así garantizar la efectividad de las formas.

Por otra parte, valoran la utilidad del contexto en la formación permanente de los docentes, a partir de que estos centros presentan recursos tanto humanos como materiales que pueden ser provechosos para el desarrollo de las formas de superación. En sus estudios Valdés (2013), resalta que la heterogeneidad en la formación pedagógica de sus claustros y las relaciones que se dan a nivel de cada grupo de docentes, son contextos que pueden incidir de manera favorable en el proceso de superación profesional en las escuelas pedagógicas.

Al realizar un análisis acerca de la utilización de las posibilidades contextuales de la escuela pedagógica en la superación Zamora (2013) plantea la necesidad de valorar cómo este proceso influye en el desempeño profesional del docente y los cambios que puede producir en el contexto donde se desarrolla. Sin embargo, plantea esta autora, que esta idea no siempre se tiene en cuenta en la planificación y ejecución de las distintas formas de superación que se dirigen a los docentes de estas escuelas de formación de educadores de nivel medio superior.

Con ello, destaca la funcionalidad de las actividades de superación, de manera que conlleven a aprender a resolver determinadas problemas propios del contexto donde el docente se desempeña. O sea, promover en ellos una acción encaminada a mejorar su actuación como docente de este tipo de centro, y a su vez, transformar el contexto mediante los conocimientos, habilidades, hábitos y valores que alcanzan durante la concreción de las formas de superación.

Al respecto estos autores plantean que las actividades de superación, que en estas escuelas se desarrollan, carecen del empleo de métodos, procedimientos y medios que favorezcan la transformación de la realidad objetiva donde se insertan estos docentes. También identifica como deficiencia, que el contenido que se aborda no siempre responde a las necesidades de los docentes, y por consiguiente, imposibilitan que se produzcan cambios en su actuación como profesionales de estos centros formadores.

Acerca de esta idea Buitrago y Amaya (2015) refieren que es necesario dar la oportunidad al profesional de crear, razonar, emitir juicios, asumir posiciones críticas, legitimarse como ser humano, construirse desde su individualidad y darle sentido a su vida en la relación con sí mismo, con el otro y con el entorno. Al respecto plantean que: "Es en el conocimiento de sus posibilidades, oportunidades, y limitaciones en donde comienza su motivación para ser, para crecer, para proyectarse tal como es, sin máscaras ni apariencias, y dejar su huella personal como ciudadano del mundo con responsabilidad social." (Buitrago y Amaya, 2015: 3)

## **2. La autogestión del conocimiento: secuenciación metodológica**

Los estudios realizados en la escuela pedagógica de Cienfuegos Octavio García Hernández durante los cursos 2013-2014 Y 2014-2015 dan cuenta de que, por una parte, los recursos materiales y humanos presentes en este centro son poco aprovechados en función de la preparación de sus docentes, y por otra parte, la concepción de las formas de superación que se emplean no siempre conllevan a transformar el contexto donde estos se desempeñan. Esto apunta a que en el proceso adolece de considerar las posibilidades del contexto y de acciones que favorezcan la realización de cambios en este.

En el estudio empírico realizado se identifican como insuficiencia en la concreción de las formas de superación para los docentes de la escuela pedagógica, la no consideración de estos como individuos con potencialidades para explorar, cambiar y transformar su preparación. Estas formas no siempre se apoyan en la idea del docente como persona activa, con posibilidades personales para su autorrealización, a partir de la conciencia de sus potencialidades y oportunidades en función de contribuir a su propia superación.

Por otra parte no siempre se favorece en los docentes de esta escuela, la búsqueda permanente de su perfeccionamiento como ser en constante transformación, con capacidad para desarrollarse. Además, el proceso carece de la aceptación de las responsabilidades que asume el docente con su superación como ser original y creativo, con capacidad para autogobernarse, establecer relaciones y buscar sentido a las actividades que desarrolla.

Desde este enfoque se requiere de un cambio en el rol del docente en el proceso de superación profesional: se trata de que él sea sujeto de su propio aprendizaje, responsable de su crecimiento profesional y humano, activo y transformador con respecto al conocimiento, a la propia realidad y así mismo.

Lo anterior implica dejar de ser un receptor pasivo de información. Para ello se exige la elaboración propia y el compromiso con la tarea de superación. Lo anterior requiere de disposición, motivación, postura activa y transformadora y autoevaluación sistemática de las acciones de superación que realiza.

En este cambio de rol la autogestión del conocimiento desempeña un papel fundamental en el proceso de superación profesional, la que se define, en interés de este trabajo, como la dirección de los nexos, las redes y los flujos de conocimiento presentes en una institución, como parte de sus recursos humanos y materiales, que permitan la asimilación, procesamiento y uso de esos conocimientos desde lo individual o institucional.

Desde esta idea, se comprende como la capacidad para identificar necesidades de conocimiento asociadas a problemas y evaluarlas; buscar, producir, transferir, diseminar, aplicar conocimientos, tecnologías, que sirvan para atender esas necesidades que obstaculizan el desarrollo de los procesos que ocurren en las instituciones educativas. Tal autogestión incorporará, desde luego, las dimensiones de gestión de la información, de tecnologías y de recursos humanos que se le suelen atribuir.

En definitiva, autogestionar el conocimiento en el contexto de las escuelas supone varios elementos: la asunción de la importancia del capital intelectual de las instituciones educativas, la recogida y distribución de toda la información y experiencias valiosas para cada colectivo, la facilidad de extracción de conclusiones a partir de los datos archivados, la permanente actitud de aprendizaje individual y colectivo, el impulso de la imaginación y la creatividad, tal y como lo expresa Norma Lidia Carosio: "La autogestión nos devuelve el control y el poder de aprender de todo y de todos, sean estas personas o circunstancias." (Carosio, 2014: 2)

Es así, que la autogestión del conocimiento apunta a crear valor a partir de los activos intangibles existentes. Es el proceso de captura de la información/conocimiento en cualquier lugar donde resida - en bases de datos, papel, o la mente de las personas- y su distribución hacia cualquier lugar donde ayude a producir los mejores resultados. Lo que se busca es llevar el conocimiento necesario en la forma y el momento adecuados a la persona que lo requiere para que pueda comprenderlo y elevar así su nivel de preparación.

Desde esa idea, la autogestión del conocimiento toma como sustento el aprovechamiento de los recursos propios y facilita el encuentro mucho más íntimo entre; prioridades del desarrollo, estrategias de superación y bienestar humano resultante. Esta asume, el conocimiento, como uno de sus principales soportes, a partir de que las soluciones se pueden alcanzar mediante la combinación y utilización inteligente de los conocimientos existentes, tal y como lo afirma Grisel Martínez, al señalar que: "Los conocimientos acumulados de forma individual y colectiva constituyen fuente para estructurar cualquier forma de superación." (Martínez, 2014: 23)

Lo anterior alcanza mayor objetividad si se conoce que buena parte del conocimiento que se necesita para resolver los problemas de superación de los docentes, existe en el contexto educativo donde este se desarrolla; y se trata más bien de aprovecharlo o transferirlo. Esto requiere de docentes capaces de planificar la búsqueda, localizar, procesar, registrar, presentar y evaluar la información, frente a lo cual deben ser activos y no pasivos. Comprometerse en un enfoque de aprendizaje indagativo y aceptar su responsabilidad en su propia superación.

Una tarea adicional que asumen en la autogestión del conocimiento es saber determinar las herramientas éticas adecuadas para que pueda seleccionar la información ofrecida por diferentes medios, instituciones y personas, la que pudiera estar sesgada en función de los intereses profesionales e institucionales. De ahí que resulta importante que se asuma una perspectiva amplia de la tecnología, incluyendo no tecnologías físicas (equipos, aparatos), sino también las llamadas tecnologías sociales (metodologías, procedimientos, sistemas, cambios en la organización, entre otras).

En síntesis, el docente en su superación hace uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, actúa como gestor de su aprendizaje. Este selecciona en qué se va a preparar de acuerdo con sus intereses y necesidades y reconoce las posibilidades de incrementar su propio conocimiento, tanto en función de las preguntas que vayan emergiendo de la propia práctica como de la información relevante que se va haciendo disponible, que solo con hábitos muy autónomos de aprendizaje es posible aprovechar.

Lo anterior expuesto no niega que la superación debe ser dirigida, en función del rumbo profesional de cada persona, de la evolución del medio donde se desempeña y de los cambios en los campos del conocimiento que deba manejar, aunque refuerza la idea que el docente tiene que desempeñar un papel activo en la planificación de su superación.

Ello exige de que el docente asuma un papel cada vez más autónomo y autodependiente, programar su propio proceso de aprendizaje -al definir su estrategia de preparación, llevarla a cabo y evaluarla de manera periódica-, combinar destrezas con actitudes, así como interactuar con otros docentes e identificar todas las fuentes de información que se posea, incluyendo a las personas que pueden ser útiles para la solución de un determinado problema, es preciso “saber quién sabe” y acudir a esa fuente.

Lo anterior requiere de docentes responsables. En este sentido Norma Lidia Carosio señaló que: “La responsabilidad implica hacerse cargo de nuestro proceso de aprendizaje. Primero reconocer la carencia, con lo doloroso o frustrante que esto pueda ser y luego buscar las alternativas de satisfacerla, estudiar, practicar, aplicar ganar esa experiencia que nos permite estar en una situación diferente a la inicial.”(Carosio, 2014: 1)

Es así que el nivel de responsabilidad de cada uno por su función o por su conocimiento es muy alto y, en algún sentido, es el equivalente de la autogestión pero en el seno de un equipo. El cumplimiento de los deberes morales como parte de la ética humanista se presenta como parte de la autogestión desde una perspectiva compleja donde el docente es un ente activo de su aprendizaje con una participación plena, autónoma y responsable.

Por otra parte las habilidades son importantes, para que el profesor pueda autogestionar su propia superación y facilitar el intercambio y la producción de conocimientos. Es así que se precisa de habilidades para acceder y usar la información, dominar la metodología general para la selección, búsqueda, evaluación y uso de la información en todos sus formatos y valorar el contenido que tienen a su disposición.

Debe estar caracterizada, además, por la participación activa y consciente de los docentes, imprimiéndole su estilo y ritmo de trabajo atendiendo a sus características personales y a su nivel de aprendizaje en la realización de las acciones diseñadas, convirtiéndose en el sujeto de su superación, en un ejercicio caracterizado por ser dialéctico y constructivo.

Para lo cual se deberá planificar el sistema de acciones con una sistematización y consolidación de acuerdo con los niveles de asimilación del conocimiento reproductivo, productivo y creativo en correspondencia con el nivel alcanzado por los docentes. Es importante destacar que se necesita desarrollar en estos, tanto sus capacidades, como sus sentimientos y convicciones, es decir, de modo tal que el conocimiento adquirido posea un significado y un sentido personal donde se promuevan motivos como fuerza motriz de intereses profesionales.

Las relaciones internas entre los objetivos, contenidos y métodos (formas y medios) es otro elemento a tener en cuenta para garantizar la autogestión como forma de integración contenido- docentes, al seleccionar y estructurar el contenido partiendo del sistema de conocimientos, habilidades y valores en correspondencia con las necesidades identificadas y propósitos de la superación.

Se propone que la evaluación del cumplimiento de las acciones dirigidas a adquirir la preparación necesaria, esté basada en un alto componente de auto evaluación, de intercambio, de muestra de resultados parciales en el seno del departamento docente al que pertenece realzando el carácter cooperativo, sistemático y de autorregulación del proceso.

Todo lo anterior conllevó a la delineación de seis momentos en una secuenciación metodológica para el desarrollo de la autogestión del conocimiento:

1-Sensibilización y compromiso individual de los docentes con su superación: se parte de la idea de Pablo Freire de “asumirse como tal”, para desde ahí alcanzar “la comprensión dialéctica de la tarea” y tomar conciencia de la necesidad de la preparación y de la autogestión como una vía para alcanzarla.

2- Autodeterminación de las necesidades de preparación: se precisa, por parte del docente, sus principales insuficiencias, al tomar en consideración sus valoraciones y criterios acerca del nivel de preparación alcanzado. En esencia, este es un momento donde el docente realiza un autoanálisis de sus principales carencias.

3- Identificación de las fuentes del conocimiento en existencia: en este momento el docente, determinará las tecnologías y recursos humanos con que cuenta la institución, portadoras de conocimientos que puedan ser utilizados como vía para su preparación. Se realizará un inventario de todos los recursos que puedan ser aprovechados en el proceso de autogestión del conocimiento.

4- Apropiación del conocimiento: es el momento en que los docentes interactúan con la información, con otros y valorizan las experiencias alcanzadas. Ocurre la aprehensión de lo desconocido o se



profundiza en elementos del conocimiento poco conocidos, se identifican las estrategias más afines a su personalidad, contexto, ayudas, recursos personales, entre otros.

5- Socialización del conocimiento: es donde a cada docente se le dará un espacio en las actividades que se desarrollan en el nivel correspondiente para que exponga los conocimientos adquiridos. En ocasiones no es necesaria la creación del espacio ya que este puede presentarse de forma coherente en las actividades habituales que se realizan. Aquí es necesario que se debata sobre lo presentado y que se enriquezca lo aprendido mediante el análisis colectivo. Las publicaciones y las actividades colectivas, formales e informales son vías para socializar el conocimiento.

6- Autoevaluación de la gestión realizada: consiste en que el docente valore la labor realizada, para ello confrontará la aspiración inicial con lo logrado y evalúe lo aportado a su preparación como resultado de la autogestión del conocimiento. Es momento para precisar qué conocimientos se alcanzaron y qué aún no se conoce, lo cual favorece la secuencia continua de la autogestión.

Este proceso continuado, contribuirá al desarrollo pleno de los docentes y a su autorrealización personal, mediante la autodirección prospectiva de su preparación, de lo que espera o quiere ser y hacer, y de la disposición que tenga para autosuperarse a partir de los recursos que tiene a su disposición.

Como se ha analizado, mediante la autogestión el docente pueda confrontarse consigo mismo, reflexionar sobre su modo de ser y desarrollar un seguimiento constante a su propio aprendizaje. De ahí que las prácticas de autogestión deben realizarse, por una parte, en función de resolver necesidades inmediatas, y por otra, con una perspectiva de futuro donde se aproveche las potencialidades y posibilidades del entorno. Para su cumplimiento se requiere, de docentes comprometidos, con habilidades desarrolladas y capaces de evaluar los resultados de su autogestión. Después de aplicada la metodología propuesta para la autogestión del conocimiento en la escuela pedagógica de Cienfuegos durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, se pudo apreciar un mayor reconocimiento del docente como personas con capacidades, conocimientos y sentimientos propios de donde se derivan estilos y ritmos de aprendizaje, modos de ser, niveles de desarrollo intelectual, social, entre otros. Además se constató que el proceso se orientó a la reflexión y a la interrelación entre los sujetos, cuestión que no sólo ayudó a aprender sino también a ser consciente al docente de la forma como construye el conocimiento y de la formación de su identidad que le permite reconocerse como persona.

Las actividades de superación que se desarrollaron tuvieron una mayor orientación de cómo el docente con posibilidades personales podía acceder al conocimiento, al concebir al docente como sujeto activo, participativo y protagonista de su propio desarrollo, en un proceso de superación diseñado según el diagnóstico de cada uno de los docentes.

Se tuvo en cuenta, además, la acción personalizada que puede desarrollar el docente, así como sus propias características y su particular desarrollo, a partir del compromiso individual de cada docente, de la responsabilidad que este asume con su superación y de concebirlo como núcleo central del mismo, sin obviar las interrelaciones que en este se producen.

En resumen la secuenciación metodológica que se propone:

- revela los aspectos necesarios para cambiar la manera de enseñar y aprender en la superación profesional.
- organiza el proceso; propicia el interés por adquirir conocimientos y por actividades de aprendizaje.
- los momentos que se identifican puede modificar el proceso, pero es importante considerar lo que aporta el docente.
- los medios, técnicas y guías que se proponen para autogestionar el conocimiento son pertinentes al objetivo y contenidos tratados.
- supera la proyección que se tenía de la superación, para concebirla desde una proyección más activa y transformadora del docente.
- destaca la importancia del compromiso personal, profesional y social del docente con su propia superación profesional.
- tiene una adecuada concatenación y ordenamiento de los componentes didácticos en función de cumplir el objetivo propuesto.
- promueve la gestión individual del docente en la actividad de aprendizaje. lo cual optimiza el proceso de superación profesional y asegura su carácter continuo.
- facilita la integración de los aspectos teóricos y la práctica sistemática, al orientar el aprendizaje hacia la utilidad profesional.

- favorece el dominio del contenido por el profesor, adecuado tratamiento metodológico de los contenidos, uso correcto de los métodos, procedimientos y medios de enseñanza, así como correcta orientación, planificación y control del estudio independiente

En general, los usuarios percibieron modificaciones desde el punto de vista organizativo metodológico y práctico en la posición que en la actualidad asume la superación, pero lo más significativo estuvo relacionado con la actuación que se le otorga al docente al participar de forma activa en las actividades de superación profesional.

Los resultados alcanzados demuestran la necesidad de que se articulen las demandas personales con los objetivos de estos centros y de una acción más personalizada de sus docentes, así como tener en cuenta las posibilidades del contexto y las transformaciones que pueden producirse en este. De ahí que se precise de una concepción de la superación con un enfoque personificado y contextual.

### CONCLUSIONES

El proceso de superación profesional precisa de que cada docente asuma como rol su preparación como parte de un proceso: cognitivo, cooperante, activo y reflexivo; que conlleve al perfeccionamiento de su desempeño y que le permita, a su vez, formar parte de la dinámica del cambio.

Las prácticas de autogestión deben realizarse, por una parte, en función de resolver necesidades inmediatas, y por otra, con una perspectiva de futuro donde se aprovechen las potencialidades y posibilidades del entorno. Para su cumplimiento se requiere, de docentes comprometidos, con habilidades desarrolladas y capaces de evaluar de forma regular los resultados de su autogestión, así como de su reconocimiento como sujeto único, original y con posibilidad de transformación permanente.

La aplicación de la secuenciación metodológica propuesta para la autogestión del conocimiento en la escuela pedagógica de Cienfuegos permitió elevar la preparación de los docentes a partir de la autodefinición de necesidades, la elaboración en forma personal de las acciones a acometer, así como la presentación de sus resultados.

### BIBLIOGRAFÍA

1. Alfonso, M. y López, M.M. (2013): La autogestión del conocimiento: una exigencia en la preparación de los docentes de la Escuela Pedagógica. [CD-ROM] Pedagogía Provincial, Cienfuegos
2. Alfonso M. (2013): Concepción desarrolladora del proceso de superación profesional del docente. Revista Atlante: Cuaderno de Educación y Desarrollo, número de agosto. II Etapa ISSN: 1989-4155 Indexada en IDEAS-RePEc y alojada en <http://atlante.eumed.net/> España, p. 1 - 5.
3. Añorga, J. (1994): Proyecto para la Educación del sistema de Educación Avanzada, Sucre, UASB.
4. Buitrago, O. y Amaya, B.L. (2015): Educación personalizada, una modalidad educativa [en línea]; [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2015]. 7(17): [aprox.10p]. URL disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/buitrago.htm>
5. Carosio, N.L. (2014): Un mundo de aprendizajes: Autogestión del conocimiento [en línea]. 2014; [fecha de acceso: 7 de noviembre de 2014]. 9(17): [aprox.12 p]. URL disponible en: [normacarosio.blogspot.com/2012/04/autogestion-del-conocimiento.htm](http://normacarosio.blogspot.com/2012/04/autogestion-del-conocimiento.htm)
6. Castro, O.J. (2016): Una concepción sistémica para la superación del personal docente del Ministerio de Educación. [CD-ROM] Evento Universidad 2016, IV Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”, La Habana
7. García, X. y Rivera, A.M. (2016): La Universidad de Ciencias Pedagógicas, su papel en la superación de los docentes de la Educación Especial. [CD-ROM] Evento Universidad 2016, IV Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”, La Habana
8. Lira de Resende, G.S. (2008): Propuesta de superación profesional psicopedagógica a distancia, on-line, en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Editorial Universitaria, Ciudad de Habana
9. Martínez, G. (2014): La preparación de los docentes en la utilización de los materiales didácticos. Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico “Conrado Benítez García”, Cienfuegos
10. Morales, M. y Carballo, M. (2016): La superación profesional del tutor para el desarrollo de la actividad científica ante los actuales retos de la Educación Superior. [CD-ROM] Evento Universidad 2016, IV Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”, La Habana

- 11.Ortiz, R. (2012): Contextos de aprendizaje [en línea]. [fecha de acceso: 1 de diciembre de 2013]. 7(19): [aprox.15p]. URL disponible en: <http://www.google.com.cu/urlPremios%2F2Ensayo2010>
- 12.Reglamento de la Educación de Posgrado. Dirección de Educación de Posgrado. Resolución 132. 2004, La Habana
- 13.Sánchez, J.A. (1996): Formación inicial para la docencia universitaria. (En soporte digital),Madrid
- 14.Torres, E.R., Caballero, E., Sierra, R.A., Caballero Delgado, E. (2013): El trabajo metodológico en las escuelas pedagógicas. En: XIII Seminario Nacional para educadores. Curso escolar 2013-2014. Editorial Pueblo y Educación, La Habana
- 15.Valdés, E. (2013): Estrategia de superación de los docentes de las escuelas pedagógicas [en línea]. [fecha de acceso: 7 de diciembre de 2013]. 7(18): [aprox.15p]. URL disponible en: [www.noveduc.com/estrategiasuperación.htm](http://www.noveduc.com/estrategiasuperación.htm)
- 16.Zamora, O.L. (2013): Un acercamiento a la superación profesional de las escuelas pedagógicas [en línea]. [fecha de acceso: 12 de noviembre de 2013]. 9(17): [aprox.14p]. URL disponible en: [www.itescam.edu.mx/superación/sylabus/fpdb/recursos/r57129.PDF](http://www.itescam.edu.mx/superación/sylabus/fpdb/recursos/r57129.PDF)