



Diciembre 2018 - ISSN: 1989-4155

## **TÍTULO: LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

**MsC. Ileana Fernandez Quintana.**

**DrC. Norcaby Pérez Gómez.**

[nperezg@ucf.edu.cu](mailto:nperezg@ucf.edu.cu)

**DrC. Maybely Véliz Rodríguez Rodríguez**

[maybely@ucf.edu.cu](mailto:maybely@ucf.edu.cu)

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Ileana Fernandez Quintana, Norcaby Pérez Gómez y Maybely Véliz Rodríguez Rodríguez (2018): "La formación continua de los docentes: reflexiones desde la práctica educativa", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (diciembre 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/12/formacion-continua-docentes.html>

### Resumen

El artículo constituye parte de una investigación descriptiva y exploratoria desarrollada por los autores en escuelas pedagógicas y uno de los resultados de la tesis doctoral del autor principal. Se determinan los rasgos y algunos de los fundamentos teóricos y didácticos del proceso de formación continua a partir de la reflexión teórica y de la preparación de los docentes que se dedican a la formación de maestros con nivel medio superior. Se realiza un análisis del papel de la educación y la relación dialéctica entre formación y preparación. Se asume como metodología general la dialéctica materialista que permite operar con instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio se realiza con 30 docentes divididos en: un grupo de estudio integrado por los docentes de ciencias sociales y el otro un grupo focal por miembros del consejo de dirección. Se utilizan entrevistas en profundidad, grupos de discusión, talleres de reflexión donde los autores describen en el diario los sucesos tal y como sucedieron que permiten hacer la triangulación de información. Los resultados sirvieron para considerar la carencia de conocimientos en relación al tipo de formación a realizar por el docente una vez graduado, la creencia que esta, solo debe enfocarse en el tratamiento didáctico de los contenidos de las asignaturas sin percatarse de la necesidad de incorporar con flexibilidad los avances del desarrollo científico - técnico, los métodos y procedimientos relacionados con la educación para favorecer la transformación y mejora de la práctica educativa. Se concluye a partir de un proceso de acción reflexión con los sujetos participantes que la formación continua que se desarrolla en estas instituciones se centra en el aspecto metodológico del contenido y por tanto la preparación del docente que se realice como parte de este proceso debe ser

a lo largo del ejercicio de la profesión, la inclusión de la combinación de las formas de la educación de posgrado y del trabajo metodológico y se prevé el impacto en los diferentes ámbitos de actuación del docente.

### **Introducción**

En Cuba, el Ministerio de Educación ha mantenido una ocupación constante por la formación de los docentes en los diferentes niveles educacionales a partir de diferentes modelos y planes de estudios. En correspondencia con ello en el curso escolar 2010-2011 se reabren las escuelas pedagógicas con el objetivo de formar los maestros y educadoras que se necesitan en cada territorio del país para continuar el perfeccionamiento del proceso docente-educativo como una de las vías para garantizar la elevación de la calidad y el rigor en la formación y superación de los docentes. Instituciones con carácter provincial, subordinadas a diferentes educaciones y a las facultades de las Universidades de acuerdo al perfil de las diferentes especialidades quienes tienen la responsabilidad del asesoramiento metodológico y superación sistemática del claustro.

Durante el ciclo de exploración y reflexión con los participantes del estudio se consta la importancia atribuida a la preparación de la asignatura y la auto preparación como formas del trabajo metodológico y de la superación profesional, sin tener presente otras formas de organización de estos procesos. A pesar de la preponderancia en la utilización de esas formas no se introducen los resultados de investigación de la educación, se realizaban de manera formal o para planificar clases a partir de la información del libro de texto como única fuente bibliográfica, en la mayoría de los casos los responsables de asignaturas solo ofrecían orientaciones y no se estimulaba el debate científico.

La situación descrita conllevó al desarrollo de una investigación descriptiva y exploratoria en la que se utiliza la investigación acción cooperativa en la escuela pedagógica de Cienfuegos por parte de los autores. La metodología utilizada permite determinar rasgos y fundamentos teóricos y didácticos del proceso de formación continua de los docentes que se dedican a la formación de maestros con nivel medio superior en los que la comunidad educativa no cuenta con toda la claridad.

### **Desarrollo**

En el estudio realizado asume el enfoque cualitativo, pues las características del objeto no permitían determinar los resultados en el inicio como la insuficiente preparación del grupo de estudio en relación a los fundamentos teóricos, didácticos y prácticos de la formación continua. De acuerdo con Elliot (1990) se realiza el estudio a partir de tres momentos esenciales: la práctica, la reflexión y la mejora de la realidad. Como resultado se produce la construcción de la teoría de ahí la vía inductiva y los autores se sensibilizan con la realidad y transformación.

Se utiliza la investigación acción cooperativa a partir de los criterios de Bartolomé (1994) pues los autores constituyen agentes externos al campo; pertenecen a una institución de formación de profesionales y se dirigen a la escuela pedagógica "Octavio García Hernández" donde laboran los docentes de ciencias sociales que constituyen el grupo de estudios. El acceso al campo se produce a partir de la concertación con las autoridades educacionales y se accede después del permiso concedido por los miembros del consejo de dirección (informantes clave en este momento). El problema nace en la comunidad educativa

y el grupo de estudio en conjunto con los autores toman decisiones orientadas a la concepción y transformación de la formación continua.

El grupo de estudio se selecciona intencionalmente, integrado por 16 docentes que imparten asignaturas de ciencias sociales (Historia, Cultura Política y Educación Cívica). Los criterios de selección resultan: la experiencias en la formación de maestros, la disposición a participar y haber recibido formación inicial en el área de la educación. Este se nuclea alrededor del investigador para reflexionar, evaluar las acciones, se apropian de nuevos contenidos, actúan como coinvestigadores, se produce un aprendizaje mutuo, que por su flexibilidad, propician la participación a partir de las experiencias y opiniones en un constante proceso de reflexión.

Los directivos de la institución que al inicio se utilizan como informantes clave actúan como porteros quienes permiten acercarse al campo, comprender en profundidad las necesidades de la realidad a estudiar, seleccionar el grupo de estudio y concertar la organización de las acciones. Pasado este momento, se constituyen en grupo focal y es reunido en varios momentos del proceso investigativo, sobre la base de los criterios de Mayan (2001); Boucher (2003) y Prieto (2007) recomiendan conformar grupos homogéneos en cuanto a profesión para el desarrollo de un mejor intercambio de ideas y se recree la parte del campo a estudiar. Se establece como criterios de selección: tener experiencia en la formación de maestros para generar una discusión productiva, significados y hacer avanzar la investigación en el trabajo de campo.

Se utiliza la técnica del grupo de discusión desde los presupuestos de Mena y Méndez (2009:8) quienes consideran que el grupo debe ser tanto homogéneo como heterogéneo, con el fin de presentar características comunes y perspectivas diferentes para propiciar la colaboración y un mejor diálogo con los participantes. En este caso, los grupos son homogéneos en cuanto a profesión; pero heterogéneos en los roles para producir el intercambio y recrear en detalle el problema a investigar.

La entrevista en profundidad se aplica para obtener información sobre la experiencia, el conocimiento, las creencias sobre el problema y el significado para el contexto. La observación y la observación participante permiten obtener percepciones de la realidad y favorece el acercamiento a las experiencias en tiempo real. Con la prueba pedagógica se diagnostica el conocimiento y las habilidades del grupo de estudio sobre la formación continua. El proceso seguido implica una evolución de los ciclos que se repiten y corrigen, se propicia la discusión de diferentes puntos de vista, se determinan los elementos positivos y las limitaciones que sirven de referentes para el siguiente ciclo y finalmente valorar los fundamentos teóricos y didácticos.

Primer ciclo: acceso al campo y su exploración. Se inicia con el acceso de los autores al campo para identificar las potencialidades de las escuelas pedagógicas y las necesidades en relación a la formación continua. Los métodos empíricos permiten determinar los elementos positivos y las limitaciones en la concepción de la formación continua.

Segundo ciclo. Sensibilización del grupo de estudio de los presupuestos teóricos y didácticos de la formación continua. Durante el ciclo se toman decisiones entre el grupo de estudio y los autores referente a los fundamentos teóricos y didácticos a asumir sobre la formación continua. Se concreta partiendo de la

combinación de las formas de la superación profesional: conferencias especializadas, la autoperparación y el debate científico; y las de trabajo metodológico: los talleres.

Tercer ciclo. Valoración final del proceso y el abandono del campo. Se valoran e interpretan los resultados y se determinan los significados del proceso. El principal criterio de científicidad es la opinión de los sujetos participantes que permite acumular la información suficiente para establecer la relación entre los datos acopiados y lo aprendido.

Resultados del primer ciclo: acceso al campo y su exploración

Se determina seleccionar la Escuela Pedagógica “Octavio García” ubicada en el municipio de Cienfuegos, de carácter provincial y forma maestros primarios, de Educación especial, de Inglés y educadoras de Preescolar para la provincia y la función social en la formación de formadores. Los autores inician el vagabundeo con el objetivo de reconocer la escuela, logra tener acceso a documentos normativos para el trabajo y la organización en las escuelas pedagógicas.

Se analizan las *Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas* (Mined; 2014) con la primera versión en el curso 2010-2011 hasta llegar a la actual. El análisis permite conocer las indicaciones para el funcionamiento de este tipo, esclarecer los requisitos del trabajo metodológico y la superación profesional del docente. De ambas formas se precisan la preparación de asignatura y la autoperparación como formas de superación profesional del docente, pero excluyen otras que elevan la calidad de su preparación.

En la entrevista en profundidad al grupo focal y de estudio se observa en todos los casos dominio sobre los requisitos y funciones de sus cargos de dirección entre ellos, la dirección participativa y creadora del colectivo, la exigencia en el cumplimiento de las responsabilidades, los métodos de dirección y la responsabilidad en la planificación, orientación, ejecución y control del trabajo educativo en las escuelas pedagógicas.

Reconocen como formas y vías de la formación continua las que se precisan en el documento que rige el trabajo en estas instituciones, solo tres se refieren a cursos, diplomados y conferencias por contribuir a la apropiación del sistema de conocimientos y la autoperparación que influye en la profundización de lo aprendido, esto demuestra la visión limitada de la formación continua. Se evidencia una posición favorable a participar en algunas de las vías de la formación continua en la que se aborde el tema y la necesidad de la participación de los docentes de ciencias sociales. Coinciden ambos grupos en relación a las formas de las vías de la formación continua a utilizar y no siempre responde a las funciones que realizan lo que evidencia una percepción restringida de este proceso.

Entre las sugerencias para la formación continua plantean la necesidad de priorizar procedimientos para orientar el trabajo educativo, la realización de talleres para debatir e identificar estrategias de intervención, asumir modos de actuación constructivos criterios que demostraron una actitud socio-emocional positiva. Se proyectan por un proceso de formación continua con carácter interactivo, se estimule la reflexión y la motivación por participar a partir de otras formas de superación profesional (entrenamiento y talleres) y trabajo metodológico (reuniones, clases metodológicas y abiertas).

Manifiestan la necesidad de iniciar un proceso de formación continua donde se aborde una problemática de la realidad educativa a partir de cursos, diplomados o conferencias de manera que permita la apropiación del sistema de conocimientos, luego el desarrollo de habilidades, métodos, procedimientos, recursos didácticos y estrategias, a partir de la preparación de asignatura y la autopreparación para lograr una mejor profundización y consolidación de lo aprendido.

Resultados del segundo ciclo: Sensibilización del grupo de estudio sobre los presupuestos teóricos y didácticos de la formación continua.

Los autores a partir de conferencias presentan al grupo de estudio el muestreo realizado como parte de la teoría emergente para identificar la información necesaria sobre educación, formación, desarrollo, formación continua, superación profesional y trabajo metodológico. Se realizan tres conferencias:

1. Educación, formación y desarrollo tres categorías para reflexionar desde la práctica educativa.
2. Enfoques contemporáneos de la formación continua en los profesionales de la educación.
3. Vías y formas de la formación continua. Retos y perspectivas.

Por cada una de las conferencias se orienta la autopreparación para el debate científico en los talleres de los rasgos y los fundamentos teóricos y didácticos de la formación continua a determinar que serán expuestos en la medida que emergieron en el proceso.

El primer taller como parte de la primera conferencia se reflexiona sobre las posiciones definen los contenidos de la educación, a partir de demostrar la participación del individuo en el contexto y las exigencias de la sociedad. Se toman los criterios de Meier (1984) por develar el carácter social y dos rasgos vitales: el primero, el carácter de clase desde la influencia educativa de los intereses y necesidades de una clase social específica, que brinda una visión del mundo y el segundo, constituye un fenómeno diferente en relación a contenidos, métodos y formas.

Se asumen los presupuestos de Arteaga (2005:15) por concebirla como un: "proceso sistemático y dirigido, encaminado al desarrollo multilateral del hombre para cumplir determinado papel en el sistema de relaciones sociales. Tiene un carácter histórico - concreto y clasista; cada época, cada clase, prepara a los hombres para que cumplan determinados roles en ese sistema, en la medida que se apropian de la cultura que le ha antecedido para que pueda enfrentar los retos del momento histórico que les toca vivir. En un sentido amplio, se refiere a la acción de todos los agentes sociales y de la sociedad en su conjunto; y en el sentido estrecho, se refiere al sistema escolar, especialmente creado por la sociedad".

Resultó significativo el rasgo relacionado con el papel del individuo como agente de progreso social en función del desarrollo integral y la puesta en práctica de soluciones a los problemas del contexto. No obstante se consideró tomar asumir la relación: estudiante-docente y enseñanza-aprendizaje en la formación integral y multifacética de la personalidad de todos los agentes educativos que actúan en el proceso de educación en su sentido amplio por considerar que el docente no solo en la práctica educativa la desarrolla en la escuela, sino con la familia por constituir el apoyo de la escuela y la comunidad que demanda de un individuo mejor preparado para enfrentar los retos de la sociedad.

En el análisis de las categorías formación y desarrollo resultó significativo la connotación otorgada a su unidad dialéctica para el proceso de formación continua de los docentes. La primera por implicar un

desarrollo que conduce a una formación psíquica de orden superior en el docente, aunque se estudia como parte de cualquier aspecto de la realidad y constituye un principio de la filosofía que permite operar con esta posición centrada en movimiento en espiral y en unidad de cambios de una cualidad simple a otra compleja en la práctica educativa.

Se discute cómo en el ámbito educativo es limítrofe entre la Psicología y la Pedagogía al interpretarse como un proceso de consolidación de las potencialidades psicológicas en relación con las influencias pedagógicas y los niveles generalizadores de las personas con las cuales interactúa.

Se reconoce al mismo tiempo la posición de Vigotsky (1982) sobre la concepción del desarrollo en que la sociedad es considerada cultura para caracterizar los grupos sociales en un momento histórico. Se asumen las concepciones pedagógicas, psicológicas y educativas de Álvarez (1999) y Chávez (2003) quienes le otorgan una función educativa y orientadora; con implicación en el crecimiento en condiciones de control pedagógico sobre las potencialidades humanas y el tránsito contradictorio en la comprensión de los resultados e influencia en los niveles de las formaciones psicológicas de la personalidad asociada a lo instructivo y educativo escolar.

Se aborda el posicionamiento sobre formación a partir de dos ideas opuestas: la primera, el individuo se forma a partir del poder de las acciones del exterior; y la segunda, se forma por sí mismo, en función de deseos, posibilidades de aprendizaje y experiencias. Los participantes coinciden en destacar como las personas no se forman por sus recursos, sino en correspondencia con el contexto histórico social, se realiza a lo largo de la vida, se concreta en diferentes espacios, varía con el tiempo, las necesidades e intereses.

No obstante se aborda el posicionamiento de otros como Álvarez (1999); Guerra y Ledea (2012) quienes la reconocen dentro del sistema categorial de la pedagogía, como proceso y resultado que demanda cambios para el desarrollo de la personalidad, en su desarrollo, integración y subordinación con los demás. De igual manera se consideró que debe sentar las bases para la apropiación del conocimiento, aportar a la autonomía y al autodesarrollo para facilitar la actuación en correspondencia con los contextos de intervención en función de favorecer la educación, formación y desarrollo.

En el taller de la conferencia sobre: Enfoques contemporáneos de la formación continua en los profesionales de la educación las reflexiones parten de la condición triádica que sustentan la formación del docente: la formación inicial, la experiencia práctica para apropiarse de las particularidades del trabajo docente e investigativo y el fortalecimiento con la educación postgraduada y el trabajo metodológico. Se discuten los puntos de vista de Messina (2006); Addine y García (2010) que consideran su condición estratégica en la integración y renovación de los procesos escolares. No obstante se añade no solo la implicación en el cambio para el proceso pedagógico escolar, sino en los docentes en lo referido a lo cognitivo, las habilidades, lo conductual y la correspondiente transferibilidad a la práctica.

Se concuerda en asumir que la formación docente se aborda en dos etapas: inicial y continua, se destaca que en la última existen divergencias de criterios para nombrarla. Se consideran las concepciones de Tunnermann (2003:4) sobre las diferencias entre formación permanente y continua: la primera, asociada a la educación de adultos y la otra con el aspecto profesional. En ambos casos, la reducen a sujetos y

áreas, excluyen otros espacios de la vida, la sociedad para el éxito de este proceso y por tanto se asumen este proceso después de la formación inicial como continua.

La revisión bibliográfica de los autores y participantes conllevó a determinar las diferentes visiones dentro de ellas la proyección hacia la aplicación de estrategias teóricas y prácticas. La primera, para comprobar y transformar; y la segunda, en interrelación dialéctica de desarrollo, desempeño y el perfeccionamiento de funciones. Se considera válida la contextualización que se realiza en el ámbito educativo a partir de dos dimensiones: lo interno en el reconocimiento de los docentes centrados en la voluntad de aprender, el compromiso con la enseñanza y los estudiantes; y lo externo en las acciones de formación organizadas por otros. Se concluye que debe tenerse presente el equilibrio entre la reflexión individual y la educación en el colectivo para propiciar relaciones basadas en experiencias de valor moral hacia la acción del individuo sobre sí mismo y las exigencias e intereses del colectivo y la sociedad.

Otras visiones conllevó a discutir sobre el posicionamiento de Vezub (2013) Bernaza (2013) y Franco (2014) como espacio de intercambio e innovación para la iniciativa didáctica, la reflexión, compartir el conocimiento, referente para elevar la formación de los docentes en ejercicio, la motivación hacia el aprendizaje de nuevos contenidos en función de las demandas sociales y la implicación de las instituciones empleadoras.

Los puntos de vista de Sarramona y Pineda (2002: 705) se someten a la consideración y se acuerdan asumir por esclarecer a quién se dirige, diferenciarla de la formación inicial, los propósitos relacionados con la asimilación de otros contenidos, que la formación precedente no pudo suplir, o surgidos como parte del desarrollo científico técnico a lo largo de la vida laboral. Estos señalan que es: “aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales (...) es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona”.

Los criterios analizados les permitió a los autores reconocer como se concibe la formación continua en función del perfeccionamiento o actualización de los contenidos, de la formación profesional y la elevación de la calidad del trabajo educativo, con vista al mejoramiento de la escuela, a pesar de que, en ocasiones, se centran en el contexto escolar, se desconocen otros espacios de la vida, la sociedad y no se esclarecen las posibles vías a utilizar para el éxito de este proceso.

Resultó significativa la autopreparación realizada por los participantes en relación con las características que ha tenido la formación continua de los docentes en América Latina por la heterogeneidad de modelos o enfoques. Se analizan los de Vaillant (2005); Ávalos (2007) y Vezub (2007, 2013) dentro de ellos la formación centrada en la escuela, espacio de aprendizaje y constituye un referente para las acciones de formación continua de los docentes. El dirigido a la atención de necesidades formativas individuales y de determinados colectivos docentes para el desarrollo de propuestas. El centrado en la diversidad de tareas y contextos; y los transformadores que responden a las necesidades de la práctica como fuente de enseñanza, aprendizaje y actualización profesional.

Los autores de la investigación por la divergencia de criterios esclarecen las razones por las cuales la mayoría de los investigadores asumen el último como es por el papel activo del docente, que toma como inicio la práctica y la política educativa para reflexionar sobre ellas partiendo de diferentes puntos de vista y experiencias profesionales. Se enriquece el aprendizaje, las habilidades investigativas y la búsqueda de soluciones a los problemas entre el docente y el investigador quienes reconstruyen la práctica educativa y construyen la teoría para mejorar la realidad que se desea transformar.

Como parte de las conclusiones del taller se determina que la formación continua de los docentes debe materializarse desde la educación de posgrado y el trabajo metodológico; tomándose como criterio los presupuestos de Franco (2003, 2014) quien considera que: "... no solo debe abarcar la educación de posgrado; sino fortalecerse con el trabajo metodológico; vista como proceso por medio de la actividad y se traduzca en el desarrollo de modos de actuación profesional. Además, propiciar la solución de problemas de la profesión que afectan la práctica educativa y la proyección de estrategias de desarrollo a partir de las condiciones existentes".

Se asumen estos criterios por declarar el vínculo entre la educación de posgrado y el trabajo metodológico, las vías y espacios de preparación que permitan la profundización y consolidación de los contenidos aprendidos u otros surgidos como parte del desarrollo científico. A consideración de los autores específica que debe posibilitar el despliegue del proceso formativo, la construcción cooperativa del conocimiento, la concreción en la práctica educativa y el desarrollo de recursos personales en correspondencia con los requerimientos de ambos procesos.

En el tercer taller sobre la conferencia: Vías y formas de la formación continua. Retos y perspectivas, se parte del estudio y análisis de la Resolución 132/4 sobre posgrado y en de las indicaciones del Mined sobre la necesidad de la actualización del docente en dos direcciones: superación profesional y formación académica. Se fundamenta la primera por constituir una vía de la formación continua que mejor puede ser potencializada en la institución.

Se reflexiona sobre varios puntos de vista en relación a la formación continua como los investigadores la centran en la transformación del docente, en el contexto escolar como resultado del perfeccionamiento de los contenidos y los métodos de la ciencia. Le aportan el carácter de proceso que guía, intenciona, interioriza, exterioriza las normas, los valores, los modos de actuación y le otorgan una mayor orientación formativa al proceso pedagógico escolar.

Se decide asumir los criterios de García y Addine (2004:17) que la definen como "un conjunto de procesos (...) que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vista a su desarrollo general e integral". Se asume la definición por considerarla un proceso sistémico, con puntos divergentes para afrontar los problemas planteados por el desarrollo, las exigencias sociales, los retos de la práctica educativa e interacción con el objeto de la profesión.

Se trae a debate los cuatro modelos de superación profesional de la investigadora Lorences (2003) entre ellos: de formación academicista, utilitaria, centrada en el aula y, por último, el de formación

descentralizado. Se decide considerar los dos últimos modelos, por dirigirse a las necesidades de formación del docente desde el puesto de trabajo al hacer legítimo el derecho a recibir educación a lo largo de la vida, cuyo punto de partida son las necesidades del contexto y los objetivos de la educación y la aspiración para el logro del desarrollo profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas.

Se esclarecen a partir de la Resolución 132/04 las formas de organización de la superación profesional: el curso, el entrenamiento, el diplomado y las complementarias: la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico que posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte.

Estos criterios permitieron considerar que la superación profesional del docente propicia la confluencia de motivaciones profesionales que originan cambios de actitud en relación a la práctica educativa; exige la actualización del quehacer pedagógico, científico y la toma de decisiones sobre los cambios a incorporar en su actuación como dirigente del proceso pedagógico escolar, en combinación con las formas del trabajo metodológico.

En otros talleres se realiza el análisis de las resoluciones 300/1979; 150/1983 y 85/1999 del Mined sobre trabajo metodológico las que han constituido expresión de la política educativa en el desarrollo de esta actividad en unión con el conocimiento científico y la práctica educativa. Se debate sobre el nuevo Reglamento de trabajo metodológico (Mined: 2014) para la planificación, organización, ejecución, regulación, control y evaluación de actividades con la participación de docentes y directivos.

En las reflexiones se decide asumir los criterios de un colectivo de autores liderado por Arteaga (2013:6) que conciben al trabajo metodológico como: “Una actividad planificada, dinámica, con carácter sistemático y colectivo (...) Se define como el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con el objetivo de elevar su preparación político – ideológica, pedagógica y científica para garantizar una ejecución eficiente del proceso enseñanza – aprendizaje que, en combinación con las diferentes formas de superación, permitan alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente”.

Se considera asumir este criterio pues los investigadores perfilan este proceso como vía para favorecer el desempeño del docente, la formación de la personalidad del estudiante y toma como base la dirección estratégica de los procesos que se desarrollan en la escuela. Los autores le aportan como refuerzan el criterio de carácter de sistema, actividad de alto nivel directivo para la implementación de la política educativa, marco de referencia de la toma de decisiones y el perfeccionamiento de la práctica educativa.

Seguidamente se analiza la Resolución 200/2014 del Mined sobre trabajo metodológico que especifica las dos direcciones a la cual se dirige: el trabajo docente-metodológico (reunión y clase metodológica, demostrativa y abierta; el taller metodológico y visitas de ayuda metodológica) y el trabajo científico-metodológico (seminario científico-metodológico, talleres y eventos científico-metodológicos).

Resultados del tercer ciclo: valoración final del proceso y el abandono del campo.

Se reflexiona acerca de cómo el tema permite esclarecer los propósitos de la superación profesional y el trabajo metodológico. Se expresan criterios favorables sobre la realización de actividades metodológicas que transiten por las formas del trabajo metodológico y contribuyan a determinar las causas de los

problemas docentes y metodológicos, se demuestren las posibles soluciones, se debatan los logros y las deficiencias.

Se coincide en considerar como la organización de todo el proceso de formación continua que se pretenda debe lograr la participación activa de los docentes en los procesos de aprendizaje mediante la construcción de la teoría y la reconstrucción de la práctica educativa de manera que favorezca la preparación que se aspira alcanzar. La participación que se promueva deberá favorecer el desarrollo personal y del colectivo, la valoración de las experiencias de los participantes como fuente de conocimiento, a partir de la proyección de acciones hacia el proceso pedagógico.

A consideración de los autores la la formación continua de los docentes debe distinguirse por:

- Responder a las necesidades específicas de las instituciones, docentes y estudiantes.
- Desarrollar un aprendizaje colaborativo, contextualizado y pertinente que permita una mejor reflexión de las prácticas educativas.
- Favorecer la transformación y construcción del conocimiento desde el contexto, el análisis reflexivo y colegiado en función de la mejora de los contenidos, la perspectiva personal, social y cívica.
- Constituir un proceso de actualización, renovación y perfeccionamiento de los contenidos aprendidos en la formación inicial y elevar el nivel profesional en campos específicos de la práctica educativa.
- Introducir con flexibilidad los nuevos avances del desarrollo científico- técnico, los métodos y los procedimientos más modernos relacionados con las ciencias de la educación.
- Preparar al docente a lo largo del ejercicio de la profesión para atender oportunamente las demandas de la educación y la sociedad.
- Utilizar para su concreción la educación de posgrado (superación profesional y formación académica) y el trabajo metodológico.
- Prever el impacto en los diferentes ámbitos (curricular, metodológico, familiar, social y comunitario).

### **Conclusiones:**

La investigación acción cooperativa como parte del enfoque cualitativo y la metodología que se asume, permiten la exploración reflexiva de la práctica educativa en relación a las carencias y potencialidades de los docentes de Ciencias sociales y de las escuelas pedagógicas. Se determinan los ciclos para el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de este docente, en los que el investigador y el grupo de estudio comparten la responsabilidad en la toma de decisiones sobre las tareas de investigación a realizar.

Los resultados obtenidos como parte de la exploración de la práctica educativa del docente de ciencias sociales a partir de un conjunto de instrumentos y técnicas aplicadas posibilitó determinar en estos docentes las limitaciones que se le otorga a determinadas formas del trabajo metodológico; pero con la subordinación de algunas formas de la superación profesional expuestas en los documentos normativos para las escuelas pedagógicas.

La formación continua del docente debe constituir un objeto de actualización o perfeccionamiento, pero sin desconocer el valor del carácter social del proceso formativo como eje estructurante entre lo individual y grupal que contribuya a la transformación de la práctica educativa mediante la adquisición y reestructuración de contenidos en cuyo núcleo se advierte el papel activo del docente como sujeto de formación y desarrollo para un mejor desempeño de las funciones.

La formación continua debe constituir un proceso que debe ser conceptualizado como el proceso que garantiza el cumplimiento de las exigencias y necesidades de cada sociedad con la finalidad de elevar la calidad del proceso de formación de los docentes.

### **Bibliografía**

Arteaga, S. (2005). Modelo pedagógico para desarrollar la Educación para la Paz centrada en los valores morales en la escuela Media Superior Cubana. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: ISP Félix Varela.

Arteaga, S. (2013). Preparación- Superación y capacitación. Sus relaciones. Villa Clara, Cuba: Material en soporte digital.

Ávalos, B. (2007). La formación docente continua en Chile. Formación Docente: Un Aporte a la Discusión. Santiago de Chile, Chile: Unesco.

Eliot, J. (1990). La investigación- acción en educación. Madrid, España: Morata.

Bernaza, J...et.al. (2013). El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones. Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.

Bartolomé, M. (1994). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? Revista de Investigación Educativa. (20), p.7-36.

Boucher, F. (2003). Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol. Tesis Doctoral. Ciudad de Puebla, Colombia: Universidad de las Américas.

Franco, O. (2003). La formación permanente del personal docente en ejercicio. Diferentes modalidades de superación y perfeccionamiento profesional. Papel de los institutos superiores pedagógicos y de las direcciones de educación en cada territorio. CD Carrera Licenciatura en Educación Preescolar. La Habana, Cuba: Empromave.

----- (2014). La experiencia de formación continua para la educación infantil en Cuba. Guarulhos, p. 08-34.

García G. y Addine F. (2004). Formación Permanente de Profesores. Retos del Siglo XXI. La Habana, Cuba: Materiales del CIED.

Guerra, C. y Ledea, B. I. (2012). La formación profesional permanente del docente universitario. Recuperado de <http://www.ucab.edu.ve>

Álvarez de Zayas. C. M. (1998). Pedagogía como Ciencia. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

----- (1999). La escuela en la vida. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Lorences, L. J. (2003). Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.

Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales. Tesis Doctoral. Ciudad México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas: Curso escolar 2014 - 2015. La Habana, Cuba: Mined.

Pérez, N. (2016). La superación profesional como vía de la preparación de los docentes. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlanter/index.htm>.

----- . La formación de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Santí Spirítus, Cuba: IV Jornada Científica Nacional de Didáctica de las Humanidades.

----- . (2017). Sistema de formación continua para el desarrollo de la Educación para la Paz. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.

----- . La formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Matanzas, Cuba: IV Taller Internacional de Formación Básica y de Posgrado en la Universidad Contemporánea como parte VIII Convención Científica "Universidad Integrada e Innovadora CIUM 2017.

Prieto, A. (2007). Grupos focales. Dirección y evaluación de tecnologías en la salud. Recuperado de: [www.cenetec.salud.gob.mx](http://www.cenetec.salud.gob.mx)

Resolución No. 132/2004. Reglamento de educación de posgrado. La Habana, Cuba: Mes.

Resolución 150/1983. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.

Resolución No. 200/2014. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.

Resolución Ministerial No. 119/2008. Reglamento para el trabajo Metodológico. La Habana, Cuba: Mined.

Resolución Ministerial 151/ 2010. La Habana, Cuba: Mined.

Resolución Ministerial 300/1979. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.

Resolución ministerial No 327/1985. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.

Resolución 85/1999. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.

Sarramona, J. y Pineda, L. (2002) La formación continua laboral, Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. Málaga, España: Aljibe.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Currículum y formación del Profesorado. Recuperado de: <http://www.ugr.es>

----- . (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Páginas de Educación. Recuperado de: <http://paginasdeeducacion.ucu>

Meier, A. (1984). Sociología de la Educación. La Habana, Cuba: Ciencias sociales.

Vigotski, L S. (1982). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Mena, A. M. y Méndez, J. M. (2009). Los grupos de discusión. Recuperado de <http://www.researchgate.net> , <http://www.investigacióncualitativa.es> y [www.rieoei.org](http://www.rieoei.org)

Chávez, J. (2003). Aproximación a la teoría cubana. CD Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.

Breve curriculum

**Norcaby Pérez Gómez** Graduado en 2006, en Licenciado en Educación, Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia en el Instituto Superior Pedagógico: " Conrado Benítez García " de Cienfuegos. En ese año comienza a laborar en una de las 5 Escuelas de Formación Emergente de Maestros Primarios fundadas por Fidel Castro Ruz. En el 2009 culmina la maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas y se traslada para la Universidad de Ciencias Pedagógicas: " Conrado Benítez García " de Cienfuegos. Se desempeñó como vicedecano de Investigación y Postgrado de la Facultad de Educación Media y luego vicedecano docente de la Facultad de Humanidades. Actualmente es profesor de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia Universal II (Historia Moderna) y Educación para la paz, tema este que investiga. Ha participado con resultados de investigación en eventos nacionales e internacionales como: Congreso Internacional de Pedagogía 2011 y 2013 y Encuentros Internacionales de la Presencia de Paulo Freire. Ha impartido cursos de especialización a profesionales de la educación en Venezuela. Se ha desempeñado como Vicedecano de Formación de la Facultad de Ciencias Humanísticas de la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

**Maybely Véliz Rodríguez**

Graduado en 2000, en Licenciada en Educación, Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Ciencias Pedagógicas: Félix Varela de Villa Clara. Desempeño cargo de dirección el sistema de educación. En el 2010 culminó su proceso de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Profesora de las asignaturas Historia Contemporánea y Didáctica de las Ciencias Sociales de la carrera Marxismo – Leninismo e Historia. Ha tenido una destacada participación en eventos nacionales e internacionales y ha realizado publicaciones en varios medios nacionales. Se desempeñó como Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas: Conrado Benítez García, Cienfuegos, Cuba. Ha impartido cursos de especialización a profesionales de la educación en Venezuela. Actualmente se desempeña como Decana de la Facultad de Ciencias Humanísticas de la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

**Ileana Fernández Quintana**

Graduado en 1982, en Licenciada en Educación, Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Ciencias Pedagógicas: Félix Varela de Villa Clara. Ha desempeñado cargo de dirección el sistema de educación. Profesora de las asignaturas Historia Contemporánea e Historia de Cuba. Ha tenido una destacada participación en eventos nacionales e internacionales y ha realizado publicaciones en varios medios nacionales. Se ha desempeñado como profesora a tiempo parcial en la Universidad de Cienfuegos.

