

## Formación docente y trabajo metodológico en la universidad: resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrada en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión

*Orlando Fernández Aquino\*, Roberto Valdés Puentes\*\* y Maricela González Carmentate\*\*\**

**Resumen:** El artículo contiene los principales resultados de una experiencia de desarrollo profesional de profesores, en el contexto de la universidad cubana. Fue seleccionada, como unidad de análisis, la Licenciatura en Estudios Socioculturales (Sancti Spíritus), durante el curso escolar 2005-2006. Se accionó sobre 180 profesores y 1.072 estudiantes, dispuestos en 9 sedes y cuatro modelos pedagógicos. Se transformó el Plan Metodológico de la carrera en programa de formación en servicio, fundamentado en un modelo que focaliza la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión, al mismo tiempo que pone en práctica estrategias formativas como el *apoyo profesional mutuo (coaching)* y la *supervisión clínica*. Los resultados cualitativos se cotejan con los criterios de especialistas en formación de profesores. La experiencia revela, las posibilidades del trabajo didáctico para la institucionalización de la formación docente, en situaciones de extrema complejidad de las IES, como es el caso de la nueva universidad cubana.

**Palabras clave:** formación de profesores; desarrollo profesional docente; trabajo metodológico; formación en servicio.

**Abstract:** The text exposes the results of an experience of teacher professional development in the context of the expansion of higher education in Cuba. The unit for analysis is the teaching degree in Sociocultural Studies in the province of Sancti Spiritus, during the school year of 2005-2006. The program involves almost 200 teachers and more than 1.000 students, from 9 university seats and 4 pedagogical models. For this, the Methodological Plan of the career is turned into a program of in-service education, based on a model that focuses on reflection, mutual support and supervision, at the same time that it carries out training strategies like the *mutual professional support (coaching)* and the *clinical supervision*. The qualitative results of the investigation are compared with the criteria of important specialists. The experience reveals, among other interesting data, the enormous possibilities of the didactic work for the

\* Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" de Villa Clara (Cuba) y Profesor Titular de la Facultad de Humanidades del Centro Universitario de Sancti Spíritus (CUSS), Cuba. orlando@suss.co.cu

\*\* Master en Ciencias Pedagógicas (I.S.P. Félix Varela, Cuba) y Doctor en Educación (Unimep, Brasil). Profesor del Programa de Postgraduación en Educación del Centro Universitario del Triángulo – Unitri, Uberlândia, MG, Brasil. rpuentes@unitri.edu.br

\*\*\* Master en Ciencias de la Educación por el Centro Universitario de Sancti Spíritus (CUSS), Cuba. Profesora Auxiliar de la Facultad de Humanidades del Centro Universitario de Sancti Spíritus (CUSS), Cuba. maricelag@suss.co.cu

institutionalization of teacher education, in the situation of extreme complexity of higher education institutions, as it is the case of the new Cuban university.

**Key words:** teacher education; teacher professional development; methodological work; in-service education.

I. Introducción

## 1.1 Planteamiento del problema

El proceso de universalización de la universidad cubana tiene sus orígenes en las transformaciones radicales que, en el campo social y educacional, se emprendieron en Cuba con el triunfo de la Revolución de enero de 1959. Este ha sido un proceso que ha transitado por diferentes etapas, con un mismo propósito: “ampliar las posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad, y multiplicar y extender los conocimientos para contribuir a la formación de una cultura general integral de la población, con un incremento sostenido de la equidad y la justicia social” (Horruitiner, 2006, p.105). A partir del año 2000 se dio inicio a la fase decisiva -de impulso y consolidación-, que conllevó a la reestructuración del sistema y a la reconceptualización de la misión, el papel, las funciones e interacciones de la universidad con el resto de las instituciones sociales. En esta etapa se concibió un modelo pedagógico de avanzada; se redimensionó hasta límites insospechados la cobertura en educación superior y se incorporó a miles de profesionales en la condición de profesores a tiempo parcial. Todo eso sobre la base de ofrecer una educación de calidad durante toda la vida.

Este complejo de circunstancias ha venido trazando, a los centros y cursos universitarios, la necesidad de multiplicarse y, sobre todo, de ofrecer respuestas orgánicas a los desafíos que impone una política educativa de amplio alcance social, sin renunciar a los estándares de calidad históricamente alcanzados por sus Instituciones de Educación Superior (IES).

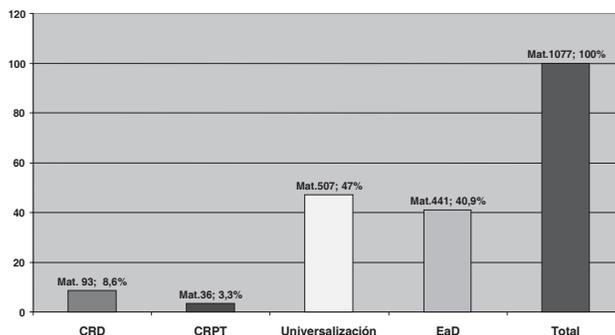
En ese contexto, a partir del 2003, la coordinación de la Licenciatura en Estudios Socioculturales del Centro Universitario de Sancti Spíritus (CUSS) vislumbró la necesidad de asumir –en la forma de programa autogestionado de desenvolvimiento profesional–, la responsabilidad de la formación continuada de sus profesores y, en general, del perfeccionamiento de la labor docente de la carrera.

Dando continuidad a la experiencia adquirida de años anteriores, en el presente artículo se expone la evaluación realizada de las acciones de beneficio y formación docente desarrolladas por la carrera a través del Plan Metodológico 2005-2006. El propósito ha sido constatar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y precisar las dificultades que aún subsisten, con vistas al desarrollo continuo del accionar pedagógico del claustro y de la mejora del proceso de formación de sus egresados.

### 1.2 Descripción del objeto y justificación de la experiencia

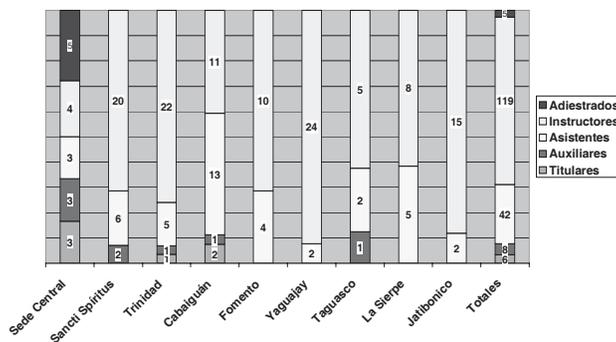
En la presente experiencia se toma como unidad de estudio la carrera de Estudios Socioculturales del Centro Universitario de Sancti Spíritus (CUSS), Cuba. Para el desarrollo de su labor de formación de los egresados, el curso se organiza en 9 sedes: Sede Central, donde radican el Curso Regular Diurno (CRD) y parte del Curso Regular para Trabajadores (CRPT), y 8 Sedes Universitarias Municipales (SUMs), en las que funcionan las modalidades de Universalización, Educación a Distancia (EaD) y parte del CRPT. Estas modalidades, o tipos de cursos, responden a un mismo perfil ocupacional y presentan discretos ajustes curriculares según los distintos modelos pedagógicos. El Gráfico 1 ofrece la matrícula por tipos de cursos y el por ciento.

Gráfico 1: Matrículas por tipos de cursos y por cientos.



Como muestra el Gráfico 1, la carrera posee una matrícula total de 1.077 estudiantes, distribuidos en cuatro modelos pedagógicos. La modalidad de más peso es la de Universalización, que posee el 47% de la matrícula total y la de menos presencia es el CRD con el 8,6%. Esa suma de alumnos es atendida por un claustro de profesores, cuya composición por categorías docentes se muestra en el Gráfico 2.

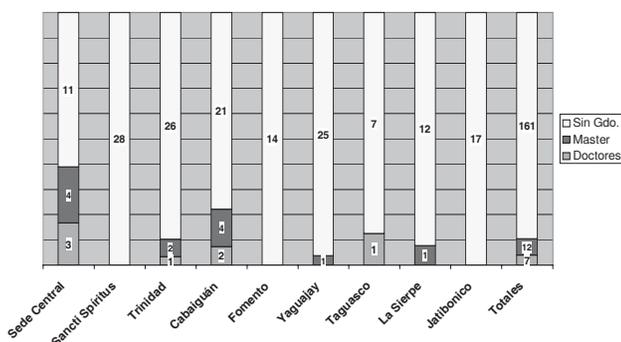
Gráfico 2: Composición del claustro por categorías docentes.



La carrera dispone de 180 profesores, 18 de los cuales ejercen la docencia en la Sede Central de la Universidad y los restantes se encuentran distribuidos entre las 8 Sedes Municipales (SUMs). Apenas 6 son titulares (3,3%); 8 son auxiliares (4,4%); 42 son asistentes (23,3%); 119 son instructores (66,1%); 5 están en proceso de adiestramiento (hasta dos años de experiencia) (2,7%). De manera que la inmensa mayoría de los profesores aún son instructores, expresión de la escasa preparación pedagógica de la planta docente y de la necesidad de acometer su desarrollo profesional por la vía del trabajo didáctico de la carrera.

De igual forma, el gráfico 3 muestra la constitución del claustro docente por grados científicos en cada una de las Sedes en que se cursa la carrera de Estudios Socioculturales en la provincia de Sancti Spíritus.

Gráfico 3: Composición del claustro por grados científicos.



La última columna de la derecha (Totales) expresa el número de profesores doctores que ejercen la docencia en la carrera. Son apenas 7 doctores, distribuidos en 4 de las 9 sedes universitarias en funcionamiento (Sede Central, Trinidad, Cabaiguán y Taguasco). Esas estadísticas son insatisfactorias, tanto del punto de vista de la proporción (apenas 3,8% del total de 180 profesores son doctores), como de la distribución geográfica (presencia de profesores doctores en menos del 50% de las sedes, con alta concentración en una única sede: 42,8% en la Sede Central). El resto de los profesores se distribuye de la siguiente forma: 12 (6,6%) son Master en Ciencias y 161 (89,4%) apenas poseen el título de graduación.

Esta deficiente composición del cuadro de profesores, tanto por categorías docentes como por grados científicos, plantea a la coordinación de la carrera una ardua labor de desarrollo profesional pedagógico y constituye, a su vez, la principal justificativa del proyecto de desarrollo profesional que llevamos a cabo.

### 1.3 Diagnóstico de necesidades

Los datos diagnósticos fueron sintetizados a partir de dos fuentes principales: a) la revisión de las prioridades del Ministerio de Educación Superior (MES) para dicho período lectivo, y b) los resultados del desarrollo y evaluación del Plan Metodológico del período anterior.

#### A) Revisión de las prioridades del MES

Se revisaron importantes títulos de la política educacional, tales como: Documento Base para la Elaboración de los Planes de Estudio “D” (2003), “La universidad que queremos” (2004) y “El problema de la permanencia en la Educación Superior” (2005). Particularmente en este último documento, se planteaban, como prioridades de la educación superior cubana para el período 2005-2006, las siguientes: el perfeccionamiento de la labor educativa y político-ideológica, con el propósito de producir transformaciones en su personalidad; el perfeccionamiento de los planes de estudio, en particular, en lo que respecta al sistema de evaluación del aprendizaje, basado en el desempeño cotidiano del estudiante; la determinación precisa del nivel de los conocimientos y habilidades básicas de los estudiantes.

#### B) Resultados del desarrollo y evaluación del Plan Metodológico del curso 2004-2005

Para el monitoreo del Programa Metodológico de la carrera, en el período señalado, se aplicó un modelo de evaluación de la calidad basado en 8 dimensiones y 38 indicadores. Se observaron 74 clases y los datos recopilados fueron sometidos a procesamiento estadístico a través de las pruebas *U de Mann Whitney* y *Tablas de Frecuencia*, así como a su evaluación cualitativa. Las conclusiones más notables fueron las siguientes:

- Estaban afectando la calidad del proceso docente: la Selección y tratamiento de los contenidos; la Integración de los contenidos; y el Control y evaluación del aprendizaje.
- En íntima relación con estas dimensiones, los indicadores que más afectaban la calidad del proceso docente y presentaban el mayor grado de significatividad eran: 1) Escaso destaque de la significación social y profesional del nuevo aprendizaje; 2) Inadecuado manejo de la bibliografía y otras fuentes de información; 3) Incorrecta orientación del estudio independiente; 4) Escasa integración de los contenidos con otras disciplinas del currículo; 5) Casi nula integración de los contenidos con las estrategias curriculares: idioma, computación, cuidado del medio ambiente, otras; 6) Poca integración de los contenidos con la formación

de valores, hábitos y conductas profesionales; 7) Deficiente atención a las diferencias individuales; 8) Escaso análisis con los alumnos de los resultados de la evaluación.<sup>1</sup>

#### 1.4 Metodología

El trabajo metodológico o didáctico de la carrera, puesto en función de la formación docente en servicio, se apoya en la coordinación académica y posee la siguiente organización, que se representa en el esquema 1.

##### Esquema 1

*Esquema 1:* Estructura organizativa de la coordinación académica en la carrera objeto de estudio

El coordinador provincial preside el colegiado de la carrera a ese nivel, que está integrado por los coordinadores de disciplinas o áreas (profesores principales), los coordinadores de año del CRD, el Jefe del Departamento Docente y los coordinadores de la carrera en las SUMs. Este es el principal órgano asesor, ejecutor y evaluador del Programa o Plan Metodológico Anual del período lectivo.

Los coordinadores mencionados presiden los colectivos que se les subordinan, en cada nivel organizativo, y realizan las principales funciones de planificación, ejecución y evaluación de las acciones que se realizan. Los coordinadores de asignaturas tienen una incidencia directa en la calidad de la gestión de las mismas, tanto en la Sede Central como en las SUMs, así como en su evaluación. Este sistema de coordinación académica está presidido por una función dinámica entre la Sede Central y las SUMs, así como entre los años, las disciplinas y los diferentes modelos pedagógicos que desarrolla la carrera.

En el período estudiado –2005-2006–, el cuadro de insuficiencias y aspiraciones de desarrollo de la planta docente y de la realidad educativa de la carrera (descrito en 1.3) fue implementado, a través del Plan Metodológico, tomando como centro las siguientes líneas de trabajo didáctico: 1) La utilización de estrategias de autoaprendizaje, como recurso didáctico, para ejecutar el proceso docente-educativo de los estudiantes; 2) La utilización del sistema de evaluación para potenciar la formación integral de los estudiantes; 3) El perfeccionamiento de la labor educativa y político-ideológica, como estrategia maestra de la formación de los profesionales de Estudios Socioculturales.

1. Vid., AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. La nueva universidad cubana: resultados del monitoreo de la calidad del proceso docente en la provincia de Sancti Spiritus. *Memorias del Congreso Internacional Universidad 2006*. “La Universalización de la Universidad por un mundo mejor”. 13 al 17 de febrero. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba (CD-ROM).

Respondiendo a estas líneas de trabajo didáctico, con el Plan Metodológico del Curso 2005-2006, el colectivo docente de la carrera se propuso el cumplimiento de los siguientes

### Objetivos generales

1. Elevar la competencia del claustro, en cuanto al dominio y aplicación de las estrategias de autoaprendizaje, para dirigir el proceso docente-educativo en las carreras de ESC y CS.
2. Perfeccionar la concepción y aplicación, por parte de los docentes, del sistema de evaluación de manera que favorezca potenciar la formación integral de los estudiantes en la carrera de ESC.
3. Mejorar la labor educativa y político-ideológica, como estrategia maestra de la formación de los profesionales de ESC.

De acuerdo con la secuencia de las líneas y objetivos expuestos, el diseño del Plan Metodológico contó con un sistema de acciones formativas de los profesores que se estructuró en dos ciclos, sobre la base de las dos primeras líneas, subsumiendo la tercera en las anteriores. Cada ciclo de trabajo metodológico estuvo constituido por reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas y clases metodológicas demostrativas y/o abiertas. En la investigación se destaca la productividad de las clases abiertas, debido a la riqueza que proporcionan como espacio de *análisis de las prácticas*.

Cada una de estas acciones metodológicas concluyó, en los diferentes colectivos de trabajo, con una sesión grupal de *apoyo profesional mutuo (coaching)*, que propició el aprendizaje y la colaboración entre colegas. Los ciclos de actividades metodológicas se acompañaron, además, con la observación y evaluación de clases por parte de los coordinadores académicos de los colectivos. La observación de clases permitió aplicar la estrategia formativa de la *supervisión clínica*, en pares, entre coordinadores y profesores y evaluar la aplicación en el aula de las líneas de trabajo metodológico. Cada examen de las clases observadas se convirtió, al mismo tiempo, en una sesión de análisis de las prácticas entre evaluadores y evaluados. En todos los casos, se partió de la focalización de las necesidades contextuales existentes en cada Sede, incluida la Central (infraestructura, currículo, modelo pedagógico, aseguramiento bibliográfico) y las carencias de formación de los profesores.

## II. Marco conceptual

En la presente experiencia de desarrollo profesional hemos empleado el *modelo de formación de profesores centrado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión*, descrito, principalmente, por García (1999). Se adoptó el concepto

de *desarrollo profesional de profesores*, como una noción que parte de concebir el docente como profesional de la enseñanza. Esta definición tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores; presupone un abordaje de la formación de profesores que valoriza el carácter contextual, organizacional y orientado para el cambio; y ofrece una forma de implicación y de resolución de problemas escolares a partir de una perspectiva que supera el carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento de los profesores predominante hasta los días de hoy.

García (1999), sistematiza cinco *orientaciones conceptuales* que sirven de base a diferentes modelos de formación de los profesores. Ellas son: la *orientación académica*, la *orientación práctica*, la *orientación tecnológica*, la *orientación personal* y la *orientación crítico-social*. El autor advierte que ninguna de estas orientaciones expone y aprehende en su totalidad y complejidad la formación de profesores, dado que no ofrecen un modelo completo para orientar el desarrollo de un programa. De cualquier manera, la *orientación conceptual práctica*, ha servido de sustentación al modelo de formación empleado en la presente experiencia de desarrollo profesional docente. Para Gómez (1992), lo esencial de la orientación conceptual práctica es el hecho de concebir la enseñanza como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que exigen opciones éticas y políticas. De este planteamiento se comprende que el modelo de formación que de ellos se deriva puede estar centrado en el aprendizaje por la experiencia, la observación, la supervisión y el análisis de las prácticas.

## 2.1 Las estrategias de implementación

El *modelo de formación centrado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión* –como otras representaciones teóricas de su clase– se concreta mediante la implementación de una serie de *estrategias de desarrollo profesional*. El objetivo de cualquier *estrategia*, que pretenda desarrollar la reflexión, consiste en lograr en los profesores competencias metacognitivas que les permitan conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica docente, así como los sustratos éticos y de valor a ella subyacentes. (García, 1999). En nuestro proyecto de desarrollo profesional empleamos las siguientes estrategias:

1) *El apoyo profesional mutuo (coaching)*: Parte de la observación entre colegas y el establecimiento de un diálogo profesional que facilita a los profesores un análisis de sus propias prácticas de enseñanza. Su objetivo es proporcionar ayuda personal y profesional a los profesores en su puesto de trabajo o servicio.

El concepto de *coaching* se apoya en un proceso que justifica racionalmente el modelo de enseñanza que se tiene que demostrar y después se hacen series de prácticas y retroacciones. Los supervisores reflexionan con el observado y hacen críticas constructivas a las demostraciones que el profesor ha realizado. Puede realizarse entre pares o en grupos. En nuestra experiencia, cuando la empleamos en forma grupal la denominamos *apoyo profesional mutuo*, y reservamos el término *supervisión clínica* para el trabajo entre pares (normalmente entre el coordinador académico y el profesor), aunque los propósitos de ambas estrategias sean los mismos, solamente diferenciadas por el número de participantes;

2) *La supervisión clínica*: Está dada por la relación cara a cara que se produce entre el supervisor y el profesor, porque focaliza la acción pedagógica del profesor en su clase y porque utiliza los datos de la propia actividad como elementos de retroacción. La misma resalta el perfeccionamiento de la enseñanza a través de ciclos sistemáticos de planificación, observación y un análisis intelectual intensivo de la acción del profesor para provocar una modificación racional. Las fases o etapas de la *supervisión clínica* son: a) *Sesión de planificación*, b) *Sesión de supervisión*, y c) *Sesión de análisis* (García, 1999).

Las estrategias de formación que requieren de la *observación y supervisión de la clase –apoyo mutuo (coaching), supervisión clínica–* tienen en común el hecho de que privilegian las necesidades de los profesores, la reflexión y el trabajo colaborativo para lograr una transformación personal y de las prácticas profesionales. Utilizadas en sistema, en los programas de formación inicial o de desarrollo profesional, pueden proporcionar numerosas ventajas. Entre ellas, se encuentran: 1) la oportunidad de que los compañeros se observen unos a otros permite la aparición de nuevas ideas sobre la enseñanza, así como la socialización de las experiencias; 2) la creación de un clima positivo de discusión y de diálogo entre iguales; 3) la aplicación de técnicas de investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, sobre la clase; 4) la potenciación de la solidaridad y la ayuda profesional; 5) la prestación de auxilio a los demás para autoevaluarse y aprender a hacerlo; 6) la posibilidad de desarrollarse en la propia institución, alta economía de costos.

A pesar de esas ventajas, es necesario advertir que el *apoyo profesional mutuo* –sea en pares o en grupos–, no se impone ni se improvisa; su aplicación requiere de un proyecto, de una justificación. Este conjunto de técnicas solo puede ser efectivo en un ambiente de democracia, cooperación, apertura de la organización, establecimiento compartido de metas y de toma de decisiones. Las estrategias de desarrollo profesional que descansan en la ayuda mutua pueden mejorar un clima con esas características, pero no tienen cómo crearlo.

### III. Análisis de los resultados

#### 3.1 Análisis cuantitativo de los resultados del plan metodológico 2005-2006

La tabla 1 muestra el conjunto de las actividades de formación docente desarrolladas por la carrera en el período analizado, según la tipología del trabajo docente metodológico.

Tabla 1: Conjunto de las actividades metodológicas desarrolladas y su tipología

Sedes	Tipología de las actividades metodológicas					Totales
	Reunión Metodológica	Clases Met. Instructiva	Clases Met. Demostrativa	Clases abiertas	Otros tipos	
Central	12	4	6	8	7	37
SUMs	14	12	10	9	7	52
Total General	26	16	16	17	14	89

Durante el curso escolar 2005-2006 se realizaron 89 actividades metodológicas (8 más que en el curso anterior. Del total de actividades efectuadas, 37 acontecieron en la Sede Central y 52 en las Sedes Municipales, lo cual muestra un adecuado balance entre los dos subsistemas que componen la carrera. Resulta interesante la comparación entre los datos de la tabla 1 y los de su homóloga del año anterior, cotejo que se recoge en la tabla 2.

Tabla 2: Comparación entre los totales de actividades metodológicas realizadas en los dos subsistemas de la carrera

Tipología Actividad	SUMs 2004-05	SUMs 2005-06	Dif.	S.Ctral 2004-05	S.Ctral 2005-06	Dif. %
Reunión Metodológica	20	14	-6	5	12	+11
Clases Metodológica Instructiva	14	12	-2	3	4	+1
Clases Metodológica Demostrativa	9	10	+1	3	6	+3
Clases abiertas	15	9	-6	3	8	+8
Otros tipos	7	7	0	2	7	+5
Totales	65	52	-13	16	37	+21

La tabla anterior revela un decrecimiento de 13 actividades metodológicas en las Sedes Municipales, con relación al año anterior. No obstante, a partir de los intercambios con profesores y coordinadores de las SUMs, la observación de la realidad educativa y lo reflejado en los informes de balance de esos colectivos, se infiere que el trabajo metodológico en ese sector avanza hacia una mayor estabilidad y calidad. Por su parte, en la Sede Central se observa un crecimiento sostenido en la totalidad de los tipos de actividades metodológicas, con una diferencia positiva de 21 actividades. De los mismos elementos citados, se infiere, también, que el trabajo metodológico en esta otra sección presenta mayor coherencia y sostenibilidad.

## 3.2 Análisis cualitativo de los resultados

### 3.2.1 Criterios positivos referidos por los profesores sobre el Plan Metodológico y su influencia en el desarrollo profesional

Sobre la labor de *reflexión grupal e individual* desarrollada, a partir de las acciones del Plan Metodológico, los profesores identificaron, entre muchos otros, los siguientes resultados positivos: 1) ha permitido mostrar cómo se utilizan diferentes formas de organización de la docencia y deliberar sobre los resultados de la práctica pedagógica, lográndose consenso sobre las mejores actuaciones profesionales, tanto para la gestión de la clase y la formación en valores, como para la evaluación del aprendizaje; 2) ha influido en la mejora del desempeño de los profesores y en la elevación de la calidad del proceso pedagógico de la carrera; 3) las demostraciones realizadas, sobre la aplicación de métodos productivos en la docencia y las formas empleadas para la activación del aprendizaje en las conferencias –consideradas tradicionalmente como una forma pasiva de transmisión de conocimientos–, les ha permitido ampliar el horizonte sobre los modos de actuación demandados hoy en la educación superior; 4) los procedimientos empleados y debatidos en los análisis de las prácticas deben contribuir a lograr un aprendizaje más activo y permanente por parte de los estudiantes.

Aunque las afirmaciones realizadas por los profesores participantes se refieren a las acciones y líneas de trabajo metodológico desarrolladas, coinciden en esencia con las aseveraciones hechas en la literatura especializada. Callejas (2002), autora de un interesante estudio de estado del arte sobre la investigación en la formación del profesor universitario, reconoce que la práctica educativa puede entenderse como una práctica social, lo que implica que la reflexión en el proceso formativo debe darse en grupos de trabajos caracterizados por el diálogo, la explicitación y la confrontación de concepciones diferentes en torno a un interés común, respetando la opinión de los otros y sintiéndose libre para expresar sus puntos de vista o dudas (2002, p. 5).

Sobre la *construcción del conocimiento en la interacción social*, opinan que: 1) las actividades metodológicas desarrolladas contribuyeron a elevar su nivel teórico y metodológico con vistas al desempeño de la labor docente, con particular contribución al enriquecimiento de la labor de los profesores noveles; 2) las acciones formativas realizadas, por los profesores y con ellos, permitieron la mejora del diseño, ejecución y control de las estrategias evaluativas en las diferentes disciplinas de la carrera; 3) las actividades formativas, como los talleres, han sido altamente valoradas, dado el nivel de intercambio, comunicación y experiencias que puede extraerse de ellos; 4) las *clases abiertas* y la *observación de clases*, así como el análisis colectivo de las prácticas que de ellas se deriva –ya sea en forma colectiva o en pares–, son los espacios de reflexión más aprovechables para el perfeccionamiento de los saberes y las acciones pedagógicas que realizan.

Estos hallazgos están refrendados por diversos autores. García (2001), reconoce que han venido ganando espacio las teorías que entienden la formación no de forma aislada, sino dentro de un *espacio intersubjetivo*. De acuerdo con esto, aprender a enseñar debe entenderse como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el profesor interacciona. Esto se corresponde con la tesis del aprendizaje sociocultural en el que la actividad cognitiva del individuo no puede ser estudiada sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales donde se lleva a cabo. En afinidad con García, Isaia y Bolzan (2004), apoyadas en el enfoque histórico-cultural de L. Vigostki, aseguran que cuando el docente se coloca como alguien que también aprende con sus alumnos, comprendiendo sus modos de construcción y sus rutas cognitivas, está activando su Zona de Desarrollo Próximo. Se sabe que esta construcción es asimétrica y que debe vencer numerosas resistencias antes de que el profesor llegue a evaluar los instrumentos culturales que se le ofrecen para su desarrollo profesional.

Sobre el *carácter situado del conocimiento* que se construye, los profesores reconocen que: 1) la actitud colaborativa de la mayoría permitió el ajuste de horarios para observar clases, realizar las actividades metodológicas y la participación franca en los debates, a partir de las condiciones propias de los colectivos y sedes universitarias; 2) la experiencia priorizó las necesidades de formación individual y colectiva de los distintos grupos de trabajo, así como sus necesidades contextuales; 3) facilitó la comprensión de las limitaciones individuales y la búsqueda de las vías para superarlas dentro de la realidad existente; 4) permitió elevar los niveles de satisfacción personal y profesional desde las situaciones y limitaciones concretas de cada profesor.

Estos criterios se encuentran, también, validados en la bibliografía sobre formación de profesores. El conocimiento en general, el pedagógico en particular, no puede comprenderse al margen del contexto en que se elabora y

se aplica. El conocimiento sobre la enseñanza no puede aprenderse de forma independiente de las situaciones en las que este se utiliza (García, 2001). De esta manera, se corrobora que no es posible diferenciar de forma radical el conocimiento pedagógico que se adquiere del contexto en que se aplica.

Sobre la labor desarrollada por los *coordinadores académicos* –que en esta experiencia actuaron como *asesores*–, los profesores valoran altamente: 1) la sistematicidad de las acciones realizadas, así como el rigor, la profesionalidad y el tacto mostrado en la conducción de las actividades; 2) los ajustes realizados al Plan de Trabajo Metodológico fueron analizados y aprobados en el Colectivo de Carrera y de las Disciplinas, contándose con la anuencia de la mayoría de los miembros; 3) los cambios significaron una adecuación a las necesidades propias de la dinámica del trabajo y de los colectivos y no un incumplimiento de la proyección originaria; 4) las actividades planificadas cumplieron los objetivos propuestos, pues, aunque algunas deficiencias fueron observadas en las acciones desarrolladas, la calidad de los debates y la acertada conducción de los asesores favorecieron el cumplimiento de los propósitos.

Ibernón (2002) ya escribió sobre el desempeño de los *asesores*. Según el autor español, una asesoría de formación debería intervenir a partir de las demandas de los profesores o de las instituciones educativas, con el objetivo de ayudar a resolver los problemas o situaciones problemáticas profesionales que les son propios. “Sus eventuales contribuciones formativas –dice el propio Ibernón– deben estar subordinadas a la problemática específica mediante una negociación previa, envolviendo al profesor en un proceso de compromiso de reflexión en la acción” (2002, p. 93). O sea, que la labor de asesoría tiene sentido, cuando, a partir de la igualdad y de la colaboración, se diagnostican los obstáculos, se presta apoyo profesional en la solución de los problemas y se reflexiona sobre la práctica.

### 3.2.2 Criterios negativos referidos por los profesores sobre el plan metodológico y su influencia en el desarrollo profesional

Como criterios negativos,<sup>2</sup> los profesores reconocen: 1) la existencia de desbalances, en cuanto a la formación pedagógica y el desempeño profesional, en los docentes de la carrera, hecho que resulta más notorio en los profesores iniciantes; 2) el número de clases abiertas y, en general, de observación de actividades presenciales, así como el posterior análisis de las prácticas, es todavía insuficiente para la aprehensión de la metodología por parte de los profesores de menos experiencia; 3) el tratamiento interdisciplinar y transdisciplinar de

---

2. La especificidad y negatividad de estos criterios no permiten contrastarlos con la bibliografía especializada.

los contenidos, así como sus relaciones de esencia con la evaluación, no ha quedado totalmente resuelto entre los profesores; 4) la adaptación de los programas de las asignaturas para su enseñanza, en los diferentes modelos pedagógicos, es todavía inadecuada.

### 3.3.3 Análisis cuantitativo de los resultados de la observación y evaluación de clases

En la Tabla 3, se muestra un resumen de las clases visitadas y su evaluación en los dos subsistemas que componen la carrera (Sede Central y SUMs), en la provincia de Sancti Spíritus.

Tabla 3: Resumen de clases evaluadas

Sedes	Total		Nota 5		Nota 4		Nota 3		Nota 2		No Eval.	
	CRD	Univ.	CRD	Univ.	CRD	Univ.	CRD	Univ.	CRD	Univ.	CRD	Univ.
Central	32	12	6	2	25	8	-	-	-	-	1	2
SUMs	-	75	-	19	-	28	-	10	-	1	-	17
Total General	32	87	6	21	25	36	-	10	-	1	1	19

Llama la atención el contraste existente entre el número elevado de clases evaluadas con nota 3 (10 en total) en las SUMs y la ausencia de clases conceptuadas en esa categoría en la Sede Central. Estos elementos pudieran interpretarse como consecuencia de una mayor efectividad y coherencia del trabajo metodológico en la Sede Central, aun cuando en ese sector de la carrera existe una cifra considerable de profesores noveles. Del mismo modo, llama la atención la escasez de clases evaluadas con nota 2 y la sobreadundancia de no evaluadas en las SUMs. Se pudiera pensar que muchas de las clases no evaluadas pudieran haber obtenido nota 2, pero por razones de subjetividad personal no se les ha conceptuado con tal calificación.

La Tabla 4, muestra un cuadro resumen de la totalidad de las clases observadas y establece las diferencias porcentuales entre las categorías.

El balance existente entre las clases evaluadas con notas 4 y 5 se considera pertinente. Las conceptuadas con nota 4 representan 51,2% (61) del total (119), mientras que las calificadas con 5 representan el 22,6% (27). Pudiera considerarse que se ha elevado el rigor en la evaluación de las clases y que la nota 5 se reserva sólo para las que presentan mayor grado de perfección, eficacia y belleza estética. Se mantiene una cierta desconfianza, y hasta insatisfacción, con relación al número elevado de clases conceptuadas como no evaluadas (20),

Tabla 4: Resumen de las clases observadas y evaluadas por categorías y por cientos

Calificaciones (Notas)	Sedes		Total	%
	Central	SUMs		
5	6	21	27	22,6
4	25	36	61	51,2
3	-	10	10	8,4
2	-	1	1	0,8
No evaluadas	1	19	20	16,8
Totales	32	87	119	100

ya que este por ciento (16,8%) pudiera estar solapando a aquellas clases que, por su baja calidad, merecían la calificación mínima (2).

### 3.3.4 Resumen estadístico, por indicadores, de la guía de observación de las actividades presenciales

En la carrera se observó un total de 119 clases, 32 en la Sede Central y 87 en las SUMs. Para realizar el análisis estadístico de las dimensiones y los indicadores de la Guía de Observación de las Actividades Docentes, se seleccionó una muestra conformada por las siguientes clases observadas: 21 en la disciplina *Historia y Cultura*; 2 en el 3er. año del CRD y 21 de la Sede Municipal de Cabaiguán. Así, la muestra quedó conformada por 44 clases evaluadas, lo que representa el 37% del universo.

La selección de la muestra fue intencional, dado que se hizo teniendo en cuenta el cumplimiento de las siguientes exigencias: a) selección de las clases visitadas en el colectivo de disciplina, el año académico y la sede municipal que mayor estabilidad presentaron en el trabajo metodológico, de acuerdo con la cuantía de las actividades realizadas, la calidad de las mismas y el informe presentado por sus organizadores; b) los coordinadores académicos de los tres grupos de trabajo debían poseer similares niveles de formación pedagógica y profesional, así como responsabilidad y compromiso con la labor docente que realiza la carrera. De ahí que el quehacer de las mismas resulta confiable a los efectos de la investigación.

La Tabla 5 muestra el comportamiento del conjunto de las dimensiones y los indicadores evaluados. Se consideran deficientes los indicadores que, al totalizar las casillas Regular (R), Mal (M) y No se observa, la suma representa hasta el 30% de la cifra colocada en la cuadrícula Bien (B). Se consideran muy deficientes los indicadores que al realizar la misma operación sobrepasan el 30% de afectación.

Tabla 5: Comportamiento del conjunto de los indicadores evaluados

Dimensiones e Indicadores	Evaluación			No se obs.
	B	R	M	
Dimensión I: Cumplimiento de los objetivos				
1. El docente manifiesta claridad de los propósitos de la clase	44	-	-	-
2. Se corresponden con las exigencias de la disciplina y el año de la carrera	43	1	-	-
3. Se destaca la significación social y profesional del nuevo aprendizaje	21	23	-	-
4. Se hace adecuada orientación y motivación de los alumnos hacia los objetivos propuestos	40	2	-	2
Dimensión II: Selección y tratamiento de los contenidos				
5. La selección de los contenidos responde a criterios de actualización científica y de formación del profesional	41	-	-	2
6. Establecimiento de relaciones entre los contenidos tratados y los nuevos y de éstos con la profesión	41	1	-	2
7. No se cometen errores de contenido, ni se incurre en imprecisiones e inseguridades	40	2	-	2
8. Se hace una distribución racional del tiempo en función de los objetivos y los contenidos	40	2	-	2
9. Existe coherencia lógica en el tratamiento de los contenidos	41	-	1	2
10. Las tareas docentes responden a las exigencias de los objetivos planteados	40	2	-	2
11. Se brinda el tiempo necesario para que los alumnos elaboren respuestas y resuelvan ejercicios	42	-	-	2
12. Se realizan resúmenes y conclusiones parciales	32	9	1	2
13. Se maneja adecuadamente la bibliografía y otras fuentes de información	36	6	2	-
14. Se orienta correctamente el estudio independiente	32	10	2	-
Dimensión III: Integración de los contenidos				
15. Se integran los contenidos con las demás asignaturas de la disciplina	28	14	2	-
16. Se integran los contenidos con otras disciplinas del currículo	25	7	-	11
17. Se integran los contenidos con otras estrategias curriculares: idioma, computación, cuidado del medio ambiente, otras	27	15	2	-
18. Se integran los contenidos con la formación de valores, hábitos y conductas profesionales	40	2	-	2

Dimensión IV: Métodos y procedimientos de trabajo				
19. Los métodos y procedimientos responden a los objetivos y contenidos de la clase	40	2	-	2
20. Los métodos forman actitudes científicas e investigativas en los estudiantes	36	6	2	-
21. Se asume el aprendizaje del método como contenido de aprendizaje y de formación profesional	31	11	2	-
22. Se dirige el proceso sin anticiparse a los juicios y respuestas de los alumnos	40	2	2	-
23. Se estimula la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a su esencia y aplicación	36	6	2	-
Dimensión V: Utilización de medios de enseñanza				
24. Los medios se adecuan a las exigencias del contenido de la clase	21	21	2	-
25. Se apoya el contenido con medios tecnológicos adecuados: videos, <i>software</i> , <i>Power Point</i> , Páginas <i>Web</i> , otros	26	3	-	15
26. Se utiliza correctamente el texto principal y otras fuentes de información	38	3	3	-
Dimensión VI: Formas de organización de la docencia				
27. Se organiza la clase con el grupo total, en disposición frontal	39	-	-	-
28. Se organiza la clase formando pequeños grupos	-	5	-	-
29. Funciona correctamente la organización creada, facilitando la comunicación y la participación activa y consciente de los estudiantes	39	2	3	-
30. La forma organizativa permite el control de los comportamientos individuales, el horario de clases y el cuidado de los recursos disponibles	39	2	3	-
31. La forma organizativa propicia un adecuado clima psicológico en la clase	39	4	-	1
32. Se atienden las diferencias individuales	32	7	-	5
Dimensión VII: Control y evaluación del aprendizaje				
33. Se controlan las tareas de aprendizaje por parte del docente	38	4	2	-
34. Se guía a los alumnos hacia el autocontrol y la autovaloración de los resultados	33	9	2	-
35. Se exige corrección en las respuestas de los alumnos	38	6	-	-
36. Se analiza con los alumnos los resultados de la evaluación	40	4	-	-
37. Se combinan evaluaciones frecuentes y parciales, orales y escritas, prácticas y teóricas	34	8	2	-
38. Se proponen actividades en función de logros y dificultades detectadas	34	2	2	6

### 3.3.5 Resumen de los aspectos considerados positivos en la observación y evaluación de las clases

Entre los aspectos considerados positivos, derivados de la observación y evaluación de las clases, se seleccionaron los siguientes: 1) la buena preparación pedagógica y científico-técnica de los docentes en la casi totalidad de las clases observadas, lo que, como regla, permite el cumplimiento de los objetivos de las actividades docentes; 2) los profesores, como tendencia, se expresan correctamente y usan el metalenguaje de su asignatura; 3) se vela por el uso correcto del idioma materno; 4) de modo general, se utilizan métodos que propician el aprendizaje activo y consciente de los estudiantes, aunque el aprendizaje del método como contenido de la enseñanza es todavía deficiente; 5) la mayoría de las clases posee una organización y estructura metodológica efectivas.

### 3.3.6 Resumen de los aspectos considerados negativos en la observación y evaluación de las clases

Fueron identificados varios aspectos negativos en las clases observadas, entre los cuales merecen ser señalados: 1) como tendencia, se destaca insuficientemente la significación profesional y social de los contenidos que se aprenden, lo que, evidentemente, puede estar influyendo en los niveles de motivación de los futuros egresados; 2) los resúmenes y conclusiones parciales, en el desarrollo de la clase, no siempre se realizan, lo que afecta la sistematización y fijación de los conocimientos por parte de los estudiantes; 3) la orientación del estudio independiente todavía no se efectúa con la calidad y rigor que ello supone; 4) son escasas las elaboraciones de guías de aprendizaje o de observación de materiales audiovisuales, así como la orientación de estrategias que permitan el autoaprendizaje, lo que afecta la calidad de la formación individual y colectiva de los alumnos; 5) la integración de los contenidos (con la misma área, con otras disciplinas del currículo y con las estrategias curriculares o ejes transversales) resulta seriamente afectada en alrededor del 50% de las clases muestreadas, de manera que el enfoque interdisciplinar y transdisciplinar se revela como la principal deficiencia que hoy presenta el proceso docente en la carrera.

Las estrategias de formación que hemos aplicado –*apoyo profesional mutuo (coaching) y supervisión clínica*– presuponen, ya se ha dicho, la observación y el análisis de las prácticas. A estas modalidades de formación se les han señalado algunos inconvenientes. Quizás el más sobresaliente de ellos sea el hecho de que la cultura profesional de los profesores, basada en el aislamiento y la privacidad de las prácticas, se rehusa a abrir las puertas del aula para ser objeto de análisis de otros colegas. Seguramente a eso se refieren Grimmert y Crehan

(1992, p. 81) cuando afirman que “la cultura de la colaboración interdependiente muy raramente ocurre en la escuela” (*apud* García, 1999, p. 166). No obstante, en la experiencia de desarrollo profesional que exponemos, la balanza se inclina en sentido contrario; primero, porque se comprueba que la reflexión y el análisis son medios esenciales para el crecimiento profesional; segundo, porque la observación y valoración de la instrucción proporcionan, al profesor, los datos necesarios para que reflexionen sobre su enseñanza y la analicen para mejorarla; tercero, porque la observación de la propia enseñanza puede ser incrementada con la observación por otros; cuarto, porque la observación y valoración puede beneficiar no solo al observado sino también al observador (Fernández, 2006).

#### IV. Consideraciones finales

La experiencia de desarrollo profesional aquí presentada pone de relieve las potencialidades del trabajo metodológico como vía de institucionalización de la formación docente y de gestión del trabajo didáctico en general, en condiciones de extrema complejidad de las IES, como es el caso de la universalización de la educación superior cubana. El sistema de acciones metodológicas desarrollado, combinado con estrategias formativas como el *apoyo profesional mutuo (coaching)* y la *supervisión clínica*, ha mostrado su decisiva influencia en el desenvolvimiento profesional, motivacional y humano de los implicados, así como su influencia en la formación de un profesor reflexivo.

El estudio realizado muestra la conveniencia de tomar la carrera como unidad de gestión del trabajo metodológico o didáctico y focalizar en ella las necesidades formativas de los profesores, unido a las particularidades contextuales de cada Sede (infraestructura, modelo pedagógico, medios técnicos). Ello se justifica porque la carrera, al responder a un diseño curricular y a un perfil profesional específicos, se constituye, también, en una unidad de formación, tanto de los egresados como de sus profesores. En el seno de la misma puede fluir perfectamente el diálogo, la cooperación, el trabajo en equipo, las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, la evaluación colaborativa del aprendizaje, etc.

La experiencia ha permitido comprobar la eficacia del *modelo de desarrollo profesional centrado en la reflexión, la ayuda profesional mutua (coaching) y la supervisión clínica* –implementado por la vía del trabajo metodológico– ya que los resultados de su evaluación se corresponden, en su mayoría, con los criterios y experiencias de importantes especialistas en la formación de profesores.

El núcleo principal de los elementos hallados, como negativos, en la observación de clases –la deficiente integración de los contenidos y el escaso

empleo de los medios técnicos y de la NTIC– coinciden con carencias de formación pedagógica ya reveladas por los autores citados con anterioridad. Esto último se debe, en opinión de los investigadores, a la complejidad que supone la aprehensión del cambio paradigmático que en este momento está teniendo lugar de una concepción moderna de la ciencia hacia el paradigma postmoderno de la misma. Ese cambio de mentalidad en los profesores, a nivel consciente, y su incidencia en el currículo universitario, en la práctica de la enseñanza y en la evaluación del aprendizaje, supone un riguroso trabajo de formación del claustro desde la propia institución universitaria y, especialmente, en la unidad formativa que constituye la carrera.

Los resultados hallados en este ciclo de la experiencia constituyen la principal fuente de diagnóstico de la próxima etapa de desenvolvimiento profesional y mejora de la calidad del proceso docente en la carrera de Estudios Socioculturales del Centro universitario de Sancti Spíritus.

## Referencias bibliográficas

ANASTASIOU, L. da G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para a estratégia de trabalho na aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación en la educación superior: un modelo para su evaluación. *Ícone Educação*. Uberlândia: v.10, n.1 y 2, p.207-234, 2004.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. La nueva universidad cubana: resultados del monitoreo de la calidad del proceso docente en la provincia de Sancti Spiritus. *Memorias del Congreso Internacional Universidad 2006*. “La Universalización de la Universidad por un mundo mejor”. 13 al 17 de febrero. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba. CD-ROM.

BENÍTEZ, F.; HERNÁNDEZ, D.; PICHES, B.; SÁNCHEZ, Y.; ÁVILA, O. El impacto de la universalización de la Educación Superior en el proceso docente educativo. In: Colectivo de autores. *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana: Félix Varela, 2006.

CALLEJAS, M. M. La investigación en la formación del profesor universitario. Entre la teoría y la práctica. *Colombia Ciencia y Tecnología*, año 20, n.4. Bogotá: Colciencia, 2002, p. 12-13.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. *Desarrollo profesional docente*. España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. El aprendizaje de los formadores en tiempo de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, v. 5, n. 1, 2001, p.1-17.

HORRUITINER, P. *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*. Centro de Educação UFSM. v.29, n.02, 2004.

MASETTO, M. T. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Editora Summus, 2003, 195p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *La universidad que queremos*: Dirección de Formación de Profesionales, La Habana, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Características fundamentales de las principales actividades metodológicas* (proyecto). La Habana: MINED, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: GIMENO, J PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editora Morata, 992, p.398-429.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2006.

*Recebido em 18 de dezembro de 2006 e aprovado em 30 de outubro de 2007.*