

Fecha de presentación: diciembre, 2015 Fecha de aceptación: febrero, 2016 Fecha de publicación: marzo, 2016

ARTÍCULO 9

PAUTAS PARA EL TRABAJO METODOLÓGICO QUE FOMENTEN LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE LOS MAESTROS PRIMARIOS NOVELES

PATTERNS FOR THE METHODOLOGICAL WORK THAT ALLOWS THE TEACHING COMPETENCE OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

MSc. Juan Carlos Pérez Castillo¹

E-mail: jpcastillo@ucf.edu.cu

Lic. Dulce María Olivera Hernández²

Dr. C. Denis Fernández Álvarez¹

E-mail: dfedez@gmail.com

¹Universidad de Cienfuegos. Sede "Conrado Benítez García". Cienfuegos. Cuba.

²Directora del Seminternado: "Mario Castillo Rojas". Cumanayagua. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Pérez Castillo, J. C., Olivera Hernández, D., & Fernández Álvarez, D. (2016). Pautas para el trabajo metodológico que fomenten las competencias docentes de los maestros primarios. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (52). pp.54-61. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El desarrollo de las competencias docentes, es un reto en el proceso de formación de los maestros primarios noveles; con el propósito de satisfacer estas demandas, se diseñaron pautas para un trabajo metodológico pertinente, al tener presente las características de la institución educativa, a partir de la introducción de resultados científicos con el método: investigación acción participativa. La dinámica de trabajo que se utilizó fue la gestión y circulación del conocimiento, se corrobora su eficacia e impacto social. Se logró cambios en el proceder de los maestros principalmente en las competencias de planificación y dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave:

Competencias docentes, trabajo metodológico, habilidades profesionales pedagógicas, maestros noveles.

ABSTRACT

The development of the teaching competence is a challenge in the formation of the elementary school teachers' process. With the purpose to solve their needs, many patterns were designed for this methodological work. We took into account also some characteristics of the teaching institute and the introduction of some scientific results with the use of the method: searching and active action. The dynamic used in this work was the behavior and the movement of the knowledge. We showed its success in the society and some changes in the teachers' behaviour, mainly, in the guiding of the planification and direction of the teaching process.

Keywords:

Teaching competence, methodological work, pedagogical professional skills.

INTRODUCCIÓN

La Educación Primaria constituye la plataforma básica en cualquier sistema educativo al crear las bases gnoseológicas, procedimentales y actitudinales en sus escolares para que estos se enfrenten al resto de los niveles de enseñanza con éxitos, lo que depende en gran medida del proceso de formación inicial y permanente de los maestros primarios.

La formación del maestro primario en Cuba abarca un sistema que incluye, la que se realiza con carácter inicial desde las universidades para la formación de un Licenciado en esta especialidad y en las escuelas pedagógicas, que forma un egresado de nivel medio superior con un marcado carácter profesional, capaz de ejercer como educador con la calidad requerida, así como la superación permanente del personal docente en el ejercicio de la profesión.

El contenido de formación de los maestros primarios cubanos se sustenta sobre la base de un marcado basamento martiano- marxista y fidelistas, matizado por la obra creadora, promotora y ejecutora de Fidel en la que se sostienen principios cruciales como: **la unidad entre la educación y la instrucción y la vinculación del estudio con el trabajo** en función de lograr la formación y desarrollo de competencias docentes para dar respuestas a los problemas profesionales pedagógicos que constituyen la guía para la formación de los educadores que se plantean desde los (República de Cuba, PCC, 2011) en particular el referente a formar con calidad y rigor el personal docente.

Las instituciones formadoras de maestros primarios en su proceso formativo tiene un carácter puramente profesional, no se trata de un bachiller o un licenciado que imparta clases, sino egresados de perfil amplio, que ejerzan como educadores con calidad, competente y comprometidos con el rol profesional que le corresponde con la sociedad, sobre la base de una teoría pedagógica y su respectiva práctica para la dirección del proceso educativo en las instituciones primarias.

El proceso de formación de las competencias docentes de los maestros primarios, constituyen un proceso que transita por diferentes etapas y espacios. Los centros formadores de maestros inician este proceso, constituyen el punto de partida desde la teoría, pero su formación, desarrollo y consolidación se adquiere en las escuelas primarias, y una de las vías para lograrlas lo es el trabajo metodológico que se ejecuta en la institución.

Lo antes expuesto nos obliga acotar a la luz de nuestros tiempos las sabias palabras del pedagogo cubano al planear: *“estando en la escuela los alumnos que han de ser maestros, se hallan en su verdadero teatro...”* (Caballero,

1935). El conocimiento pedagógico está en estrecha relación a la acción, de ahí que una parte de ese conocimiento sea práctico, adquirido a partir de la experiencia que suministra constante información que se procesa en la actividad profesional.

Lo expuesto se complementa al hacer un análisis del registro de experiencias de los autores y de investigadores de las instituciones educativas de la enseñanza primaria, en la que es recurrente encontrar manifestaciones que conspiran hacia el desarrollo de las competencias docentes de los maestros noveles, en la que se ha corroborado:

- Que se jerarquiza el trabajo con los objetivos y contenidos y habilidades específicas de las asignaturas y se obvia en gran medida el desarrollo de las competencias docentes.
- Falta de seguimiento al desarrollo de las competencias docentes lo que limita el desempeño profesional de los sujetos en formación y maestros en ejercicios.
- Se evidencia irregularidades entre las exigencias del modelo de formación del maestro primario y las exigencias de la escuela primaria actuante.
- Fallas en los vínculos entre las instituciones formadoras y los centros empleadores.

No se trata de considerar la formación de competencias docentes como un esfuerzo adicional o un procedimiento excepcional, se necesita dar una respuesta educativa ajustada a dichas necesidades, es decir, proporcionar las oportunidades de aprendizaje más adecuadas que permitan a los docentes desarrollar al máximo sus competencias como un proceso continuo de formación y desarrollo, en la que la escuela primaria constituye un centro de formación.

Al hablar de las competencias que un docente debe desarrollar es un tema novedoso, sin embargo, caracterizarlas, nos ayuda a orientar nuestra función hacia la formación integral del maestro, la que se van consolidando durante su ardua tarea como educador y constituyen un baluarte para el logro de la calidad de la educación.

Son diversas las formas para lograr la atención que requieren los docentes en función del proceso de formación y consolidación de sus competencias docentes y en este caso nos vamos a referir, al trabajo metodológico que debe fomentar las escuelas primarias como un proceso permanente de formación de sus docentes.

DESARROLLO

1. Las competencias docentes del maestro primario

Existen diferentes modelos de formación del magisterio, la realidad nos indica que el maestro no necesita del conocimiento experto, no es un académico, necesita un conocimiento transformado en competencias, destrezas y habilidades técnicas para garantizar una intervención eficaz.

Indistintamente la comunidad de estudiosos referentes a la formación de los docentes, han utilizado diferentes términos relacionados con el rol del profesional de la educación, se habla de habilidades profesionales pedagógicas, competencias docentes o capacidades docentes, no es objetivo realizar un análisis de diferentes definiciones al respecto.

Con relación a las habilidades en el plano profesional o habilidades profesionales, Álvarez (1999), expresó: *“la habilidad profesional es aquella que permite al egresado integrar los conocimientos y elevarlos a nivel de aplicación profesional, dominar la técnica para mantener la información actualizada, investigar, saber establecer vínculos con el contexto social y gerencial recursos humanos y materiales”*.

Torres (2000), define las habilidades pedagógicas profesionales como el conjunto de acciones intelectuales, prácticas y heurísticas correctamente realizadas desde el punto de vista operativo por el sujeto de la educación, al resolver tareas pedagógicas, donde demuestra el dominio de las acciones de la dirección socio-pedagógicas que garantiza el logro de los resultados de la enseñanza y la educación.

Al respecto Navarro (2010), profundiza en aspectos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos y sociológicos al definir las habilidades profesionales pedagógicas como un componente del contenido profesional, que expresa el modo de actuación del hombre en la rama del saber pedagógico; revela el sistema de acciones y operaciones de la profesión, acumuladas en el devenir del desarrollo de la Pedagogía, matizadas por las particularidades del sujeto que enseña y las características del nivel educativo donde se ejerce la profesión.

Según Perrenaud (2000), las competencias docentes se manifiestan por la capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo específico de situaciones y destaca cuatro aspectos al respecto:

1. Las competencias no son solo saberes, actitudes, emociones, puntos de vista, más que eso movilizan, integran y organizan tales recursos.
2. Esa movilización solo es pertinente en la propia situación, siendo cada situación singular, aunque se compare con otras ya ocurridas.

3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, por esquemas de pensamiento que permiten determinar (más o menos consciente y rápidamente realizar (de modo más o menos eficaz) una acción relativa a la situación de que se trate.
4. Las competencias docentes se construyen en formación, más también en el bregar diario, de un profesor, de una situación de trabajo a otra.

Las competencias docentes implican la interrelación entre formación teórica y aplicabilidad de lo aprendido, este conjunto de recursos solo adquieren sentido cuando se ponen en práctica, fomentados al contexto en los que se aplican, y determinados por la eficacia del aprendizaje de los escolares en esas circunstancias específicas.

Muy oportuno destacar que las competencias docentes se irán manifestando y construyendo a lo largo de toda la carrera profesional, a partir del contexto, de circunstancias cambiantes, de la evolución del propio docente, de su formación continua, y del conocimiento que da la experiencia, aspecto que vale la pena tenerlo presente en las instituciones educativas, pues los docentes noveles necesitan continuar consolidando y transformando sus competencias, ellas no nacen, se forman y se forjan en la dinámica de la gestión del docente.

En el marco internacional es recurrente encontrar diferentes artículos que abordan diez competencias básicas de los docentes entre las que se encuentran Perrenoud (2000); Zabalza (2004); aunque no dictan unas de otras, existen tendencias coincidentes en cuanto a su clasificación. A modo de ejemplo se presentan las ofrecidas por Perrenoud (2000):

1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
2. Dirigir el proceso de aprendizaje.
3. Desarrollar requerimientos de diferenciación.
4. Desarrollar a los alumnos en su propio aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajo en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Orientar y desarrollar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
10. Administrar la propia formación continua.

En Cuba se enmarcan las competencias docentes desde los problemas profesionales relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las competencias docentes para los maestros primarios y el resto de las especialidades

pedagógicas, se inician desde el proceso de formación inicial y trascienden hacia las escuelas como una formación continua que permita su papel transformador en la consolidación de estas competencias según los criterios de Ferrer (2004), que las enmarcan en 5 grandes competencias con su respectivos sistema de acciones.

- Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su familia y comunidad.
- Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Comunicarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Investigar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En cuanto a la *competencia de diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su familia y comunidad* se asume como contenido las exigencias del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador sustentado por la relación vigotskiana, entre la preparación real del escolar, de su familia y la comunidad y el nivel de desarrollo potencial del escolar, de su familia y la comunidad (Vigotsky, 1989).

Con respecto a la competencia docente de *planificar el proceso de enseñanza aprendizaje* cumple con la función orientadora e integradora del “saber planificar” en correspondencia con el diagnóstico integral de la preparación y desarrollo del escolar, de su familia y de la comunidad y las exigencias psicopedagógicas, como base para la dirección del proceso. El maestro debe proyectar la actividad de enseñanza y aprendizaje, a partir del enfoque didáctico desarrollador; con el fin de lograr de manera gradual y planificada la formación integral del escolar primario al máximo de sus potencialidades.

La competencia docente de planificar tiene una implicación trascendental y prospectiva para garantizar el acto de dirección del proceso, al anticipar, prever y representar cada momento del proceso ajustado a las condiciones contextuales que intervienen en su ejecución. Esta competencia es la síntesis de la autopreparación del maestro y refleja el grado de profesionalidad y preparación que posee y expresa el nivel de ayuda de los directivos y otros docentes experimentados.

El éxito de ejecución de la competencia docente “*dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje*” depende en gran medida del grado de consolidación logrado en la competencia de planificar, sin desconocer lo que implica el carácter dialéctico y contradictorio del acto mismo, para alcanzar un grado de efectividad y calidad en la construcción del proceso.

Dirigir el proceso docente, implica tener dominio del contenido de la teoría pedagógica que lo respalda, sin ello no es posible la ejecución con calidad de dicha competencia, en

tanto, como se ha expuesto; no es posible la consecución de una competencia sin el conocimiento (contenido). La competencia docente de dirigir tiene un carácter regulador y orientador desde el punto de vista metodológico, lo que no excluye la flexibilidad y creatividad que le aporta la experiencia y características personales del docente.

En un maestro novel se limita en ocasiones la competencia de dirigir, aunque domina el contenido de enseñanza, le falta el cómo enseñarlo, se restringen a determinados métodos y limitan el papel del escolar, al frenar sus experiencias y vivencias de la vida.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es comunicativo por su propia naturaleza, pues todas las influencias que en él se generan, a partir de las relaciones humanas que se establecen en las actividades, se producen en situaciones de comunicación.

La *competencia docente comunicativa* debe ser desde sustentos cognitivos, afectivos y volitivos en estrecha relación con los diferentes agentes educativos en función de lograr una verdadera socialización. El maestro primario debe ser un modelo lingüístico, digno de imitar por sus escolares en la que a partir de su ejemplo desarrolle las macro-habilidades de la comunicación.

La comunicación educativa tiene una característica que la tipifica, ella pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de esta comunicación, es su carácter didáctico, por esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.

Una de las funciones del maestro “la función investigativa” que permite el desarrollo de *competencias investigativas* con sus tres grandes momentos del proceso investigativo: problematización, teorización y evaluación donde la práctica está presente en todo el proceso, en estrecho nexo con la teoría como medio para el conocimiento, valoración y transformación de las acciones que realiza (Chirino, 2004)

La actividad investigativa no debe entenderse como la actividad del investigador profesional, alejado de la práctica cotidiana y limitado a las elaboraciones teóricas, sino como una actitud ante el trabajo vinculada con el proceso de enseñanza y aprendizaje que implique la búsqueda de vías y medios para perfeccionar su trabajo en las áreas que intervienen: como la autocrítica de la clase diaria, la actualización del contenido de las asignaturas, aplicación de métodos de enseñanzas, diagnóstico del escolar, del grupo, de la familia y de la comunidad. En resumen el maestro moderno debe estar dispuesto a innovar y probar cosas nuevas; tanto técnicas de enseñanza y aprendizaje

como amantes de las nuevas tecnologías para implementarlas en sus clases y en su superación continua.

Es difícil resumir las apariencias de la práctica docente, concebir con la misma precisión y la misma pertinencia todas las competencias correspondientes de un maestro, es tarea compleja y cada época tiene sus exigencias. Lo que hoy es novedoso, mañana es tradicional, pero las competencias docentes deben dar respuestas a las exigencias de la época en que vivimos y es preciso hacer alusión a Martí (1997), al expresar ... *“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote: es preparar al hombre para la vida”*.

Lo antes expuesto evidencia la necesidad de una preparación permanente del maestro, en aras de lograr su desarrollo y propiciar una educación de calidad para sus escolares y la sociedad en que vivimos.

2. El trabajo metodológico en función del desarrollo de competencias docentes, resultados e implementación

Al escribir sobre el trabajo metodológico se impone precisar su caracterización a partir de lo estipulado en el Reglamento de trabajo metodológico del Ministerio de Educación (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014) en el que se destaca que es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y se ejecuta por los cuadros de dirección, funcionarios y docentes en los niveles y tipos de Educación para elevar la preparación político-ideológica, pedagógica-metodológica y científico-técnica de los funcionarios en diferentes niveles, los docentes graduados y en formación, mediante las direcciones docente-metodológicas y científico metodológica, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso educativo. Se caracteriza por su naturaleza didáctica, diferenciada, colectiva, individual y preventiva, con un enfoque ideopolítico, en correspondencia con los objetivos del sistema educativo cubano.

Para ser pertinente con el trabajo metodológico en el Seminternado Mario Castillo Rojas del Municipio de Cumanayagua, en la Provincia de Cienfuegos es necesario conocer a profundidad el diagnóstico de la institución para lograr objetividad y efectividad del mismo, para que se revierta en su carácter científico y se logre su papel transformador en los directivos, docentes y escolares.

Al caracterizar el claustro de docentes y directivos de la institución, se evidencian regularidades tales como:

- Claustro donde predominan maestros noveles y jóvenes sin la experiencia necesaria, con disposición y compromiso con su rol profesional.
- Heterogeneidad en la formación de los maestros frente aulas, graduados de otras especialidades.

Estas regularidades constituyen el punto de partida para el diseño, ejecución y control del trabajo metodológico, en la que se precisan de pautas que permitan transformar la gestión de los directivos y docentes en función de dirigir un proceso de enseñanza y aprendizaje con eficiencia, a partir de las condiciones de la institución.

El diseño del sistema de trabajo metodológico de la institución se concibe a partir de una línea de trabajo integradora, para dar respuestas a las problemáticas cruciales de la escuela, con temas que tienen estrecha relación. Aspecto que garantiza la sistematicidad en forma de proceso, al permitir solidez y profundidad en los contenidos objetos de estudios, de reflexión e implementación.

Los temas que se conciben desde la planificación permiten reforzar el carácter sistémico del trabajo metodológico al jerarquizar las relaciones entre:

- *El diagnóstico de los recursos humanos desde sus necesidades y potencialidades:* el punto de partida del trabajo metodológico a ejecutar por cualquier nivel de dirección, sea municipal o el propio que realiza la institución educativa, debe partir de las propias necesidades y con un carácter transformador, al utilizar las potencialidades con que se cuenta. Es necesario buscar las causas y proponer acciones por la vía metodológica en la que se impliquen a los directivos de la escuela y logren incentivar a los docentes en la búsqueda de soluciones a su alcance, al propiciar un trabajo metodológico con fines educativos e ideológicos.
- *Relación entre el trabajo metodológico individual y el colectivo:* las acciones de trabajo metodológico deben enfocarse en la relación de lo colectivo hacia lo individual y viceversa, en la que predomine el intercambio de experiencias y se materialice una autopreparación constante del docente, al respecto se ponderan los colectivos de grados, binomios, ciclos, lo que puede garantizar acciones personalizadas con los docentes noveles.
- *Relación entre el trabajo metodológico, la superación y la investigación:* este aspecto es dinamizado por la influencia del proyecto de investigación de la Universidad de Cienfuegos que se desarrolla en la institución en la que se busca coherencia entre los tres aspectos en función de elevar el nivel profesional de los docentes y directivos. Se logra vínculos entre la formación inicial y la permanente, entre la teoría y la práctica en la institución educativa, entre directivos y docentes de los centros formadores de maestros.

- *La planificación, ejecución y control del trabajo metodológico:* Al tener una línea se permite su carácter sistemático y favorece cumplir con su función sistémica al concebir el trabajo metodológico como un proceso desde la planificación, su ejecución y el control.
- *Las formas de trabajo metodológico:* se perciben desde el objetivo de cada una, al jerarquizar el papel en la preparación didáctica y dominio del contenido de los docentes. Aunque se impone trabajar en función de un trabajo metodológico más integral que conciba el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes desde las de planificación y dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje hasta poder desarrollar competencias investigativas de sus propias prácticas.
- *El trabajo con los diferentes niveles de la enseñanza primaria: binomios ciclos y especialidades:* de esta forma se garantiza una preparación a corto, mediano y largo plazo, al favorecer el carácter sistémico del contenido al tener presente las características de los escolares por momentos del desarrollo. El trabajo metodológico es un proceso de intercambio de saberes, hay que abrir espacios de discusión y de reflexión y ser más estratégico en su diseño, pues el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay un aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual. El director debe concebir un trabajo metodológico que integre docentes de diferentes grados, por ejemplo sería oportuno ofrecer el tratamiento al trabajo con las fracciones en los grados de 3.; 4.; 5. y hasta 6. y de esta forma el trabajo metodológico es más sostenible y pertinente a las necesidades de los docentes y se revierte en el aprendizaje de los escolares como función de este proceso.

En el proceso de ejecución del trabajo metodológico en la institución se proyecta hacia el predominio de acciones de *asesoramiento* y de *demonstración*, al tener presente las características de maestros jóvenes en proceso de formación. El control se debe aplicar desde el asesoramiento y con carácter demostrativo, no alejado de procesos de ayudas, de compartir saberes y experiencias entre docentes y directivos y entre docentes. El control no puede alejarse del asesoramiento, desde controlar su autopreparación y verificar lo que sabe hacer y puede hacer y con esto completar lo que no puede hacer.

En la ejecución del trabajo metodológico hay que tener presente el vínculo entre *teoría* y *práctica*. La escuela no puede suplementar la academia, ambas se deben complementar en función de la formación de los nuevos maestros. Al respecto López (1996) acota “...tanto la práctica como la teoría son indispensables para la formación de la ciencia educacional, lo cual confirma que la teoría sin práctica es utopía y la práctica sin teoría es rutina. La pedagogía

científica no excluye ninguno de estos pilares, sino que se funde en ellos hay que huir al pragmatismo”.

Se reclama un trabajo metodológico alejado de pragmatismo, no es prudente consumirnos en una práctica rutinaria, por ejemplo es común demostrar cómo se obtienen los ejercicios básicos en los primeros grados y no se hace referencias a sus vías de elaboración, no se hace énfasis en que la mayor parte de estos ejercicios se elaboran sobre la base de los conocimientos matemáticos y si estos conocimientos no están asentados, se procede a enseñarlos de forma mecánica, una repetición que conspira hacia la memoria consciente y estos ejercicios nos acompañan durante toda una vida y son las bases del cálculo matemático.

Para un maestro novel es un dilema el vínculo entre la teoría y la práctica, aunque en su formación inicial compartió espacios en la institución, el docente se enfrenta en la práctica a hechos no conocidos durante su formación, pues el desarrollo real de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para enfrentar esa situación el docente recurre a su intuición. Y así conforma un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida en la institución formadora.

El docente, en su formación (y luego en su actividad profesional), se encuentra con dos fuentes de incertidumbre. Por un lado el “estado del arte” en la materia del hecho educativo aún es precario. Por otra parte, el docente, en su acción, se enfrenta a la incertidumbre acerca de la consecución del logro buscado o pretendido y por estas razones hay que entender que los maestros noveles son como semillas que están por germinar, hay que regarlas con amor, para obtener los mejores frutos y no perder la inversión realizadas desde su formación.

Los maestros noveles están ansiosos de adquirir experiencia, aunque se esfuercen la experiencia se va formando por diferentes niveles y ellos no pueden hacer los que otros quieren que hagan, todo a su debido tiempo y con muchas cuotas de ayudas. Todos tuvimos un inicio, hicimos cosas incorrectas, rectificamos y hoy somos otros, ellos necesitan estudiar, investigar y acumular experiencias.

El trabajo metodológico como proceso en la que se enseña y se aprende tiene que estar premiado de la relación entre lo cognitivo, afectivo y lo motivacional por lo tanto los dirigentes y los dirigidos deben saber que las competencias docentes se irán manifestando y construyendo a lo largo de toda la carrera profesional. En la formación continua de los docentes serán determinantes la actitud individual del maestro hacia la experimentación y la puesta en práctica de lo aprendido y el apoyo de las instituciones para fomentarlas y premiarlas.

Lo antes expuesto evidencia el rescate de *maestros tutores más experimentados* que vinculen sus teorías con prácticas, que partan desde las competencias de planificación, que muestren su proceder frente a los escolares a través de clases abiertas, demostrativas y otras formas, es decir aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, trabajo en equipos, convertir la acción cotidiana en fuentes de conocimientos, es una exigencia del trabajo metodológico.

Los maestros tutores de los maestros noveles escrito por Pérez (2007), deben relacionarse, comunicarse y comprender a los tutorados y otros tutores. Los tutores deben ofrecer confianza, saber escuchar y permitir la expresión libre de las dudas de los tutorados, deben analizar las necesidades de sus maestros, orientarlos en la toma de decisiones, proporcionar realimentación constructiva, criticar amablemente y elogiar cuando se merece, fomentar el pensamiento independiente sin convertir a los maestros en patrones de sí mismo y propiciar la metacognición en función de favorecer el tránsito de la dependencia a la independencia.

El *papel del director* de la escuela, es clave en la dirección del trabajo metodológico, el debe dirigir el trabajo que realizan los jefes de ciclos en las diferentes etapas: preparación, ejecución y control, él forma parte de ese trabajo metodológico, el traza la política y como responsable mayor, también la ejecuta, con un carácter dinámico y movilizador y proceder con acciones de control que verifiquen la efectividad de sus subordinados.

Los *jefes de ciclos* en su accionar deben ser consecuentes con el diagnóstico de sus docentes, ellos saben a quién priorizar para realizar acciones de carácter metodológico y ser consecuentes con el enfoque preventivo en función de lograr transformaciones a corto y a mediano plazo, sin que se afecte la calidad del aprendizaje del escolar.

Son múltiples las investigaciones referentes al trabajo metodológico y de igual forma las relacionadas con las competencias docentes, aunque es recurrente su tratamiento de forma distanciada. La singularidad de este trabajo radica en la vinculación de estos dos procesos al precisar pautas que constituyen resultados de un proceso investigativo en la que se ha innovado un diseño de trabajo metodológico que tipifica la institución educativa, a partir de sus propias características y se fomenta el desarrollo de competencias de los docentes.

La génesis de este trabajo se desarrolló en el seminternado de Educación Primaria "Mario Castillo Rojas", del municipio de Cumanayagua, en la que se desarrolla un proyecto de investigación, perteneciente al Departamento de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos, donde se proyecta un sistema

de trabajo centrado en la gestión del conocimiento, al utilizar a manera de método fundamental la investigación acción participativa, como una forma de trabajo con el propósito de transformar las prácticas educativas, a partir de la indagación del proceso con la participación transformadora de los investigadores, docentes y directivos de la institución.

El proceso investigativo partió desde un estudio diagnóstico de la institución dirigido a constatar el estado actual de diferentes procesos y de los recursos humanos con que cuenta la institución en la que se entrevistaron 84 docentes que representan el 70% de los trabajadores. El proceso del trabajo metodológico se corroboró a partir de la revisión de documentos, la observación y entrevistas a docentes y directivos.

Al contar con el diagnóstico del proceso de trabajo metodológico y el estado actual de los recursos humanos específicamente directivos y docentes se pudo correlacionar ambas variables y por la vía de discusiones grupales se precisaron las pautas que se debían tener en consideración en función de las problemáticas de la institución y lograr un producto pertinente a las condiciones de la escuela.

El diseño del trabajo metodológico desde la planificación de la escuela ha sido objeto de análisis y revisión por las instancias municipales y provinciales, con criterios favorables y reconocen su nivel de viabilidad para la institución por diferentes razones:

- Responde a las necesidades del claustro de la institución.
- No constituye una derivación de diseños de otras instancias.
- Posibilita aprovechar los recursos humanos de la propia institución y de otras.
- El trabajo metodológico constituye una vía para introducir resultados científicos.
- Se asume un trabajo metodológico con la implicación de todos los agentes educativos y con un protagonismo del docente en transformar su práctica educativa.

Se aplica un experimento formativo que propicia la introducción de variantes de trabajo metodológico, al jerarquizar el nivel de preparación de los docentes y se corrobora mayor calidad de las clases y mejores resultados del aprendizaje del escolar, en la que el mayor tiempo se dedica al asesoramiento con la implicación de los docentes, con objetivos bien determinados y convenidos, al priorizar el contenido de enseñanza y su tratamiento en el sistema de clases, incluyendo el componente de evaluación con su carácter de resorte del proceso de enseñanza y aprendizaje en la que los docentes participan en su elaboración, aplicación y calificación y proponen vías de solución a los

problemas detectados de forma colectiva y personalizada, se proyecta el aumento creciente de los niveles de dificultad de las tareas docentes a evaluar.

En el experimento se utiliza como muestras a docentes y escolares de 4., 5. y 6. grados en la asignatura de Matemática con la participación de los respectivos jefes de ciclos y se evidencia en la Fig1 el creciente aumento del nivel de aprendizaje de los escolares.

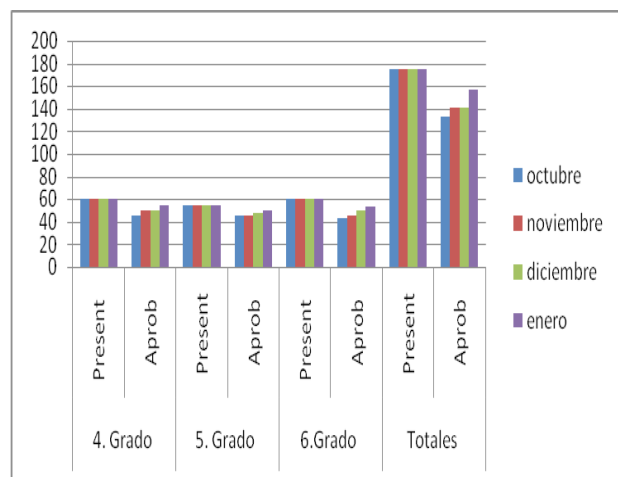


Fig1

Al utilizar el método investigación acción participativa se establece un intercambio de saberes entre los investigadores, docentes y directivos de la institución, se abren espacios para la circulación de conocimientos, al fomentar el papel de la universidad como innovadora e integradora que implica compromiso, responsabilidad y pertinencia social, al articular con el desarrollo local y sus vínculos con toda la sociedad cubana

CONCLUSIONES

Las pautas para el trabajo metodológico en función del desarrollo de competencias docentes de los maestros noveles, constituye una vía para enriquecer las variantes que acometen los directivos de los diferentes niveles de dirección en el empleo de una atención de calidad a la nueva generación de maestros primarios.

Al relacionar competencias docentes y el trabajo metodológico que realiza las instituciones se establece una coherencia entre el proceso de formación inicial y el permanente, lo que favorece el vínculo entre la academia formadora y la institución empleadora.

La puesta en práctica del sistema de trabajo metodológico de la institución sustentado en la formación de competencias docentes constituyó un arduo proceso investigativo, que se inició desde la búsqueda de los sustentos teóricos

para su diseño, ejecución, a partir de las acciones de un proyecto de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chirino, V. (2004). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ferrer, MT. (2004). *Modelo para la evaluación de habilidades pedagógicas en el currículo de la escuela primaria*, Tesis doctoral. Ciudad Habana.
- López, J (1996). *Carácter científico de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1997). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Nautica, C. C. (1834). *Informe presentado a la Real Junta de Fomento de Agricultura y Comercio de esta Isla*. La Habana: Imprenta.
- Navarro, A. (2010). *Las acciones internas de las habilidades pedagógicas profesionales desde la perspectiva de un proceso de enseñanza desarrollador*. Memorias del evento Pedagogía, Cienfuegos.
- Pérez, J. C. (2007). *Pautas para la preparación de los maestros tutores en el desarrollo profesional de los maestros en formación*. Memorias del evento Pedagogía, La Habana. Educación cubana.
- Perrenoud, P. (2000). *Las 10 nuevas competencias para enseñar* Porto Alegre: Editorial Artmed
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). *Trabajo Docente Metodológico. Resolución no. 210/2007* La Habana: MES.
- República de Cuba. Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido Comunista de Cuba*. La Habana: PCC.
- Torres, M. (2004). El diagnóstico psicopedagógico. Conferencia en el III Congreso de la Educación Especial. En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Varona, E. (1935) *Trabajo sobre educación y enseñanza*. La Habana. Cultural.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectología: Obras Completas, t. V*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zabalza, M. (2004). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesoral.*, Madrid: Narcea Ediciones.