

# 22

## EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL: PARTICULARIDADES DE LOS PERÍODOS DE PRÁCTICA EN LAS ESCUELAS CUBANAS

### THE PROCESS OF INITIAL FORMATION: PARTICULARITIES OF THE PERIODS OF PRACTICE IN THE SCHOOLS CUBANS

Dra. C. Nancy Aurelia Hermida Vázquez<sup>1</sup>

Email: [nhermida@ucf.edu.cu](mailto:nhermida@ucf.edu.cu)

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### ¿Cómo referenciar este artículo?

Hermida Vázquez, N. A., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2016). El proceso de formación inicial: particularidades de los períodos de práctica en las escuelas cubanas. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (54). pp. 137-143. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

#### RESUMEN

El proceso de formación inicial en Cuba se enfrenta al desafío permanente de la transformación educativa que promueven los cambios científicos, técnicos y sociales a nivel nacional y mundial, por eso revisa su misión y redefine muchas de sus tareas sustantivas, en especial las relacionadas con los periodos de práctica en las escuelas. Las interrelaciones que tiene lugar entre las instituciones, figuras y niveles de educación que participan en el proceso se convierten así en un requerimiento de primer orden. En el presente deberán sustentarse en una relación flexible y dinámica que aprovecha las potencialidades de la acción conjunta y la búsqueda de formas alternativas de participación en correspondencia con las características del contexto, de los sujetos que participan y las dinámicas necesarias para lograr los objetivos de formación propuestos, referentes en los que las autoras asumen la posición que se avala en este trabajo.

#### Palabras clave:

Formación inicial, proceso, práctica, componentes, subprocesos.

#### ABSTRACT

The process of initial preparation in Cuba faces the permanent challenge of the educational transformation fostered by scientific, technical and social changes both foreign and domestic; that is why it goes over its missions and redefines many of its substantial tasks, especially those related with part-time trainee periods in the schools. The interrelations occurring between institutions, officials and educational levels taking part in the process become a paramount requirement. They must be now sustained on a flexible and dynamic relation that takes advantage of the potentials of joined actions and the search for alternative ways of participation in correspondence with the characteristics of the contexts, the participating subjects and the dynamics necessary to achieve the intended preparation objectives, foundations on which the authors take a position validated in this research.

#### Keywords:

Initial preparation, process, practice, components, sub-processes

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones y la experiencia práctico educativa, en el proceso de formación del docente se caracteriza por ser continua, desarrollarse en fases o ciclos en los que se propicia la apropiación de conocimientos, habilidades y valores profesionales, y a la vez se contribuye a la formación y desarrollo de la personalidad del joven. En la medida que aprende a enseñar, a aprender configura su identidad como intelectual y es comprometido con la transformación de la realidad escolar y social.

En la etapa inicial el predominio de la proyección académica del proceso formativo se garantiza la unidad de los contenidos disciplinares, las tareas de investigación y las actividades de la práctica laboral que se realizan en forma de visitas dirigidas, estancias cortas y concentradas, constituyen la base de estos propósitos, fundamentan y confirman la necesidad de concebir esta como continuidad de influencias para conseguir los objetivos del modelo del profesional.

El proceso de formación inicial del docente se concibe entonces como un proceso compartido entre la carrera y la escuela, el cual se sustenta en la posibilidad de que en la escuela se integre, consoliden y desarrollen los saberes pedagógicos profesionales necesarios según el nivel educativo y especialidad para el que se forman. De este modo las interrelaciones que tiene lugar entre las instituciones, figuras y niveles de educación que participan en el proceso se convierten así en un requerimiento de primer orden.

Las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior cubana exige perfeccionar la coherencia y continuidad en las influencias que tienen lugar en la carrera a partir de las actividades de formación que se diseñan y desarrollan para los periodos de práctica desde las cuales se definen la participación de las entidades implicadas a partir de los objetivos y contenidos de formación. Estas influencias sustentadas en relaciones flexibles y dinámicas deberán aprovechar las potencialidades de la acción conjunta y la búsqueda de formas alternativas de participación en correspondencia con las características del contexto, de los sujetos que participan y las dinámicas necesarias para lograr los objetivos de formación propuestos.

Tal consideración descansa en la posibilidad de otorgar coherencia y graduación a las influencias de todos los profesores en el proceso de formación inicial del docente y desde ella se consigue el necesario equilibrio que debe tener lugar entre la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista las cuales favorecen el aprendizaje

y desarrollo de las habilidades genéricas y profesionales que deberá lograr como profesional universitario. Se entiende entonces que en las escuelas el proceso de formación inicial docente continúe regido desde las carreras, asuman como eje el contenido del currículo y se sustente en las condiciones del contexto y de los estudiantes.

## DESARROLLO

La formación de los docentes es un tema de creciente interés y complejidad, se alude a su repercusión en la concreción de objetivos y metas estatales en términos de políticas socioculturales y educativas. En general, las posiciones teóricas al respecto son amplias y evidencian puntos de coincidencia. De manera recurrente autores como Imbernon (1994); Rodríguez (1995); Vaillant (2009), en el ámbito internacional iberoamericano asumen la formación del docente como un proceso de formación permanente, de constante aprendizaje científico, técnico y socio cultural, psicológico, disciplinar y didáctico, en el cual estos saberes van conformando las formas en que debe aproximarse a su desempeño en la práctica.

Estos autores sostienen que la formación del docente comienza durante el período de su formación inicial en los centros formadores y continúa durante toda la vida profesional. De tal caso, se le concibe como el paso a la preparación para enfrentar todos los contextos socioculturales en que trabajarán, la diversidad de sus alumnos, las situaciones conflictivas en el aula y las relaciones con los colegas de la escuela. Al respecto Medina (1989); Gimeno (1997); Ferrere (2009), consideran que esta deberá propiciar la participación de todos los implicados y que desde ella se promueva una acción que favorezca el cumplimiento de los objetivos formativos.

De este modo, el diseño y desarrollo de la formación inicial del docente debe estar basado en objetivos educativos y culturales, en los que se proclame la organización y estructura en correspondencia con la secuenciación del sistema educativo, las cuales deberán articular con las concepciones orientadas a la unidad en la diversidad de perfiles; adjudicarse un papel esencial a las influencias<sup>1</sup>

---

1 Existen diversos criterios respecto a las influencias, este término se asocia también a la educación. Al consultar los diccionarios especializados se pudo apreciar que influencias es la acción de influir, poder, autoridad de una persona sobre otra para conseguir o decidir algo. Es frecuente ver en la literatura pedagógica hacer referencia a la educación como sistema de influencias en la que participa toda la sociedad. Se asume un pensamiento de las influencias como acciones en las cuales se aproveche las particularidades del contexto escolar, el desarrollo del currículo y la apropiación de los conocimientos, habilidades

formativas de los que intervienen en el tratamiento de los contenidos objeto de la profesión, los problemas profesionales y los modos de actuación, al tomar como referencia las funciones, conocimiento profundo de las disciplinas y los métodos para garantizar el éxito en su tarea formativa.

Bajo estos preceptos los programas de formación inicial del docente se organizan sobre la base de cursos derivados de disciplinas afines –Psicología, Teoría curricular, Evaluación– y también en la relación teoría-práctica, que proporciona el encuentro con los profesionales en servicio, lo cual facilita la comprensión del saber pedagógico (Vaillant, 2009).

En Cuba la formación inicial del docente tiene sus raíces en la obra de ilustres pedagogos cubanos. La definición más común de este término parece asociarse al desarrollo de un determinado programa de “formación” en una Escuela Normal o de Magisterio, una Facultad de Pedagogía o Educación u otra institución dedicada a esta tarea; dicho programa puede poner al participante en contacto con teorizaciones y conceptualizaciones propias a esa área del conocimiento –la educación– y a otros campos del saber que intervienen en ella y, aproximarse a través de la “práctica docente” (o prácticas de enseñanza) a una realidad laboral. De manera general se concibe como el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para que el docente pueda desempeñarse en la práctica de manera consciente, sobre todo, con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que han de tomarse en ella.

Por tanto la dinámica del currículo de formación inicial en Cuba se manifiesta sobre la base de la precisión de los componentes del plan de estudio que se van conformando de acuerdo al perfil de desempeño profesional en los cuales se prioriza uno u otro aspecto esencial para la formación del estudiante.

El componente académico, tiene su manifestación en los programas de las diferentes asignaturas desarrollados en las clases de las aulas universitarias; en ellos se prioriza el contenido teórico metodológico que sirve de base a la comprensión y desempeño en la práctica por tanto sirve de marco para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje básicos para la actuación profesional. Los contenidos de estos programas secuenciados según el año académico tiene salida en las actividades investigativas y prácticas que realizan los estudiantes como parte del currículo académico o como actividades de familiarización

---

y valores personales y profesionales, para influir en el desarrollo de la labor profesional.

con la actividad profesional pedagógica en los periodos de estancia en las escuelas.

El componente laboral se encarga del tratamiento de contenidos profesional que resultan esenciales para transformar la realidad laboral (escuela, familia y comunidad), mediante el uso de las prácticas de enseñanza encaminadas a la formación y desarrollo de las habilidades y hábitos de carácter profesional que tipifican los modos de actuación del profesional de la educación para este nivel de enseñanza. Asimismo corresponde al componente investigativo el tratamiento y desarrollo de habilidades para el empleo de los métodos y técnica de la investigación educativa en el abordaje y solución de los problemas más representativos y frecuentes que se manifiestan en los modos de actuación que se corresponden con la realidad objeto de la profesión, tanto el centro escolar como en su entorno.

Al componente extensionista le corresponde aportar el enfoque integral a la labor educativa y política ideológica en la Universidad y contribuir al incremento de acciones extensionistas y la motivación en los estudiantes estimulando su espíritu creativo, se asocia a la cultura artística y literaria como consecuencia de un enfoque estructuralista que la identifica con una unidad organizativa determinada sus acciones se organizan en el marco de los procesos de la UCP. Sin embargo, la prioridad que se le otorga a la práctica laboral se convierte en una característica distintiva del proceso de formación inicial del docente en Cuba. Esta se asume como concepción formativa que sustentada en el principio de la vinculación del estudio con el trabajo y en la dinámica de las necesidades sociopolíticas deber lograr que el estudiante acceda al conocimiento teórico necesario para acreditar su preparación para el egreso.

Esta posición justifica la idea de que en los períodos de práctica se promueve la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales, propicios para que el estudiante de las diferentes carrera identifique, profundice y evalúe la orientación de los procesos, desde esta perspectiva la escuela, entrafía el objeto de la formación; en este ámbito también se procede a la comprensión y el uso activo del conocimiento académico; y se generan otros que ayudan a comprender el mundo y a desenvolverse en él (Addine, López, 2004).

La caracterización histórica del sistema de formación del docente en Cuba realizadas por Calzadilla (2003); Lorenzo (2007); Addine (1999, 2009) evidencia que en los planes de estudio A, B y C desarrollados en el país -entre los cursos 1977-1978 hasta 1981-1982 y 1982-1983 hasta 1989-1990 respectivamente- dejaron una experiencia

positiva que abrió paso a nuevas interpretaciones sobre todo relacionados con la manera de organizar desde el punto de vista didáctico el proceso formativo en la práctica. Sin embargo a partir de 1990 se asiste a proceso de ampliación gradual de los periodos de práctica en los que se incluyen mayor tiempo en el cuarto y quinto años de la carrera, pues desde el primero hasta el tercero, las estancias responden a la familiarización con la realidad educativa desde las actividades que se incluyen en el currículo de las asignaturas de formación pedagógica, otras asociadas a la actividad extensionista.

De manera particular los planes C -y sus modificaciones-, los resultados de la investigación científica desarrollada por los proyectos ramales, las orientaciones del MES para el perfeccionamiento de la Educación Superior y el trabajo de las comisiones de carrera,<sup>2</sup> sustentaron las bases de las transformaciones educativas que eran necesario enfrentar sobre todo, a nivel curricular; legitimado en los planes D, la concreción en los programas de la disciplina practica laboral investigativa que se definen a partir del 2001.

La concepción de los planes D sentaron las bases para una reflexión pedagógica más orientada lograr coherencia en las influencias formativa como un continuo formativo. En los documentos emitidos por la dirección de formación docente se insiste en que la formación inicial del docente deberá articular los espacios universitarios con los que tienen las escuelas que en su condición de microuniversidad, reconoce su contribución al desarrollo de las actividades sistemáticas, concentradas de práctica -sobre todo- durante los dos o tres últimos años de la carrera.<sup>3</sup>

Esta relación o vínculo curricular sustenta el carácter instructivo, educativo y desarrollador de la práctica no solo en el ámbito pedagógico profesional sino también cognitivo, al considerar que las actividades que se realicen en la escuela se asuman como un continuo de la formación académica. Por tanto, precisan que estas deben orientarse al desarrollo intelectual/afectivo a partir de la utilización de metodologías de trabajo cooperativo, de indagación y experimentación en el que los futuros docentes, al enseñar, aprenden y con ello acceden a comprender su papel en la transformación socioeducativa y

---

2 Se refiere a los documentos y orientaciones emitidas cada año por la dirección de formación pedagógica del MINED y el intercambio con especialistas del MES durante visitas de preparación e intercambio de estos en la UCF.

3 Se refiere a los documentos Reglamento de organización docente, Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior, Resoluciones rectorales.

las posibilidades que el propio ejercicio genera en su desarrollo profesional.

Así la toma de conciencia acerca del compromiso con la transformación de la realidad educativa de su aula, con implicaciones incluso en el orden social de la comunidad, se convierte en un criterio para valorar las implicaciones de las influencias que se desarrollan en el proceso formativo. En este caso, la interpretación de los cambios -tanto a nivel curricular como pedagógico- prioriza los aspectos relacionadas con la planificación, organización, regulación y evaluación del proceso de formación del docente, a partir de la especificidad de las relaciones que se establecen entre los sujetos implicados en las acciones formativas que legitima la toma de decisiones en cada contexto.

Así el papel de la escuela -como espacio formativo- sustenta la concepción del vínculo estudio trabajo desde una proyección continua de acciones formativas que se legitiman en la política de formación pedagógica y cultural del futuro docente. Por tanto los sujetos implicados en el proceso asumen entonces la responsabilidad de gradual, integrar, contextualizar y personalizar las actividades en cumplimiento de las precisiones del currículo universitario, y la naturaleza del proceso formativo. Por tanto, las acciones que configuran este proceso se convierte en un aspecto esencial para facilitar la continuidad de la formación y desarrollo de los futuros docentes.

Se reconoce así el valor que tiene los colectivos de profesores encargados de diseñar las influencias formativas desde el currículo para llevar el proceso desde la carrera a la escuela-según confirman los trabajos de Calzadilla (2003); Bastida (2010); Rodríguez (2010). En este caso es tarea de los colectivos de carrera y disciplina concretan las influencias que tendrán lugar en la escuela durante los periodos de práctica sobre todo si se reconoce que los tutores, directivos, docentes y los profesores universitarios comparten la tarea de dar continuidad al proceso en la escuela con un carácter más contextualizado y personalizado.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con la naturaleza institucional de la formación inicial del docente emerge la cualidad distintiva de este proceso: la necesaria articulación entre de las relaciones, métodos y estilos de trabajo para lograr una influencia coherente y orientada al desarrollo integral y pedagógico del estudiante que se forma como docente. Por tanto, se asume que el proceso de formación inicial del docente se convierte en contenido de la actividad pedagógica profesional de los consejos de carreras al asumir la planificación, organización, regulación

y evaluación de la continuidad del proceso de formación inicial del docente en los periodos de práctica.

La sistematización de la experiencia en los últimos años advierten la manera en que desde los diferentes niveles organizativos se asegure que los componentes del proceso formativo tengan un lugar en la concepción formativa de las carreras durante los periodos de prácticas. Addine (1999), asume que el eje de este proceso está en la disciplina práctica laboral, como un proceso de planeamiento y solución de problemas con las alternativas y posibilidades que le brindan los conocimientos del año y la carrera hasta aquellas soluciones que suponen un análisis y una propuesta totalizada que surge del intercambio, las reflexiones y de la interpretación de la realidad concreta en la que se desarrollan su acción y en los que organiza su propia experiencia, valoran con sentido crítico las nuevas experiencias vividas, su cohesión grupal y sentido de pertenencia.

Chirino (2002), insiste en que en unidad con las anteriores el componente investigativo favorece el desarrollo de habilidades y los valores éticos profesionales que contribuyen al desarrollo de la identidad la profesional pedagógica, el pensamiento científico pedagógico y el modo de actuación profesional pedagógica, en el que la investigación es la vía legítima para dar soluciones científicas a los problemas en la práctica laboral investigativa.

Calzadilla (2003), reconoce alternativas para la preparación inicial del docente desde las estancias en la escuela se deben aprovechar las potencialidades de los docentes de más experiencia, la actividad colaborativa en pequeños grupos o equipos y el trabajo interactivo, la reflexión grupal y la negociación de valores y acciones.

López (2000), justifica el papel que tiene el propio diseño de las asignaturas pues desde el se puede y debe clarificar la intencionalidad de las actividades formativas desde el vínculo con la práctica en la escuela que puede promoverse desde la actividad extensionista al concebirla como parte de las oportunidades de consolidar el pensamiento profesional- sobre todo histórico y ético- En este caso afirma que durante estas estancias de práctica laboral, la formación de la identidad profesional del docente emerge como síntesis de los aprendizajes académicos y la experiencia lo cual valoriza la impronta de estas estancias en la formación del pensamiento científico, político y en movilizar su proyección personal y pedagógica en la transformación de la realidad educativa.

Curbelo (2009), insiste que el proceso de formación durante la práctica está llamado a abordar desde el punto de vista cognitivo y metodológico contenidos asociados a las tareas que enfrentan los estudiantes al cumplir sus

funciones docentes. Esta perspectiva supone que tanto la carrera como la escuela, dispongan de estrategias que orienten la preparación del estudiante para que asuman con calidad este proceso y en la misma medida se apropien, consoliden o desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que no han desarrollado.

Rodríguez (2010), reconoce que el contenido académico que se aborda durante las estancias académicas, no garantiza la consolidación de estos si no se asegura una continuidad de influencias o al menos un seguimiento adecuado de cómo acceden y utilizan estos saberes en la práctica. Advierte -sobre todo para carreras de la ETP- que los colectivos de año deben integrar las influencias lo cual supone un grado de intencionalidad a las acciones y sistemas de apoyo que existan en las escuelas para conseguir este propósito

Bastida (2010), sin embargo, asume que al interior de la escuela se deben tomar todas las decisiones necesarias para que continúe el proceso de formación inicial del docente, ajustando las influencias a las condiciones del contexto y a las necesidades del estudiante. Esta autora adjudica un papel fundamental a la participación de los directivos de la escuela al reconocer su implicación directa en el seguimiento a las acciones formativa que se diseñen y se desarrollan en la escuela.

Al hilo de estas propuestas el interés de Rojas (2003); Ferreiro (2004); Hernández (2009); se orienta a otras actividades que por su connotación en la formación integral del estudiante de carreras pedagógicas y la connotación de las particularidades de la Educación Superior se deberán atenderse durante los periodos de estancia en la escuela y por tanto, asumirlo como partes esenciales del sistema de influencias.

Rojas (2003), reconoce dos etapas en el trabajo de formación vocacional pedagógica, una primera etapa, antes del ingreso a la carrera (en el preuniversitario) y otra después del ingreso a la carrera y comprende acciones pedagógicas que se estructuran en dos dimensiones: curricular y extensionista. Esta autora significa que el paso de la primera a la segunda etapa está mediado por la entrega pedagógica, proceso que garantiza la continuidad y seguimiento al diagnóstico del estudiante y permite lograr un tránsito por el sistema educacional de un nivel a otro.

Ferreiro (2004), define las funciones de las estructuras de dirección para atender el Movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. Esta autora significa que la pedagogía contemporánea requiere de métodos y estilos más flexibles y creativos en la dirección de los procesos educacionales, que revolucionen las formas de planificar,

organizar, ejecutar y controlar el trabajo de las diferentes estructuras de dirección en particular con los jóvenes, porque cualquier conducta rutinaria y repetitiva puede ser nociva en la formación del pensamiento humano que se encuentra expuesto a cambios constantes en el avance de la ciencia y la técnica.

Hernández (2009), asume que la evaluación del desempeño constituye una vía fundamental para la atención, estimulación y enriquecimiento de las potencialidades de autoperfeccionamiento continuo de la gestión como docente en los procesos que se desarrollan en la escuela, desde esta concepción, organiza este proceso por fases y pasos, con procedimientos, técnicas e instrumentos, -con dimensiones e indicadores- que orientan y guían de manera secuenciada a los sujetos formadores que participan en la evaluación del desempeño de los estudiantes. Esta posición permite identificar los subprocesos con los partes o tareas definidas por su contenido y que contribuyen al logro de los objetivos del sistema de formación pues desde ellos es posible connotar las influencias y comprender de manera más general el alcance de la formación del docente.

Por su especificidad, la articulación de estos subprocesos se distingue a partir de las cualidades básicas de la formación universitaria y alcanzan una mayor significación en la formación pedagógica, al considerar el carácter desarrollador de cada una de las actividades que se organicen para lograr el compromiso del docente con la formación de los profesionales de la educación en el territorio. En este caso el eje de esta relación se identifica con la orientación ideopolítica del proceso formativo y por consiguiente de la dirección de este proceso. La orientación ideopolítica se asume como parte de las estrategias formativas que deben implementarse en todos los niveles de organización del currículo y sobre todo en los períodos de práctica.

Se reconoce así que en el proceso de formación inicial debe favorecer las relaciones de la carrera y la escuela pues desde la optimización de los espacios, contenidos, sujetos e influencias se puede lograr unidad y coherencia de la influencia regulada por los objetivos del modelo del profesional, las necesidades y potenciales culturales del contexto educativo.

Luego, la responsabilidad de la Universidad y la escuela se enmarca directamente con la ejecución de las influencias formativas previstas –desde los diferentes niveles organizativos del proceso– en los planes, programas y actividades de estudios. Así, la definición de los contenidos, metodologías y formas en que se concretan tales influencias tiende a destacar su dependencia con

aspectos como el saber disciplinar, las funciones profesionales y los aspectos esenciales del modo de actuación que deben asumir en cada situación de formación. En este mismo orden se jerarquizan las habilidades, las tareas de desempeño o los problemas profesionales que resultan de mayor relevancia en la práctica, en los que se incluyen, con énfasis, los aspectos sociales, personales y culturales que configuran la identidad del docente a nivel mundial y nacional (Hermida 2013).

La formación inicial del docente en la escuela entonces deberá entenderse como el proceso que se sustenta en la continuidad de influencias formativas de los profesores de la carrera con los tutores y directivos de la escuela durante el diseño y desarrollo de las actividades que se realizan con carácter contextual y personalizado, expresa la concreción de los contenidos académicos, laborales, investigativos y extensionistas, desde criterios de relevancia formativa donde la reflexión y el sistema de relaciones constituyen sus recursos esenciales.

Tal consideración descansa en la posibilidad de otorgar coherencia y graduación a las influencias formativas de todos los profesionales que participan en el proceso de formación inicial del docente que tiene lugar tanto en la Universidad como en la escuela y desde ellas conseguir la continuidad entre la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, las cuales favorecen el aprendizaje y desarrollo de las habilidades genéricas y profesionales que deberá lograr como profesional universitario.

Se entiende entonces que entre la carrera y las escuelas, deben tener lugar relaciones desde las cuales se asuman como eje el contenido del currículo y la intencionalidad de las áreas de formación, las cuales serán ajustadas a las condiciones del contexto y de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

El proceso de formación inicial en los periodos de práctica promueve la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales, propicios para que el estudiante de las diferentes carreras identifique, profundice y evalúe la orientación de los procesos. Se entiende entonces que durante la formación inicial la escuela se identifica como un importante espacio de formación desde el cual se garantiza la continuidad de influencias formativas en la medida que favorezca la búsqueda y confirmación de solución de los problemas profesionales y propicie la configuración de una cultura profesional al develar el conjunto de pautas, rituales, hábitos, prácticas –en definitiva a las formas de hacer, pensar y actuar- depositados a lo largo del tiempo en las instituciones formadoras de profesores y en el hacer cotidiano del profesor.

En estos periodos se deben entonces propiciar actividades de formación que estén interconectadas, asegurando la prolongación y secuenciación de las influencias para cumplimentar los objetivos y contenidos del proceso de formación inicial a partir de las características y alcance de estos, en el contexto escolar en correspondencia con las particularidades del desarrollo del estudiante.

Por tanto, se identifican como características que tipifican la formación inicial de los docentes el carácter institucional del proceso de formación inicial del docente, la prioridad y relevancia que se le otorga tanto a las carreras como a la escuela en el proceso formativo; se pondera la unidad entre lo académico, laboral, investigativo con la actividad extracurricular, desde el cual se le concede un papel principal a las influencias de los sujetos que intervienen en el tratamiento de los contenidos objeto de la profesión, los problemas profesionales y los modos de actuación así como se distingue la utilización de la investigación para el perfeccionamiento del currículo, apoyando el proceso de aprendizaje en, desde y para la práctica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F. (1997). Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa. Tesis doctoral. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Bastida Lugones, L. (2010). Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Calzadilla Solves, A. (2003) Una estrategia para la formación inicial del profesorado de matemáticas desde la práctica de la educación secundaria cubana. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Chirino Ramos V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Tesis doctoral. La Habana.
- Ferreiro Vázquez, I. (2003) Propuesta de atención al movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Ferrere, J. (2009) El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Revista internacional de investigación en educación. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gimeno Sacristán, J. (1997) Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Instituto de estudios y Acción Soc.
- Hernández, M (2009) La evaluación del desempeño profesional del profesor en formación inicial en la microuniversidad politécnica. Tesis en opción a Máster en Educación. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas. Conrado Benítez García.
- Imbernón, F. (1994) La formación del profesorado: el reto de la reforma Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Laia.
- López, Rodríguez del Rey M.M. (2004). Historia de la educación en la formación docente: Una propuesta para el sistema de formación docente en Cuba. Tesis doctoral Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Lorenzo Suarez, I. (1999). La práctica laboral en la formación del profesional pedagógico. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencia de la Educación. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Medina, R. (1989) Didáctica e intervención en el aula. Madrid: Cincel.
- Rodríguez Muñoz R. (2010). Modelo de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para profesores en formación en las microuniversidades politécnicas. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Rodríguez, J. M. (1995). Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rojas Valladares, A. L. (2003). La formación vocacional hacia la carrera licenciatura en educación preescolar: una propuesta pedagógica. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Vaillant, D. (2009). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. Buenos Aires: UNESCO-IIEP- Fundación OSDE Siglo XXI.