

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

Doctorado en Ciencias Pedagógicas

UN MODELO PEDAGÓGICO PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE LOS PROFESORES GENERALES INTEGRALES QUE LABORAN EN DÚOS Y TRÍOS EN LAS CONDICIONES DE LA SECUNDARIA BÁSICA ACTUAL.

Propuesta de Tesis para la obtención del grado de Doctor en ciencias
Pedagógicas

Aspirante: MSc. Carmen B. Reinoso Cápiro

Tutor: Dr. Alberto Valle Lima

Consultantes: Dra. Fátima Addine
Dr. Jorge Luis del Pino

CIUDAD DE LA HABANA
CUBA

2005

AGRADECIMIENTOS

A la Revolución Socialista en su batallar incesante por elevar la cultura general integral de nuestro pueblo.

A mis “100 valientes” inspiradores de este trabajo

A los “24 tutores” que unidos al “tutor mayor” luchamos junto a un pueblo por una Educación Mejor.

A la Escuela Comandante Yuri Gagarin por brindarme momentos inolvidables

A la escuela Experimental José Martí, a sus maestros, Jefes de Grados y Dirección, por brindarme todo el aprendizaje que vuelco en esta tesis y por su apoyo necesario.

Al Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y a sus profesores por lo que aprendí y aprendo junto a ellos.

Al Dr. Ariel Ruiz, por enseñarme los “secretos de la metodología de investigación”

Al Dr. Alberto Valle, mi tutor, por sus sabias orientaciones.

A mis compañeros del departamento y de Facultad por sus sesiones “bien” científicas, apoyo espiritual, y por sus incentivos.

A la Dra. Fátima Addine por su estimulación, preocupación y ocupación constante para que yo llegara a la meta.

Al Dr. Jorge Luis del Pino que a pesar de sus responsabilidades estuvo presente con orientaciones precisas, cuando más lo necesité.

A mi familia por soportarme mis desatenciones

A Joaquin, mi esposo, por apoyarme y darme aliento.

A todos mis alumnos de pregrado y postgrado, por sus enseñanzas

A la Dra. Julia Añorga, que siempre confió en mis posibilidades y abrió el camino, con su ayuda oportuna, para mi mejoramiento profesional y humano

Al Dr. Norberto Varcárcel, que en períodos de mi superación he constituido su primera prioridad.

Al Dr. Antonio Blanco por hacerme partícipe de su sabiduría.

A la Dra. Ana María Fernández modelo de investigadora y Doctora que yo sigo.

A todos los que de una forma u otra me ayudaron, me dieron seguridad y confianza en lo que hacía, o me señalaron alguna crítica oportuna, a todos MUCHAS GRACIAS

DEDICATORIA

**A TODOS LOS PROFESORES GENERALES INTEGRALES POR SU ENTREGA,
CONSAGRACIÓN Y SACRIFICIO PARA EDUCAR A LAS NUEVAS GENERACIONES.**

SÍNTESIS

El cambio educativo en Secundaria Básica responde a una necesidad social.

Constituyó una alternativa de cambio en la Secundaria Básica, la introducción de la figura del Profesor General Integral, con nuevos métodos y estilos de trabajo en dos escuelas experimentales de la Ciudad de La Habana.

En el curso 2002-2003 se crea la escuela Secundaria Básica experimental “José Martí”, en el municipio Habana Vieja, con el objetivo de comprobar en la práctica la posibilidad de introducir diferentes variantes para la realización del proceso pedagógico dirigido por los Profesores Generales Integrales, no solamente en grupos de 15 alumnos como se concibió originalmente sino además, en aulas de 30 y 45 alumnos, desarrollando su labor de dirección en dúos y tríos de profesores generales integrales.

A partir de las dificultades que se presentaron en la práctica en relación con estas variantes, la tesis presenta un modelo que contribuye a desarrollar la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en la codirección del proceso pedagógico. Se sistematizan posiciones teóricas, se infieren las características que debe tener esta actividad pedagógica cooperada, se operacionaliza esta variable y se realiza el diagnóstico. A partir de las dificultades detectadas se establece el modelo que permite potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada. Se realiza una comprobación del funcionamiento del modelo y sus resultados arrojan datos favorables en su puesta en práctica.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
1. LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA. FUNDAMENTOS PARA SU CONCEPTUACIÓN Y CARACTERIZACIÓN.....	15
1.1 La actividad pedagógica. Sus fundamentos y componentes.....	15
1.1.1 Lo individual y lo social en la actividad pedagógica.....	19
1.1.2 Estructura y función de la actividad pedagógica.....	23
1.2 La actividad pedagógica cooperada.....	29
1.2.1 Antecedentes de la Actividad Pedagógica Cooperada. Diferentes enfoques.....	31
1.2.2 Definición, Características y Operacionalización de la Actividad Pedagógica Cooperada.....	51
2. DIAGNÓSTICO DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE LOS PROFESORES GENERALES INTEGRALES QUE LABORAN EN DÚOS Y TRÍOS EN LA ESBU EXPERIMENTAL JOSÉ MARTÍ.....	59
2.1 Procedimientos para el diagnóstico.....	60
2.2 Resultados del diagnóstico de la Actividad Pedagógica Cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos.....	63
3. MODELO PEDAGÓGICO PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE LOS PGI QUE LABORAN EN DÚOS Y TRÍOS EN LAS CONDICIONES ACTUALES DE LA SECUNDARIA BÁSICA.....	84
3.1 Propuesta de Modelo	86
3.1.1 Fundamentación.....	86
3.1.2 Fin y objetivo.....	88
3.1.3 Definiciones esenciales.....	88
3.1.4 Principios del modelo.....	90
3.1.5 Premisas indispensables para el despliegue del modelo.....	91
3.1.6 Componentes del modelo de la Actividad Pedagógica Cooperada.....	92
3.1.7 Procedimientos para contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos.....	102
3.2 Funcionamiento y algunos resultados del modelo en su aplicación práctica.....	109
Conclusiones.....	123
Recomendaciones.....	125
Referencias Bibliográficas.....	126
Bibliografía.....	129
Anexos.....	133

INTRODUCCIÓN

El carácter histórico, concreto y clasista de la educación se revela en las transformaciones educativas que en diferentes períodos del desarrollo de la humanidad han tenido que operarse para dar respuestas a las demandas sociales.

Los avances que ha tenido la educación cubana a partir del triunfo de la revolución, han sido producto de las continuas transformaciones que en esta área se han producido en nuestro país a la luz de las exigencias y necesidades sociales y que reflejan tres grandes revoluciones educacionales dadas por: la erradicación del Analfabetismo con la campaña nacional de alfabetización, campaña de tipo social, que permitió a los de la ciudad conocer las condiciones de vida de los del campo y los del campo, mejorar la calidad de su vida. Los textos y cartillas surgidas durante este proceso, permitieron crear una nueva fórmula pedagógica, capaces de enseñar, a través de un contenido revolucionario y que respondía a los intereses y a la psicología de analfabetos y alfabetizadores. La segunda gran revolución, la constituye el hecho de masificar la educación de la secundaria básica, lo que significa alcanzar el noveno grado como nivel de escolaridad y en la actualidad, la tercera y gran revolución educacional : lograr una cultura general integral. Esta última responde a la Batalla de Ideas que se libra en el país, y que está dirigida a desarrollar un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de nuestro pueblo y en especial de nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

A pesar de lo antes expresado, subsisten algunas dificultades sobre todo en la Secundaria Básica, que constituye uno de los eslabones más débiles del Sistema Nacional de Educación.

Se reconoce que a escala mundial este nivel de enseñanza resulta crítico por el período etéreo que atraviesan los alumnos del nivel secundario.

La adolescencia es un período de grandes transformaciones tanto desde el punto de vista biológico como psicosocial. Los alumnos de este nivel requieren de mayor atención en su formación que permitan guiarlos, orientarlos para contribuir a su crecimiento y desarrollo,

formar en ellos una personalidad autónoma, independiente, y que su vida tenga un sentido enriquecedor.

En el Modelo de Secundaria Básica elaborado por el ICCP se realiza una caracterización sobre la misma y se revelan algunas dificultades, tales como:

Manifestaciones de una escuela tradicionalista, memorística.

Atomización de las influencias educativas

Relaciones de profesor-alumno caracterizadas por la imposición

Desmotivación de los alumnos por su aprendizaje, entre otras cuestiones.

La familia no se involucra en el proceso de aprendizaje de los alumnos

Problemas con el diagnóstico integral, entre otros. (1)

El Comandante en Jefe Fidel al referirse a los grados séptimo, octavo y noveno del nivel de Secundaria Básica, resume las dificultades de este nivel:

“Se ha impuesto la superespecialización en esos grados y edades. Numerosos grupos de 25, 30 y a veces más alumnos son atendidos por un profesor que imparte sus conocimientos a 200 o más alumnos de varios grupos; no puede conocer siquiera los nombres de sus alumnos, el medio familiar y social en que viven, establecer contacto con sus padres, comprobar las características peculiares de cada uno de los estudiantes a los que imparte clases, ni ofrecer atención diferenciada a cada uno de ellos, siendo todos diferentes. El fraude escolar se multiplica y los conocimientos finales apenas rebasan el 30 por ciento de los conocimientos establecidos por los textos, que se suponen esmeradamente elaborados.”
(2)

Con estas insuficiencias, el cambio educativo en Secundaria Básica responde a una necesidad social. Como proceso implica transformaciones en las concepciones educativas y en los medios y recursos para lograr las mismas, dándose, en diferentes niveles: aula y maestro, escuela hasta alcanzar niveles globales que tiene que ver con complejas acciones políticas, sociales y educativas. (3)

En el curso 2001-2002 constituyó una alternativa de cambio en la Secundaria Básica, la introducción de la figura del Profesor General Integral, con nuevos métodos y estilos de trabajo.

El Profesor General Integral se conceptúa como aquel profesor revolucionario, sensible y comprometido con el mejoramiento humano, con una cultura general y dominio del proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador, que orienta y guía la educación de los adolescentes.(4)

Sus características se derivan del propio concepto, pero la distinción cualitativa está dada por:

Ser un profesor que orienta y guía la educación de 15 estudiantes

Transitar con sus estudiantes por todos los grados de la Secundaria Básica.

Impartir todas las asignaturas excepto inglés, educación física y computación con enfoque interdisciplinario.

El centro de atención de este profesor al estudiante adolescente se traslada de lo instructivo, de lo asignaturista hacia un enfoque más educativo, más formativo. El complemento desde lo instructivo está dado por la utilización de software educativos, videos y la televisión educativa.

Durante el 2001-2002 se desarrolló con carácter experimental el curso emergente para la formación de profesores generales integrales de secundaria básica. Los trabajos de investigación realizados y en los que participa la autora de esta tesis, estuvieron básicamente dirigidos a la comprobación de la factibilidad de la formación emergente del profesor general integral. Como resultado de la investigación realizada se pudo llegar a la conclusión de que: la formación de un Profesor General Integral es factible y constituye un aporte revolucionario y novedoso de entender la educación, en este caso de la enseñanza media en el nivel de Secundaria Básica, para el tratamiento educativo de los adolescentes, en correspondencia con las nuevas exigencias sociales y educativas. (5)

El experimento pudo constatar que en la misma medida en que el Profesor General Integral logra centrar su trabajo con un reducido grupo de alumnos, las relaciones que se establecen con ellos y su familia, al ser responsables directos de su formación, profundizan el compromiso que contraen estos profesores con su profesión de educador, es decir, el compromiso con la educación de sus alumnos.

Sin embargo, para su trabajo eficiente necesita de un aprovechamiento óptimo del tiempo, el currículo de Secundaria Básica debe ser integrado y requiere de un trabajo interdisciplinario donde la cooperación y colaboración resultan imprescindibles.

La introducción del Profesor General Integral, por lo tanto, origina un cambio desde la raíz del proceso educativo en la secundaria básica.

En el curso 2002-2003 el Comandante en Jefe orientó la creación de la escuela experimental “José Martí”, en el municipio Habana Vieja, con el objetivo de comprobar en la práctica la posibilidad de introducir diferentes variantes para la realización del proceso pedagógico dirigido por los Profesores Generales Integrales, no solamente en grupos de 15 alumnos como se concibió originalmente en la primera escuela experimental Cosmonauta “Yuri Gagarin”, sino además, grupos de 30 y 45 alumnos, atendidos simultáneamente por dos y tres profesores generales integrales respectivamente, manteniendo como principios, en cualquiera de las variantes, que los Profesores Generales Integrales impartan todas las asignaturas excepto inglés, educación física y computación y que atiendan, en el orden educativo, a sus 15 pioneros.

En estas variantes de aulas, la dirección del proceso pedagógico se lleva a cabo a través de un trabajo cooperado entre dúos y tríos de profesores. Es una codirección.

Como se aprecia la actividad pedagógica cooperada es un elemento necesario y primordial, que aglutina los diferentes agentes que participan en la educación del adolescente, no solo a nivel de comunidad, familia, escuela, grado sino incluso en la dirección del proceso pedagógico a nivel de aula, con el tutor, el profesor con los alumnos, de los profesores entre sí y de estos con sus estudiantes, así como de los estudiantes entre sí.

En el modelo anterior de secundaria básica, el profesor era especialista de una asignatura, trabajaba con varios grupos de alumnos, la forma de organizar su actividad pedagógica como tendencia era centralizada, se trabajaban algunas formas de cooperación como aspecto externo del método de enseñanza, en el marco del desarrollo del grupo escolar. El maestro y los alumnos, así como los alumnos entre sí, trabajan juntos, y de diferentes maneras para asegurar que el alumno aprendiera y para asegurar que el aula en general como grupo, alcanzara los objetivos fijados en el plan. Las estructuras y formas organizativas más utilizadas eran la frontal e individual, aunque, también se trabajaba por equipos, este último no muy utilizado por cuanto para muchos maestros resultaba difícil su aplicación, requería de tiempo y la preparación de recursos materiales. La presencia de grupos numerosos en cuanto al total de alumnos que lo integraban constituía barrera para su puesta en práctica exitosa. Como reflejan algunas investigaciones (Rico P. 1991, Castellanos D. y

otros, 2001), también podía influir el hecho de la presencia de un modelo tradicionalista de la enseñanza, donde el conocimiento era transmitido por el maestro y el alumno era depositario del conocimiento acabado y desarrollado por su profesor, lo que hacía que la concepción pedagógica subyacente tuviera una tendencia hacia un aprendizaje reproductivo. Con el nuevo modelo de secundaria básica, la introducción del profesor general integral requiere de recursos importantes para la atención educativa a su grupo de 15 alumnos, la atención personalizada no está en contraposición con el desarrollo de lo grupal, el aprender a trabajar con otros, constituye una herramienta básica para este propósito en las diferentes variantes de aula. El enfoque interdisciplinario y la utilización de las nuevas tecnologías de la información con que desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una aplicación dialéctica entre la especialidad y la integralidad. El Profesor General Integral constituye el máximo responsable de la educación del adolescente en la escuela, es el guía, es el preceptor, es el mentor. Debe coordinar las influencias educativas con la familia involucrar a esta en el proceso educativo de sus estudiantes. Debe coordinar acciones con el profesor de educación física, computación, inglés, trabajador social, instructor de arte, entre otros. La formación de un verdadero colectivo de profesores constituye una necesidad imperiosa, para poder afrontar las disímiles tareas y optimizar su tiempo. Necesita además, continuar propiciando el desarrollo personal del aprendiz sin abandonar el desarrollo de lo grupal. La actividad pedagógica cooperada constituye de hecho un posible núcleo que potenciará la calidad de su labor. Sin embargo, ni profesores ni estudiantes están preparados para realizar un trabajo cooperado. La dirección del proceso pedagógico ha sido desarrollada por un profesor en solitario, molesta trabajar con otros, no hay suficiente desarrollo de habilidades para el trabajo en cooperación. Si el profesor, dirigente del proceso pedagógico, no tiene conformadas estas habilidades; si no está dispuesto a realizar un trabajo cooperado con sus propios compañeros de aula, es muy posible que no pueda servir de modelo de trabajo cooperado a sus estudiantes. Aprender a trabajar en cooperación es una necesidad actual en las condiciones de la Secundaria Básica además de constituir para todo ser humano, por su carácter eminentemente social, un aprendizaje básico para la vida. Lo anterior plantea un conjunto de contradicciones que constituyen un importante camino para profundizar en esta línea de investigación.

El trabajo que se presenta parte de la siguiente contradicción:

- Entre la dirección de la actividad pedagógica que tradicionalmente se efectúa con un profesor en solitario y la dirección de la actividad pedagógica en cooperación del dúo y el trío de profesores.

En este sentido la autora de la tesis, la cual viene trabajando en el programa de la Revolución sobre el cambio educativo en la secundaria básica desde su inicio en el 2001 hasta la actualidad, formula el siguiente problema científico:

Problema Científico

¿Cómo contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en la dirección del proceso pedagógico desde las condiciones de la Secundaria Básica Cubana actual?

Objetivo: Diseñar un modelo que contribuya al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en la dirección del proceso pedagógico desde las condiciones de la Secundaria Básica Cubana.

Objeto: Actividad Pedagógica Cooperada

Campo de acción: Actividad Pedagógica Cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en condiciones de la Secundaria Básica actual.

Preguntas científicas.

¿Cuáles son los referentes teóricos y las características que debe tener la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y/o tríos al dirigir el proceso pedagógico en las condiciones de la Secundaria Básica actual?

¿Cómo se comporta la actividad pedagógica cooperada entre Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos al dirigir el proceso pedagógico en las condiciones de la Secundaria Básica actual?

¿Qué modelo se puede considerar para que contribuya al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en la Secundaria Básica actual?

Para responder las interrogantes se hace necesario cumplir con las siguientes tareas investigativas:

Tareas Investigativas:

- Determinación de las características de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos a partir de fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.
- Diagnóstico de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos .
- Elaboración de un modelo pedagógico para potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos.
- Constatación preliminar del funcionamiento del modelo en su aplicación práctica

Métodos

Del nivel teórico:

Histórico-lógico para el estudio de la evolución de la actividad pedagógica cooperada y la determinación de los enfoques actuales y de sus características a partir de los fundamentos filosóficos, sociológicos , psicológicos y pedagógicos. A partir del método lógico se expresará la lógica interna del desarrollo de la actividad pedagógica cooperada en los Profesores Generales Integrales estableciendo sus peculiaridades.

Análisis y síntesis para el estudio de los factores que influyen en la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales en la codirección del proceso pedagógico y establecer las relaciones e interacciones entre ellos. Para la determinación de las características de la actividad pedagógica cooperada, su conceptualización y operacionalización. Para el análisis de los resultados de la aplicación del diagnóstico y para el establecimiento de elementos que integran el modelo propuesto.

Enfoque sistémico para precisar los elementos que integran el modelo que potencia el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en la dirección del proceso pedagógico estableciendo las relaciones entre ellos, para establecer el carácter sistémico que orienta el desarrollo del propio trabajo de indagación y análisis de resultados durante el proceso de diagnóstico y elaboración teórica.

Modelación, para la representación teórica y estructuración de lo que constituye un modelo pedagógico que permita potenciar la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos para una codirección del proceso

pedagógico, lo que posibilita establecer los nexos necesarios y suficientes, a partir de los fundamentos teóricos, y prácticos analizados por la autora a lo largo de los años que viene desarrollando su estudio.

Del nivel empírico

Análisis documental, para analizar documentos, informes, resoluciones, reglamentos que brinden información acerca de organización y modelo de desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales en la dirección del proceso pedagógico.

Observación participante, en talleres y grupos de reflexión realizados con los Profesores Generales Integrales para recoger información sobre los principales factores que afectan y pueden potenciar la actividad pedagógica cooperada entre ellos.

Observación de clases empleado para recoger información sobre el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos.

Encuesta a Profesores Generales Integrales para recoger estado de satisfacción sobre el desarrollo de su actividad pedagógica cooperada en la codirección de su proceso y a Jefes de grados y miembros del consejo de dirección para obtener información acerca de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos .

Encuesta a alumnos para recoger su estado de satisfacción en relación con el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada que se ejecuta entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos. (ver anexo 38)

Métodos matemáticos y de procesamiento estadístico: Promedio, Porciento, Índice de satisfacción según cuadrado lógico de Yadov, Tendencia.

Novedad

La concepción de Actividad Pedagógica Cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos los cuales desarrollan su labor en una codirección del proceso pedagógico en las condiciones de la secundaria básica actual, lo que se concreta en un modelo que potencia su desarrollo.

Contribución a la teoría

La identificación de las relaciones esenciales que se manifiestan entre las características de la Actividad Pedagógica Cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos y los procedimientos para su operacionalización en la práctica, lo que permite abordar la actividad pedagógica cooperada en la codirección del proceso pedagógico por parte de dúos y tríos.

Significación práctica

Los procedimientos para la instrumentación del modelo pedagógico y su puesta en práctica, lo que permite contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales en la codirección del Proceso Pedagógico en condiciones de la Secundaria Básica Cubana.

CAPÍTULO I

LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA. FUNDAMENTOS PARA SU CONCEPTUACIÓN Y CARACTERIZACIÓN.

*...la actividad en asociación directa con otros, etc.,
se ha convertido en órgano de expresión de mi propia vida,
y en un modo de apropiación de la vida humana.*
C. Marx

En este capítulo se dan los fundamentos para la caracterización de la actividad pedagógica cooperada. Se parte de la fundamentación filosófica, sociológica y psicológica de la categoría actividad, las características de la actividad pedagógica como fundamento pedagógico y a partir de estos elementos se conceptúa y se caracteriza la actividad pedagógica cooperada. Se proponen determinados parámetros que permiten la observación y seguimiento de esta importante actividad. Los resultados del capítulo son: características, conceptualización y operacionalización de la actividad pedagógica cooperada, estableciendo el marco teórico conceptual necesario para proceder al diagnóstico de esta actividad en el capítulo dos.

1.1 La actividad pedagógica. Sus fundamentos y componentes.

El abordaje filosófico de la categoría actividad humana expresa el carácter intencional y consciente de la misma, al ser una relación activa del hombre hacia el mundo que lo rodea, se traza un objetivo que incluye determinados medios, de forma tal que se obtienen resultados que permiten transformar a este mundo a la vez que el hombre como ser social se transforma a sí mismo.

En todo este proceso de relación sujeto-objeto mediante la actividad tiene especial significación la comunicación. La filosofía marxista considera la comunicación como un intercambio de actividad social de los hombres. (Cardentey y otros, 1991: 65).

En el proceso de comunicación el hombre actúa recíprocamente con los restantes hombres. Es un proceso de interacción sujeto-sujeto. En este devenir interactivo, las relaciones sociales se realizan en un contexto concreto individual, matizado por la características

psicológicas que son peculiares en los sujetos, como ser único e irrepetible. Este proceso de intercambio de actividad es, al mismo tiempo, un medio de autoconocimiento, pues al intercambiar su modo de ser con el otro, se refleja en él, conoce a su semejante y a partir de sus cualidades sociales, se conoce a sí mismo, se autoconoce como individualidad social. (Cardentey y otros, 1991: 67)

En todo este proceso se da la dialéctica de lo universal y lo general, lo particular y lo singular. En este sentido la actividad como modo de existencia y desarrollo de la realidad social, expresa lo universal, las formas en que se interioriza y despliega la actividad, representa lo particular y la comunicación como modo de intercambio de actividad y expresión concreta y personificada de las relaciones sociales, se inscribe como el momento singular del proceso histórico social.

Este basamento filosófico permite ir comprendiendo el carácter activo, propositivo y comunicativo de toda actividad pedagógica. La actividad pedagógica cooperada, como componente funcional de la actividad pedagógica, puede incluir también esta característica. Cualquier comunidad social, colectivo, consta de individuos únicos e irrepetibles que entienden y admiten a distinto nivel los intereses y las tareas de esa comunidad y colectividad. En la comunicación real se manifiesta el nivel con que se ha tomado conciencia de los valores, objetivos, tareas, ideales sociales clasistas o colectivos de cada individuo así como de toda la comunidad. Es en la comunicación donde se proyectan estos elementos. Se afirma que en la actividad y comunicación se forma, desarrolla y se regula la personalidad de los sujetos.

La estructura socioclasista general de la sociedad se manifiesta en todas las esferas de la actividad humana, incluyendo al Sistema de Educación, la misma distingue la estratificación de las clases sociales por el lugar que ocupan dentro del modo de producción existente, por la relación que tienen con los medios de producción. (Blanco Pérez, 2002)

Junto con esta estratificación clasista existen grupos y capas sociales dentro de cada una de las clases conformados por individuos provenientes de ellas, así como estamentos y castas, diferenciadas por factores de índole sociocultural, religiosa, étnica o de otro tipo. (Blanco Pérez, 2002: 321)

Entre las clases sociales se establecen relaciones que pueden asumir carácter antagónico o no antagónico, de colaboración o de enfrentamiento, según la posición que ellas ocupan en el sistema de relaciones sociales de producción históricamente establecido.

El sociólogo mexicano F. Gómez Jara ha elaborado un esquema donde resume la forma que pueden asumir las relaciones entre los sujetos con independencia de su posición de clase, a lo que denomina "Formas de Sociabilidad" (Ibídem :360)

Entre las formas de sociabilidad están las relaciones interpersonales que están basadas en los sentimientos de los individuos y las formas colectivas que se refieren a las funciones que desempeñan los sujetos en el grupo. Estas relaciones pueden manifestarse como relaciones organizadas aquellas que están reguladas por las normas, leyes o reglamentos, relaciones no organizadas basadas en la libre incorporación, permanencia y disolución de la relación. En el caso de la actividad pedagógica la autora supone que en el desempeño del docente al dirigir de forma grupal el proceso pedagógico se deben dar ambas formas de sociabilidad y por lo tanto ambas manifestaciones de relaciones. Para el funcionamiento eficiente de la actividad pedagógica cooperada el contenido de sociabilidad debe ser de fusión o interpenetración, que son típicos de niveles grupales donde predomina el sentimiento de nosotros, la solidaridad y cooperación, así como también formas de relación activas que están definidas por la realización de una actividad común, en este caso la actividad pedagógica que los une.

Un aspecto importante que influye en este sistema de relaciones es el interés de profesores hacia la profesión de maestro en la que, según estudios sociológicos, influyen diversos factores entre los cuales se pueden citar:

- la posición político-ideológica de los sujetos interactuantes
- los intereses personales hacia las tareas del maestro y hacia los problemas educativos
- el amor hacia la juventud y los niños
- la posición que asume hacia sí mismo (ibídem: 363)

Estos aspectos pueden influir en el desarrollo de la actividad pedagógica en general y de la actividad pedagógica cooperada de los Profesores Generales Integrales, al dirigir el

proceso pedagógico, por lo que, un modelo potenciador de la actividad pedagógica cooperada en ellos, debe atender estos elementos.

Cuando se analiza desde el punto de vista sociológico la educación, la escuela puede verse como:

- a) institución social: componente del sistema educativo
- b) comunidad de trabajo: conformadas por el colectivo pedagógico y el colectivo escolar.
- c) sistema de relaciones sociales: que incluye tanto las que se establecen entre sus miembros como los que funcionan entre ellos y el resto de la sociedad: familia, comunidad, organizaciones sociales, etc.

Como institución y colectivo de trabajo la escuela posee una estructura organizativa que establece, a partir de la división social del trabajo, un organigrama de trabajo donde se define el orden de jerarquías y subordinaciones entre el consejo de dirección, consejo técnico, consejo de grados, consejos de padres, etc.

Pero la escuela también constituye una compleja red de relaciones sociales, expresadas en la estructura grupal que funciona dentro de ella.

En esta estructura grupal se destacan:

1. La interacción de los miembros (comunicación) mediada por:
 - a) la estructura funcional, o sea los roles o papeles que desempeñan los miembros dentro del grupo.
 - b) la estructura de relaciones interpersonales: que puede ser de carácter formal (correspondiente con los roles) o informal (de carácter afectivo)
2. La actividad común de los miembros (cooperación) que determina la formación de objetivos y metas comunes, el logro de cohesión grupal basado en un sistema de normas y valores admitidos por todos los miembros del grupo.

En el caso que nos ocupa, cuando se trata de un modelo potenciador de Actividad Pedagógica Cooperada de profesores que dirigen el proceso pedagógico, la autora se refiere a esta última, analizando la educación como función profesional de grupos y personalidades.

Como actividad organizada según la división social del trabajo, la educación es una función profesional, altamente especializada y profesionalizada, que incluye a muchas personas, cada una de las cuales requiere de conocimientos, habilidades bien determinadas. Siguiendo este argumento sociológico, se considera que, la actividad pedagógica cooperada, requiere por parte de los docentes un elevado profesionalismo, dominio profundo del contenido y una formación académica lo más equitativa posible, para que todos los integrantes que la desempeñen estén en similares condiciones en cuanto a su formación profesional, aunque los roles que se asuman y/o que se asignen a los Profesores Generales Integrales que laboran en equipo puedan ser compensatorios de acuerdo con este dominio y desarrollo de habilidades profesionales.

1.1.1 Lo individual y lo social en la actividad pedagógica

Un rasgo universal del individuo es la actividad social. El hombre es ante todo un sujeto social que actúa intensamente y modifica las condiciones de su actividad vital. El hombre es además, un ser que no solo actúa socialmente sino que piensa y siente socialmente y todas estas cualidades están unidas entre sí de manera indisoluble.(F. Konstantinov, 1980)

El subrayar la importancia de las relaciones sociales no significa que se minimicen las características propias de este individuo como personalidad, que permiten que en este sentido cada hombre sea único e irrepetible. La teoría marxista hace hincapié en las regularidades generales para hacer científicamente explicables las cualidades personales. Ve al hombre individual en sus relaciones con otros hombres y en la interacción de este con el medio.

La individualidad de la personalidad es necesario comprenderla en su triple dimensión. Por un lado, el hombre está inserto en el sistema de relaciones sociales en las que se mueve como individuo y mediante su reflejo lo conduce a desarrollarse como personalidad. Este no es ajeno ni a la época ni a las condiciones sociales concretas donde vive. El reflejo de estas relaciones, mediatizada por la actividad y la comunicación directa o indirecta con las personas, contribuye a la formación de características de personalidad con cierto grado de semejanza entre numerosas personas. Pero el hombre, en forma directa, no interactúa con todo el sistema de relaciones sociales en su conjunto, sino que lo hace a través de los grupos (familiares, escolares, laborales) en los que cotidianamente transcurre su vida, como

lugares de intermediación entre lo social general y el sujeto individual, conformándose aquellas características de personalidad de carácter particular, que lo pueden hacer semejante o no a algunos de estos grupos de personas. Ahora bien, la actividad del hombre, en el plano singular, comprende aquellas experiencias, acontecimientos, relaciones, tareas, etc., en las que se ve incluido y no se le presentan de la misma manera a otras personas, lo que condiciona la formación de características de personalidad de carácter singular, es decir, que hacen que cada personalidad sea diferente de las demás, única, irrepetible. y regule de esta forma su actividad. S. L. Rubinstein lo describió de la siguiente manera: "... el hombre no entiende por su yo todo lo que influya en su psique, sino únicamente lo que él ha vivido en particular y que forma parte de la historia de su vida íntima. No toda idea que penetra en su conciencia la reconoce el hombre como propiamente suya, sino únicamente aquella que no adoptó ya lista, sino de la que se apropió y sobre la cual reflexionó, es decir, aquella idea que apareció a base de su propia actividad. El hombre tampoco reconoce todo sentimiento que ha rozado ligeramente su corazón como el suyo propio, sino únicamente aquel que determina su vida y su actividad".(6)

El propio Vigotsky expresó que es la vivencia la que revela lo que significa un momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del sujeto uno u otro aspecto del medio. Lo esencial no es entonces la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo en que vive dicha situación la persona. De esta manera, es en la vivencia en donde se articula el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y además se manifiestan las particularidades del desarrollo de su propio yo.

De esta manera, la personalidad actúa como un fenómeno, tanto dependiente de la sociedad, basado en su pertenencia a una u otra clase y grupo social, como activo, autónomo, que influye de una forma críticamente libre sobre el mundo circundante y lo hace variar, lo dirige y lo perfecciona. Actúa no como un detector de influencias externas, sino como la fuerza que desempeña un papel activo en la transformación del mundo externo, a la vez que se transforma él mismo, creciendo como personalidad.

En esto se da una dialéctica de lo general, particular y singular. Potenciar el trabajo cooperado es un proceso realmente complejo porque las manifestaciones de la personalidad se proyectan en la interacción entre sujetos, pero a la vez su actividad social constituye un

factor decisivo para el desarrollo como ser humano. De esto se deduce que potenciar el trabajo cooperativo no solo es una necesidad social, sino también una necesidad individual y que el vivenciar la necesidad de este constituye un factor potenciador del mismo.

Debe tenerse presente que el sujeto está inmerso siempre en un proceso de individualización - socialización y el profesional de la educación debe comprenderlo y estar capacitado para lograrlo, por ello la necesidad de que sea preparado para la desarrollar con eficacia la actividad pedagógica cooperada.

Preparar al sujeto para la vida individual es promover el desarrollo del potencial humano, la autodeterminación y autorrealización, el conocimiento de sí mismo, la autonomía conductual y de pensamiento, etc. Prepararlo para la vida social significa la asimilación de la herencia social de la humanidad, promover la convivencia, la responsabilidad social, la participación activa, cooperativa y creadora del individuo en las diversas esferas de la sociedad. Es decir, desde el punto de vista individual, la educación se interpreta como el desarrollo pleno de la personalidad y desde el punto de vista social, la educación se considera como la socialización del sujeto, como la preparación del mismo para su participación en las tareas correspondientes a las diversas áreas de la vida social y dentro de esta, la actividad cooperada.

En la relación individuo – sociedad, como un aspecto esencial para comprender su actividad cooperada, debe expresarse un equilibrio entre las demandas que la sociedad plantea al individuo y su capacidad para individualizar estas exigencias y actuar con una verdadera autodeterminación. Esta correspondencia o equilibrio no puede producirse en un proceso lineal; lo más importante es que el sentido general que regula la acción individual del hombre en las distintas esferas de su vida, se corresponda con el sentido de las influencias educativas de la sociedad.

De hecho por esta concepción: el hombre se convierte en personalidad cuando al enfrentarse activamente a su medio y a través de la comunicación, se apropia de forma individual de los contenidos sociales y objetiva socialmente los contenidos individuales(J. Chávez, 2002)

Un individuo es tanto más original, cuanto más completa es su asimilación de contenidos sociales. Una sociedad es más completa, cuanto más originalidad produce en cada individuo. Aquí se da la dialéctica de la socialización e individualización de la personalidad humana, problema que muchas de las ciencias sociales no han sabido abordar correctamente y han caído en posiciones reduccionistas y mecanicistas, al hiperbolizar uno de los dos aspectos. Luego, tomando como base estos elementos, la actividad pedagógica en general y la cooperada en particular debe tener otro rasgo importante que es la conjugación de los intereses individuales de los sujetos interactuantes con los sociales.

Los hombres se transforman en personalidades mediante la cooperación social y la comunicación con su medio social. Gracias a la cooperación y la comunicación con los demás, el hombre adquiere las experiencias sociales necesarias, ante todo el lenguaje, que representa una forma especial de los contenidos sociales y no solo un medio de comunicación, sino además un objeto de asimilación y un importante instrumento para la colectividad del hombre.

El vínculo entre la comunicación y la actividad humana debe ser aspecto importante en el desarrollo de la Actividad Pedagógica. Son condiciones básicas del proceso de asimilación, explicados por Borchardt, al decir:

“Tanto si se sobreentiende la cooperación sencilla o con división del trabajo, siempre constituye una forma básica de la colectividad del trabajo y, en consecuencia, también de todo el modo de vida de los hombres. Junto con la división del trabajo, como combinación del trabajo, constituye el núcleo de las relaciones de producción. En todo momento es la situación inmediata de los hombres a causa de las necesidades de las condiciones de producción objetivas. En dicho carácter, la cooperación es tanto relación de producción como fuerza productiva del trabajo social(...) Desde la perspectiva de la actividad comunitaria de los individuos – y el trabajo es siempre una ocupación colectiva de los individuos socialmente relacionados-, la comunicación mediante signos, a la cual tanto el emisor como el receptor conceden en esencia una importancia coincidente a causa de su actividad común en la cooperación, constituye un presupuesto fundamental de la actividad cooperativa en todos los niveles del desarrollo social. Por otra parte, la cooperación es fundamento y fin de la comunicación de los hombres en el proceso del trabajo a cualquier nivel histórico del desarrollo.” (7)

Por lo tanto, los efectos formadores de la personalidad pueden partir de la cooperación y comunicación tanto material como personal. Gracias a estos elementos, los hombres aprenden a mejorar sus comportamientos, actitudes, criterios emocionales, motivos de sus actos, forma de percibir y pensar, entre otros, y a su vez estos aspectos conformados en la personalidad del sujeto favorecen también la actividad cooperada y su propia comunicación, de manera tal que se produce un proceso de interdependencia característico de todo proceso dialéctico del desarrollo, en espiral. El aspecto comunicativo es un elemento esencial de la actividad pedagógica cooperada, pero a su vez la eficacia de esta se proyectará en elevados niveles de comunicación.

La educación debe potenciar el proceso de convivir con otros, trabajar con otros, cooperar con otros. Un modelo que propicie la actividad pedagógica cooperada, presupone el trabajo cooperado, para el propio desarrollo de la cooperación pero sin desatender las individualidades. Para ello es necesario lograr la implicación de los Profesores Generales Integrales en la realización de la actividad pedagógica cooperada, la misma debe tener un sentido para los sujetos que interactúan en un determinado contexto.

La actividad adquiere un significado psicológico preciso para la personalidad, sobre la base de un conjunto diverso de factores, que la definen como proceso en el cual se implica la personalidad. Los aspectos organizativos de la actividad, el sistema de relaciones que apoya su realización y la forma en que se establece la dirección de la misma, son aspectos fundamentales para su significado psicológico. Estos basamentos de carácter psicológico van dando dirección en el sentido de que expresan la necesidad de que la actividad pedagógica cooperada tenga como rasgo característico el propiciar un sentido personal y grupal para los sujetos interactuantes basado en la necesidad de tener en cuenta su , planificación, organización ejecución y control, es decir, la dirección de su actividad pedagógica en general y la cooperada en particular.

1.1.2 Estructura y función de la actividad pedagógica

Cualquiera de las actividades humanas más complejas puede implicar momentos de relación con objetos, en una relación definida S-O que exige un conjunto de operaciones concretas para alcanzar el fin propuesto; como momentos complejos de interacción personal,

básicamente reflexivos y vivenciales para el sujeto, así como momentos de activación del conocimiento, mediante los cuales el sujeto elabora integralmente y procesa información proveniente de distintas vías, no solo por la objetal.

En el libro de Psicología para educadores de la Autora Viviana González Maura y otros se plantea que toda actividad que realiza el sujeto es plurimotivada. El motivo le confiere a la actividad de la personalidad su dirección, orientación y sentido. Este argumento psicológico sirve a la autora de la tesis para considerar que la actividad pedagógica general y la cooperada en particular deben considerar los aspectos motivacionales-afectivos que permiten su orientación, dirección y sentido y sostienen la misma, por lo que deduce que el tener en cuenta los criterios de los integrantes del equipo, su disposición para trabajar junto a otro en la dirección del proceso pedagógico constituye un aspecto esencial que puede permitir el éxito de esta actividad pedagógica cooperada.

Al analizar la estructura de la actividad, la Dra. González plantea que: la misma transcurre a través de distintos procesos guiados por una representación anticipada de lo que espera alcanzar con dicho proceso. Estas representaciones anticipadas constituyen los objetivos o fines de la actividad, que son conscientes y el proceso encaminado a la obtención de los mismos, es lo que se denomina acción. Por las propias condiciones sociales de vida del hombre, las actividades que este despliega poseen un grado de complejidad tal, que para poder alcanzar el objetivo final de las mismas, tiene que vencer una serie de objetivos o fines parciales, lo cual implica la realización de varias acciones, de forma tal que una misma actividad puede realizarse a través de diferentes acciones y una acción puede formar parte de diferentes actividades.

Las acciones a través de las cuales ocurre la actividad no transcurren aisladamente de las condiciones en que se desarrolla la actividad. Si la acción es un proceso encaminado a alcanzar un objetivo o fin consciente, las vías, procedimientos, métodos, en fin, las formas en que este proceso se realice variarán de acuerdo con las condiciones con las cuales el sujeto se enfrenta para alcanzar el objetivo. Estas vías, procedimientos, mediante las cuales la acción transcurre con dependencia de las condiciones en que se debe alcanzar el objetivo, se denominan operaciones.

Luego la actividad existe a través de acciones y estas a su vez, se sustentan en operaciones. Estos componentes estructurales de la actividad, no son elementos fijos, existen interrelaciones dinámicas entre ellos, en función de los cambios de motivos que impulsan al sujeto a actuar y de los objetivos hacia los cuales se dirige la actividad.

En otro sentido N. Talízina explica cómo la acción por las funciones que se cumplen pueden estar dividida en tres partes. Sustentándose en la concepción de Yu Galperin cuando expresa que toda acción humana hay una parte orientadora, otra de ejecución y otra de control, analiza que la parte orientadora de la acción está relacionada con la utilización por el hombre del conjunto de condiciones concretas, necesarias para el cumplimiento de la acción dada, que entraron en el contenido de la base orientadora de la acción. La parte ejecutora asegura las transformaciones dadas en el objeto, está dirigida a seguir la marcha de la acción y a confrontar los resultados con los modelos dados. Se hace entonces la corrección necesaria tanto en la parte orientadora como en la ejecutora de la acción. Luego las condiciones en que se efectúe la actividad pedagógica cooperada, dada por una correcta estrategia de planificación, organización, ejecución y control de la misma constituyen premisa y resultado para potenciar el significado psicológico en los sujetos durante la realización de la misma.

Desde el punto de vista pedagógico se debe entrar a considerar las características de la actividad pedagógica y que de una u otra forma se proyectan en los presupuestos antes expresados y se concretan en la actividad pedagógica cooperada.

En el caso de la actividad pedagógica, el objeto, es un sujeto, que siente, reflexiona, valora, conoce y actúa, esta actividad pedagógica va encaminada a propiciar el desarrollo de su personalidad. El maestro al desarrollar su actividad pedagógica, como sujeto, también es un elemento dinámico portador de necesidades, motivos y objetivos que ejecuta sus acciones y operaciones en condiciones cambiantes. La actividad pedagógica es un proceso comunicativo por excelencia, y la actividad pedagógica del maestro es una actividad profesional.

En el libro *Los retos del Cambio Educativo* de García Ramis L. y otros , al realizar un estudio minucioso sobre la actividad pedagógica profesional del maestro, hacen referencia a la estructura de la misma y retoman la posición de Herbert Flach cuando plantea:

“La actividad pedagógica del maestro está estructurada en sí misma como toda actividad consciente y orientada hacia un objetivo; esto, no sólo en el sentido de que se presenta como una secuencia de acciones diferenciales y definidas, que incluyen a su vez una serie de operaciones. Posee su rítmica en tanto que en ella se aspira a objetivos conscientemente elaborados y se realiza mediante una secuencia de determinadas acciones objetivamente condicionadas, en las cuales se ocultan otros objetivos que ponen nuevamente en movimiento el proceso de desarrollo de acciones orientadas al objetivo.” (8).

Estos autores definen actividad pedagógica profesional como: “aquella actividad que está dirigida a la transformación de la personalidad de los escolares, en función de los objetivos que plantea la sociedad a la formación de las nuevas generaciones. Se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas tanto de carácter instructivo como educativo y en condiciones de plena comunicación entre el maestro, el alumno, el colectivo escolar y pedagógico, la familia y las organizaciones estudiantiles.” (9)

La actividad pedagógica, por lo tanto, es considerada como un tipo especial de actividad social, en ella se expresa un conjunto de interrelaciones entre el maestro y el alumno, entre el propio colectivo pedagógico, estudiantil, en el vínculo del maestro con la comunidad y con la familia.

El carácter complejo de las interacciones que tienen lugar en la actividad pedagógica, hace que para su estudio se tengan en cuenta un conjunto de características. Entre ellas están:

- Su carácter transformador, en tanto que la actividad pedagógica está dirigida a la transformación gradual de la personalidad del educando.
- Este carácter transformador exige del maestro una actividad eminentemente creadora.
- Su carácter profundamente humano dado por el estilo de relación que el maestro utilice con sus alumnos, propiciando el verdadero diálogo, respeto, amor y reflexión.

- Como proceso dinámico requiere de un alto nivel de planificación y proyección, donde estén presentes la orientación, ejecución y control de las acciones.
- Tiene un carácter programado y orientado al cumplimiento de objetivos de distinto grado de generalidad que permiten ir transformado el objeto-sujeto de la misma: la personalidad del educando.
- Constituye un proceso en el que se cumplen como sistema un conjunto de funciones: instructiva-informativa, educativa, orientadora, desarrolladora, cognoscitiva-investigativa, movilizadora. (10)

Estos aspectos se integran en un sistema funcional complejo, expresados por los autores del libro Los retos del Cambio Educativo, y que constituyen componentes funcionales de la actividad pedagógica. Entre ellos están:

- la actividad constructiva
- la actividad proyectiva
- la actividad organizativa
- la actividad comunicativa
- la actividad cognoscitiva

La autora de la tesis retoma estos argumentos como referencia para elaborar las bases de las características de la actividad pedagógica cooperada, está de acuerdo con el agrupamiento funcional que realizan García Ramis L. y otros en el libro antes mencionado, al analizar la actividad pedagógica como un sistema funcional complejo lo asume como referente teórico, considera que dichos autores establecen creativamente los elementos que el enfoque marxista leninista ha venido expresando sobre la categoría actividad y que se reflejan en su concepción de actividad pedagógica profesional, pero, es del criterio que a la luz de los intensos cambios que se proponen en el sistema educativo actual en el país, con la formación de un Profesor General Integral y siendo la actividad pedagógica un tipo especial de actividad social por todo el sistema de relaciones que en ella se producen, es oportuno analizar entre este sistema propuesto, la actividad

cooperada de los maestros como componente importante de la actividad pedagógica. La misma tiene mucha relación con la actividad comunicativa, de hecho el aspecto relacional de la comunicación, puede manifestar relaciones de competencia y relaciones de cooperación, pero la autora de esta tesis plantea que; dadas las condiciones de la secundaria básica actual, la actividad pedagógica cooperada constituye un aspecto esencial para potenciar en el Profesor General Integral la interdisciplinariedad, y su integralidad, por lo que debe dársele una posición relevante en todo el sistema funcional propuesto, no debe quedar subsumida en la actividad de comunicación. La actividad cooperada constituye un componente funcional importante, en el sentido no de considerarla, solo, como una forma de organización social del trabajo, sino como un proceso donde lo grupal es esencia, la colaboración, la unidad, coordinación de acciones, integración de las mismas en función de metas y fines de sus integrantes, y la comunicación juegan un papel importante.

Al proponerse la actividad pedagógica cooperada como un componente funcional del sistema propuesto, la misma puede expresar, por la dialéctica de lo general y lo particular, algunas características antes señaladas, con su consiguiente especificidad:

- Su carácter transformador, porque permite ir regulando la actuación de los sujetos interactuantes y transformando todo el sistema de valores, sentimientos normas y comportamientos.
- Su carácter creativo porque en el equipo de trabajo deben desplegarse creativamente todo un sistema de acciones que permitan su coordinación como equipo y además buscarse vías, procedimientos, alternativas que posibiliten la solución de obstáculos para el desarrollo exitoso de su labor cooperada al codirigir entre el dúo y trío el proceso pedagógico.
- Su carácter humano, dado por el estilo de relación entre los integrantes del propio equipo y por la continua reflexión y valoración de su desempeño cooperado en la dirección del proceso pedagógico.

- Como proceso dinámico requiere de un alto nivel de planificación y proyección, donde estén presentes la orientación, ejecución y control de las acciones.

1.2 La actividad pedagógica cooperada. Caracterización

Carlos Marx en el capítulo XIII de “El Capital” escribe sobre la cooperación. Hace referencia a la fuerza colectiva del trabajo y expresa: “Cuando muchos trabajadores laboran juntos para un objeto en común, en un mismo acto de producción o en actos distintos, pero relacionados entre sí, el trabajo reviste la forma cooperativa, si hay conjunto de fuerzas” (11).

Refiere que a merced de la cooperación se crea una nueva fuerza, que solo funciona como fuerza cooperativa. Expresa la ventaja que tiene para el capital esta nueva potencia, que resulta de la reunión de numerosas fuerzas en otra común, y los beneficios que trae el contacto social, pues produce por sí solo, una excitación que eleva la capacidad individual de ejecución. (12)

Expresa: “Obrando simultáneamente con otros para un fin común, y según plan concertado, el trabajador traspasa los límites de su individualidad y desarrolla su potencia como especie” (13). En sus planteamientos se refleja la importancia del trabajo cooperativo para la producción y el desarrollo individual.

La cooperación basada en la división del trabajo, surge como forma fundamental del régimen de producción capitalista como consecuencia de la necesidad de aumentar la ganancia capitalista o plusvalía. Aunque esto no niega el hecho de que, en otras formaciones económicas sociales, haya existido su propia forma social de cooperación del trabajo en correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas y las relaciones de producción de la sociedad, por ejemplo, en la comunidad primitiva se encuentra la cooperación simple del trabajo, basada en la posesión colectiva de los medios de producción. Su base, por lo tanto, era la propiedad comunal. La cooperación en esta FES se plasma como una lucha mancomunada por la subsistencia.

La cooperación del trabajo con el régimen socialista cobra aún mayor auge, debido a la socialización de los medios fundamentales de producción y a la necesidad del incremento de la productividad del trabajo. En el socialismo la cooperación del trabajo no debe limitarse solo al marco de las empresas, sino que debe extenderse y de hecho se extiende a la

economía nacional en su conjunto. Con el desarrollo del socialismo, la cooperación debe alcanzar mayor madurez. (14) .

En el libro grupos y colectivos del autor Aníbal Rodríguez Álvarez se realiza un análisis marxista muy profundo de estos elementos. En dicho texto se plantea la relación individuo-sociedad. Al referirse a la relación cooperación- competencia, como factores estrechamente vinculados al colectivismo-individualismo, este autor expresa como: el proceso de cooperación es básico para todo tipo de sociedad.

Citando a K Marx y F. Engels plantea como la educación de la vida, tanto de la propia en el trabajo, como de la ajena en la procreación, se manifiesta inmediatamente como una doble relación-de una parte, como una relación natural, y de otra como una relación social- social en el sentido de que por ella se entiende la cooperación de los diversos individuos, cualesquiera que sean sus condiciones, de cualquier modo y para cualquier fin.

Establece, entonces, como el modo de producción lleva aparejado, un modo de cooperación, que es a su vez fuerza productiva. (15). Ver anexo 1

Por otra parte, Aníbal Rodríguez, expresa que la cooperación en una sociedad socialista tiene consecuencias diferentes para los individuos ya que este proceso es un elemento básico de la sociedad a todos sus niveles. Retoma el modelo que proponen los alemanes H. Hiebsch y M.T. Vorwerk al analizar la cooperación como proceso fundamental de la sociedad socialista .(16). Ver anexo 2

Este modelo permite pasar del análisis de la coordinación de objetos, actos, e información que implica la cooperación, a la determinación del concepto y las características de la función directriz, y de ahí a la determinación de la estructura grupal colectiva mediante la división de las funciones o los roles y la utilización de la comunicación como medio de coordinar los diversos elementos implicados en el proceso. Por tanto se va viendo la importancia de la coordinación, de la estructura grupal con su división de roles y la comunicación como elementos indispensables en el proceso de cooperación.

En el tercer milenio, algunos autores como Zubiría J. 2001 plantea que, el siglo XXI nace con individuos aislados, poderosos y solitarios. El mundo occidental cada vez se individualiza más, los medios de comunicación se desmasifican. La red, la televisión por cable y el VHS permiten que los individuos vean las películas que desean, a la hora que quieren y con las

personas que son de su interés. La educación se individualiza y se comienza a hablar del libre desarrollo de la personalidad. Frente a este creciente peso del individuo en lo económico, en lo político y en lo social, propio de occidente; sigue siendo visible de múltiples maneras en las culturas orientales la presencia e importancia de lo colectivo. En este sentido expresa:

“La vinculación laboral siempre ha sido considerada más estable en el Japón que en occidente, pues la rotación de trabajadores es significativamente baja en Japón. Esta vinculación a más largo tiempo aumenta los sentimientos de pertenencia y el compromiso de los trabajadores, disminuyendo los tiempos de producción y aumentando la calidad de los productos. El japonés trabaja en equipo, hace muchas más sugerencias, tiene menos niveles jerárquicos de supervisión, recibe más entrenamiento y registra menor ausentismo. En consecuencia, la calidad de productos elaborados es mayor pasando casi a cero las correcciones por defectos de fabricación en los autos frente al 25% de las factorías norteamericanas y europeas.

Siguiendo el ejemplo oriental, el individualismo creciente es por lo tanto uno de los principales aspectos que tendrá que enfrentar la escuela si en realidad quiere favorecer un enfoque vigotskiano que acentúe fundamentalmente lo social, lo grupal y la capacidad del maestro, para impulsar y promover a los demás. Y hoy en día esto implica enfrentarse al destino mismo de la historia.” (17). En resumen, la naturaleza social del hombre condicionada por una determinada forma de vida material y por la organización de su producción material, manifiesta en la cooperación del trabajo posibilidades mejores tanto económicas como sociales. Si además ese contacto social que promueve el trabajo cooperado se organiza y estimula de modo que los intereses individuales se armonicen con los intereses grupales la efectividad del trabajo cooperado es mucho mayor.

Luego si de actividad pedagógica cooperada se trata, se deberá tener en cuenta la armonía y relación dialéctica entre los intereses individuales y los sociales.

1.2.1 Antecedentes de la Actividad Cooperada en la Educación. Diferentes enfoques

La actividad pedagógica cooperada, en la educación puede tener sus antecedentes, en el movimiento de la escuela nueva.

El término escuela nueva o activa constituye un término convencional con el cual se le denominan a aquellos intentos más prácticos que se inician a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del XX, orientados hacia una crítica de la escuela tradicional.(18).

Decir que el punto de partida de este movimiento se sitúa en el siglo XIX, no quiere decir que no hayan existido precursores como Rousseau, quien es uno de los verdaderos exponentes en este sentido, tanto por su filosofía naturalista, como por los intentos realizados sobre la psicología evolutiva, en cuanto a la diferenciación entre un niño y un adulto. A esto se le puede añadir otros aportes que a fines del siglo XVIII y principios del XIX se dan con las intervenciones de los trabajos del Dr.Tirad, Ed. Seguin, Pestalozzi y Froebel, entre otros.

De todas formas, el inicio de este movimiento se enmarca con la aparición de instituciones escolares que aplican en la práctica sus concepciones y principios.

La escuelas llamadas nuevas tenían en común que eran escuelas de internados rurales, donde se llevaba a cabo la tarea de la educación en un ambiente familiar y según un método liberal, a veces libertario. A. Ferriere plantea una definición de estas escuelas al decir “Internado familiar establecido en el campo, donde la experiencia del niño sirve de base a la educación intelectual mediante el empleo adecuado de los trabajos manuales y a la educación moral mediante la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares.” (19).

Como se puede apreciar las escuelas tenían como principio el trabajo libre y espontáneo del alumno. Su concepción respondía a un enfoque innatista, biologicista o naturalista del proceso educativo.

La escuela nueva en sus diferentes tendencias representó una reacción en relación con la escuela tradicionalista, reproductiva, autoritaria. Sus principios quedan establecidos en el Congreso de Calais (1921), aunque el 30 fue añadido después. Ver anexo 3.

Muchas de las ideas sustentadas en esta tendencia mantienen vigencia, entre las que se destacan:

- utilización de métodos activos y técnicas grupales
- globalización del currículum
- vinculación de la enseñanza con la vida
- énfasis en los aspectos motivacionales
- concepción amplia de la educación, unidad de los aspectos instructivos con los educativos.

La crítica está en considerar la evolución psicobiológica del escolar y como resultado el espontaneísmo en la enseñanza, que limita la propia inserción de los sujetos en la sociedad.

También se alude a que se reunieron muchas orientaciones y aspiraciones, que tuvieron una interpretación demasiado unilateral del concepto de actividad, y desacreditaron mucho ese movimiento. Específicamente, confundieron actividad con ajetreo, y le dieron un sentido arbitrario a este concepto.

En el establecimiento de los marcos pedagógicos que requiere la elaboración del sistema teórico sobre la actividad pedagógica cooperada en sus antecedentes no se puede prescindir de los aportes que se establecieron en esta tendencia, aunque haya estado dirigida hacia un proceso con un marcado carácter individualizado y espontáneo.

Aunque la actividad pedagógica cooperada se refiere al trabajo grupal de profesores al dirigir el proceso pedagógico, en su esencia, esta tendencia aporta elementos interesantes sobre una enseñanza por equipos (Cousinet), el plan de los grupos de estudio (Mc Guire), el trabajo en colaboración (Sanderson), La comunidad de vida (Petersen), las comunidades escolares (Winnetka), entre otros.

Por ejemplo el método Cousinet, creado e iniciado por el inspector escolar Roger Cousinet (Francia, 1881-1945) en una escuela rural francesa y llevado más tarde a un ensayo formal en Sedán.

Cousinet consideraba que dejando en libertad de agruparse en clase a los alumnos para que eligieran su trabajo, sin más límites que el de terminar toda labor comenzada y de estar

siempre ocupados, les haría sentir un interés constante en el aprendizaje, al propio tiempo que obligaría indirectamente al maestro a documentarse para estar al nivel de lo que sus alumnos necesitaban. Este ensayo fue llevado más tarde de Sedán y la Liga de Educación Internacional le concedió la categoría de método.

El método, usado en niños mayores de nueve años, considera al educando un ser activo, propenso a asociarse con sus compañeros, y que la escuela debía crear un ambiente que favoreciera esa disposición, procurando la formación de equipos de trabajo, de modo espontáneo. (Ver anexo 4)

Como se observa la primera concepción de actividad cooperada en la educación es considerada como método de trabajo donde el espontaneísmo en el vínculo es la característica esencial en esta dirección.

En Introducción a la didáctica general de Lothar Klingberg en su página 335 se abordan diferentes formas de cooperación del trabajo docente como “aspectos externos” del método de enseñanza”. (ver anexo 5)

Como se aprecia aquí la concepción de cooperación se da como procedimiento como instrumentación externa del propio método de enseñanza, aunque el autor utiliza indistintamente aprendizaje que enseñanza, se refiere fundamentalmente al proceso de aprendizaje de los estudiantes y para él son formas de cooperación tanto el aprendizaje individual como el aprendizaje grupal.

La concepción que la autora de esta tesis presenta en el aspecto relativo a la actividad pedagógica cooperada es diferente, para esta autora, la base estructural de la cooperación la constituye el grupo, además de darse en el aprendizaje se da en la enseñanza, por lo que la actividad pedagógica cooperada abarca además un proceso de codirección de la enseñanza con el trabajo del dúo y trío, que para la autora sí se considera un grupo. De todas formas este enfoque que da Lothar Klingberg, a la problemática de la cooperación, constituye un antecedente importante para comprender la actividad pedagógica cooperada.

En educación han existido distintos términos refiriéndose a los aspectos de aprendizaje grupal, aprendizaje interactivo, aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo.

El término aprendizaje cooperativo comienza a aparecer en la literatura científica a principios de la década de los años 70.

En Estados Unidos existen varios investigadores que han trabajado con este enfoque, tales como E. Dubinski en la enseñanza de las Matemáticas (1996), los trabajos de E. A. Forman y C. B. Courtney (1984) con una perspectiva vigotskiana sobre el valor cognitivo de la interacción entre iguales, a través de la tutoría entre compañeros y la cooperación entre iguales, y las investigaciones de N.M. Webb (1984) acerca de la interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños.

En España también se pueden encontrar varios autores que lo investigan y lo introducen en su práctica profesional educativa. Por ejemplo, C. Coll (1984), se ha referido a que las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas que caracterizadas por la simpatía la interacción, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda, posibilitan también un progreso intelectual al permitir la confrontación de puntos de vista propios con otros ajenos, independientemente del grado de corrección entre ambos.

En el mundo anglosajón, por su parte, también es investigado este problema del aprendizaje cooperativo, considerándolo como un enfoque de investigación grupal (S.Sharon, 1990), cuyas bases teóricas están en las concepciones de J.Dewey y K.Lewin, en la psicología constructivista de la cognición y en la teoría de la motivación intrínseca para aprender.

Los psicólogos sociales norteamericanos D. Johnson and R.Johnson (1990), al explicar qué es el aprendizaje cooperativo, plantean que trabajar juntos para cumplir con determinadas metas compartidas, con el uso instructivo de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen unidos y de esta forma maximizar el aprendizaje de cada uno. Los alumnos tienen dos responsabilidades: aprender el material asignado y asegurarse de que todos los demás miembros del grupo lo hagan.

En realidad, estos autores de una forma u otra ven la importancia del trabajo cooperado para el desarrollo personal de los alumnos, a partir del desarrollo de sentimientos de acción recíproca, y responsabilidad con el otro, solidaridad, además de potenciar los procesos cognitivos que se desarrollan al establecer negociaciones y llegar a acuerdos comunes, entre

otras acciones. Consideran que el aprendizaje grupal, interactivo o cooperativo no es un tipo de aprendizaje, sino un método, una vía, una estrategia y no un fin en sí mismo, y a su vez la comunicación interalumnos es una condición, una vía también para el aprendizaje individual. Son del criterio de que entre el aprendizaje grupal, aprendizaje interactivo o cooperativo no existe ninguna diferencia, pues el primero no existe sin interacción, dentro del grupo y en cooperación.

Por otra parte hay otros autores que coinciden en reconocer la importancia del aprendizaje cooperado , pero que establecen diferencia entre estos aprendizajes.

Claudia Patricia Villafañe Casadiego de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Medellín, 2003, en su artículo “El trabajo colaborativo: espacio para construir conocimiento y convivencia”, publicado en Internet utiliza el término trabajo Colaborativo como una estrategia pedagógica para incentivar en los estudiantes, actitudes y capacidades que les permitan desenvolverse en un mundo donde el trabajo en equipo es cada vez más necesario para resolver problemas, analizar situaciones, plantear alternativas de solución, que no podrían verse desde una mirada individual, sino que se requiere de la participación conjunta e interdependiente de equipos humanos que persigan metas comunes, pero que desde su propia individualidad puedan aportar al mejor entendimiento y transformación creativa de la realidad.

Así, el trabajo colaborativo, es visto por esta autora como un aspecto importante que puede apuntar al desarrollo de los principios de globalización e integralidad del conocimiento, por cuanto la construcción personal de este se ve enriquecida por la variedad de miradas y puntos de vista. En la medida en que el sujeto contrasta su manera de percibir las cosas con la perspectiva de otros, puede consolidar un conocimiento que toca con diversas realidades, intereses y áreas de saber.

El trabajo colaborativo no es una idea reciente, desde 1870, con el trabajo cooperativo propuesto por Francis Parker, fue instaurándose como estrategia pedagógica que se sustentaba en ideales demócratas y libertarios al interior de las aulas de clase.

La autora del artículo hace un análisis de las diferencias y semejanzas entre trabajo colaborativo y cooperativo. Villafañe Casadiego plantea: “...muchos de los textos consultados

sobre la temática manejan estas estrategias pedagógicas como sinónimos y al hacer la consulta en el diccionario sobre los términos cooperar y colaborar, de igual forma, se obtienen definiciones casi idénticas.” (20). Esta autora establece las diferencias entre trabajo colaborativo y cooperativo como fases distintas en el propio desarrollo del proceso grupal.

Las ideas, que aún no tienen respuestas acabadas, son aproximaciones a la comprensión del trabajo cooperativo o colaborativo como estrategia pedagógica. En este sentido se plantean diversos enfoques:

Enfoque centrado en construcción de lo colectivo y lo individual

En primera instancia, se plantea que el trabajo cooperativo como tal, está inspirado en un deseo de construcción grupal, es decir, el énfasis se hace en el proceso de consolidación del grupo, los valores agregados que se ganan en el equipo al estar unidos. El trabajo colaborativo, busca a partir del equipo el desarrollo del individuo, Se observa la diferencia de matices; los dos son estrategias pedagógicas, según Villafañe, estrategias que parten del trabajo grupal, el trabajo cooperativo le interesa el colectivo, al otro le interesa el individuo.

La comprensión que la autora de esta tesis doctoral hace es que lo cooperativo pudiera estar dado, en los vínculos interpersonales y lo colaborativo en lo intrapersonal. Aquí lo primero es lo social para pasar a lo individual. Lo cooperativo da paso a lo colaborativo.

Enfoque centrado en el proceso de análisis y síntesis del trabajo en equipo

Otra hipótesis, que expone Villafañe, hace referencia al trabajo colaborativo como el momento inicial del proceso, en el que cada miembro, recoge información, materiales, construye aportes que sabe necesarios para el grupo. Posteriormente a través del trabajo cooperativo el equipo, hace el esfuerzo de integrar los aportes a un todo lógico, coherente, es decir, un producto o síntesis final. Como se expresa, este es un enfoque que pudiera llamarse analítico- sintético, donde el trabajo de análisis es característico de la colaboración, mientras que la síntesis del trabajo en cooperación donde la integración constituye una fase importante de este proceso.

El paso de la colaboración a la cooperación no se da espontáneamente, podría pensarse que muchos grupos alcanzan sólo el momento de aporte individual, pero justo en el momento de

hacer la necesaria integración de aportes, el grupo puede optar por “unir”, “pegar” las partes, sin conformar ese todo, es decir no se produce la integración.

La integración de aportes en un todo coherente, es la parte del trabajo que exige cooperación, y ello requiere de procesos de confrontación de pareceres, de intercambio de argumentos entre los distintos miembros, necesario para plantear la adopción de una perspectiva.

En esto juega un papel importante la comunicación, el centrarse en la solución de los problemas que genera la propia integración y no en el hecho de culpabilizar al otro, el saber argumentar bien sus puntos de vistas, el ser realmente un buen escucha y un buen emisor, facilita la integración. Los fundamentos que aportan cada enfoque, van induciendo a la autora de la tesis a plantear que la actividad pedagógica cooperada debe atender los procesos de coordinación de acciones, procesos de comunicación, de colaboración y de integración, entre otros. Esto se ve reafirmado con el enfoque centrado en el proceso de desarrollo grupal que propone Crook (1998).

Enfoque centrado en el proceso de desarrollo grupal

Ch. Crook (1998), propone tres procesos que debe vivir todo grupo dentro de una estrategia pedagógica de esta naturaleza. Un proceso de articulación de ideas, socialización de pareceres(aquí estaría el aporte de cada miembro al grupo), otro proceso de conflicto, discusión (aquí estaría el inicio de lo que implica la cooperación) y finalmente un proceso de coconstrucción, que permite la recreación de los conceptos, la elaboración de la síntesis o el producto. En este sentido coincide con el enfoque analítico-sintético donde el proceso de síntesis corresponde a la cooperación, aunque este autor tiene su mirada hacia lo procesal de lo grupal.

La autora Villafañe siguiendo esta línea de pensamiento, explica todas las ventajas y/o desventajas del Aprendizaje Grupal. Al respecto plantea:

“...un estudiante que no brinda su aporte al grupo, no tiene la posibilidad de confrontar sus ideas con los otros, en este sentido, pierde el espacio para argumentar, debatir, negar o validar sus planteamientos, situaciones claves también para fomentar una mejor autoestima.

De igual forma, un grupo que no recoge efectivamente los aportes de sus integrantes, elabora productos (conceptuales o materiales) sesgados por una sola o unas pocas perspectivas, la síntesis final no tendrá la misma riqueza que la de otros grupos en los cuales se dio el espacio para escuchar y “aprovechar”, los conocimientos personales, las múltiples miradas, las habilidades variadas etc. Así mismo, el grupo del primer caso perdió la oportunidad de aprender a través de la vivencia el respeto por el otro, y la capacidad para valorar la diferencia.” (21)

En lo explicado anteriormente por la autora Villafañe, queda claro que la diferencia entre aprendizaje grupal, colaborativo y cooperativo se resume en que la colaboración y cooperación constituyen fases de un proceso de formación de lo grupal, donde la cooperación constituye la etapa intermedia y final en la que los aportes individuales se integran para constituir el todo grupal.

Por otra parte el Dr Theodore Panitz señala diferencias entre el paradigma del aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, define los enfoques colaborativo y cooperativo mediante la comparación de sus características.

Este enfoque hace referencia a los niveles de ayuda en la estructuración del proceso de enseñanza- aprendizaje entre el profesor y los estudiantes. Según este autor, cada paradigma representa un extremo de un espectro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La diferencia que dicho autor refiere entre ambos procesos se realiza desde la perspectiva de los niveles de ayuda del maestro y de la asunción de responsabilidad por parte del estudiante. En este sentido cuando el mayor responsable en la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el maestro, se habla de que existe cooperación. Cuando esta responsabilidad transita hacia el alumno, el maestro es un colaborador, existe trabajo colaborativo. Se puede decir que en este caso la colaboración se ve como ayuda que brinda el profesor para que el estudiante construya su proceso de aprendizaje, en este sentido hay una mayor horizontalidad en la relación maestro-alumno, el alumno es más protagonista de su propio proceso, el maestro solo colabora, no coopera. Ver anexo 6

Esta posición en esencia no contradice las posiciones que se venían explicando con anterioridad, a pesar de que da un nivel de mayor generalidad a la colaboración en lugar de la cooperación. Por supuesto esto se debe a que la premisa básica de ambos enfoques está fundada en la epistemología constructivista. El conocimiento es descubierto por los alumnos y transformado en conceptos con los que el alumno puede relacionarse. Luego es reconstruido y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje. El aprendizaje consiste en la participación activa del estudiante vs. la aceptación pasiva de la información presentada por un conferencista experto (profesor). El aprendizaje surge a través de transacciones entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes, dentro de un contexto social, mientras ellos construyen una base de conocimiento. Por eso al final el profesor se convierte en un colaborador, o lo que otros autores llaman un facilitador del proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno.

Ken Brufee (1995) identifica dos causas de las diferencias entre los dos enfoques. Él establece: “Primero, el aprendizaje cooperativo y el colaborativo fueron desarrollados originalmente para educar gente de diferentes edades, experiencia y niveles de maestría en la creación de interdependencia. Segundo, al utilizar un método o el otro, el profesor tiende a asumir ideas diferentes sobre la naturaleza y la autoridad del conocimiento. La edad o el nivel de educación como una distinción ha quedado empañado a través del tiempo conforme practicantes de todos los niveles han mezclado los dos enfoques. Sin embargo, lo que determina qué enfoque es usado depende del nivel de sofisticación (aplicación de técnicas más complicadas) de los estudiantes involucrados, siendo el enfoque colaborativo el que requiere una preparación más avanzada para trabajar en grupo de los estudiantes”.(22) .

Para Brufee la colaboración es una filosofía de interacción donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje, y respetan las habilidades y contribuciones de sus compañeros. El aprendizaje colaborativo es una filosofía personal, no solo una técnica del salón de clases. Obsérvese, como en esta posición, lo colaborativo sigue siendo el proceso de individualización. En este enfoque el autor introduce el aspecto de colaboración como una filosofía; como método o estrategia o técnica. La cuestión de la actividad cooperada en los estudiantes, lo analiza desde una concepción que debe ser incorporada por el aprendiz para construir sus propios conocimientos.

Se puede observar en esta concepción que no se trabaja la actividad pedagógica cooperada desde la posición del maestro y su codirección grupal del proceso pedagógico entre profesores, que es en definitiva, lo que la autora de esta tesis doctoral indaga.

Brufee concibe el asunto como una filosofía de interacción y basa su explicación en lo siguiente: "En todas las situaciones cuando la gente se reúne en grupos, sugiere una manera de tratar con la gente que respeta y resalta las habilidades y contribuciones individuales de los miembros del grupo. Se comparte la autoridad y se acepta la responsabilidad, entre todos, de las acciones del grupo. La premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo. (23)

Como se observa en esta posición de Brufee y que la citan varios autores, el trabajo colaborativo pasa a convertirse en un evento de mayor grado de generalidad, que involucra al trabajo cooperativo como proceso dentro de él. El significado de cooperación pasa a ser el de ayuda. Para estos autores la cooperación significa ayuda para construir un consenso. Esto, a juicio de la autora de la tesis, está dado por la epistemología constructivista, de marcado acento individual.

Para Brufee la cooperación es una estructura de interacción diseñada para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas. El aprendizaje cooperativo es definido por un conjunto de procesos que ayudan a las personas a interactuar para lograr una meta específica o desarrollar un producto final, por lo general ambos relacionados directamente con un contenido. Es más dirigido que un sistema colaborativo y muy controlado por el profesor. Aunque hay muchos mecanismos para análisis de grupos e introspección, el enfoque fundamental es centrado en el profesor, mientras que el aprendizaje colaborativo es centrado en el estudiante. (Panitz 1997, 1998) .Ver anexo 7

Obsérvese que el aprendizaje colaborativo para Brufee enfatiza más en el proceso, que está estructurado más libremente porque el alumno es más protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En cambio el aprendizaje cooperativo enfatiza más en la tarea. Su estructura es más predefinida y más centrada en la actividad del profesor.

Realmente esta forma de explicar las diferencias entre estos enfoques, a juicio de la autora de esta tesis doctoral, resulta simplista, atomista, mecanicista, ve un sujeto abstracto, aislado de su realidad, la cooperación la analiza como consenso, como acuerdo entre todos y muy unido al aprendizaje de conocimientos fundamentales como la gramática, ortografía, hechos históricos, etc. Aspectos que según Bruffen se dan en los grados iniciales y que están asociados al proceso de memoria, de lo reproductivo. Sin embargo la colaboración, la proyecta como un proceso esencial para el conocimiento que requiere de razonamiento, cuestionamiento. Ve al aprendizaje colaborativo y cooperativo muy lineal, donde el aprendizaje cooperativo da paso al colaborativo. El aprendizaje cooperativo es más reproductivo y el colaborativo abarca niveles de razonamiento y creación mayor. Ver anexo 8 Así lo refleja, el autor antes referido cuando expresa:

"De hecho, los estudiantes aprenden información y procesos básicos para interactuar socialmente en los primeros grados y luego extienden sus habilidades de pensamiento crítico y razonamiento así como el entendimiento de las interacciones sociales conforme llegan a involucrarse más y a tomar el control del proceso de aprendizaje a través de actividades colaborativas." (24)

Esta transición, según Bruffee puede ser vista como un continuo que va de un sistema muy controlado y centrado en el profesor a un sistema centrado en el estudiante donde el profesor y los estudiantes comparten la autoridad y el control del aprendizaje, son colaboradores.

Esta posición es similar a la expuesta por la autora Villafañe y refleja los niveles de interacciones en la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la responsabilidad que asume el profesor como director y/o colaborador del proceso.

Por otra parte al analizar el término interacción, se parte de la definición que aparece en enciclopedia Encarta 2003 y que expresa que la misma es: "la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc". (25)

Cuando se indaga sobre el término Interactivo se refiere a un programa: "Que permite una interacción, a modo de diálogo, entre el ordenador y el usuario." (26).

En realidad cuando ha aparecido la categoría interacción, generalmente se asocia al aprendizaje interactivo y este a su vez está referido en el contexto de lo computacional o del uso de las nuevas tecnologías de la información.

En el texto de psicología social de G. M. Andreeva, aparece el aspecto interactivo como un componente estructural de la comunicación, que está ligado a la organización inmediata de la actividad conjunta. Se define este componente como "aquel aspecto que fija no solo el intercambio de signos, por medio de los cuales se cambia el comportamiento del otro participante, sino también la organización de las acciones conjuntas que permiten al grupo realizar cierta actividad, común para todos los miembros". (27)

Desde un enfoque más descriptivo, en el análisis de la interacción, Andreeva, hace referencia a tipos de interacciones tales como la cooperación y la competencia, además de esto, se habla del acuerdo y el conflicto, la adaptación y oposición, asociación y disociación, etc.. En los primeros, existe un aspecto relacionado con elementos que ayudan a la realización de la actividad conjunta. Los segundos son aspectos que atentan contra el desarrollo de la actividad conjunta. La autora de la tesis considera que tanto los primeros aspectos: cooperación, acuerdo, adaptación, asociación, como los segundos: competencia, conflicto, oposición, disociación vistos en unidad dialéctica y resueltos de manera enriquecedora, son fuente de desarrollo para la actividad conjunta.

Los psicólogos sociales de la antigua RDA H. Hiebsch y M. Vorweg consideran que el tipo de interacción más significativo es la cooperación. Estos autores hacen referencia a la idea de Marx sobre el significado de la cooperación como punto de partida para la comprensión de la esencia del trabajo social, donde es importante no sólo el surgimiento de una nueva fuerza, obtenida de la fusión de muchas fuerzas en común, sino también el contacto social que engendra una emulación y una excitación especial que exalta la capacidad individual de rendimiento del obrero. Algo interesante que plantea Andreeva es el aspecto referido a que en la psicología social marxista no solo se analiza como tipo de interacciones la cooperación, competencia, sino también, un elemento nuevo que es la emulación socialista, donde surge un tipo de orientación competitiva que integra la rivalidad o competición con el esfuerzo por ayudar al otro. Destaca que la disposición que tenga el sujeto hacia un tipo específico de actividad tiene consecuencias importantes para la superación de los conflictos que pueden

surgir en el curso de la emulación. La emulación socialista como tipo de interacción tiene como rasgo esencial que no surge en cualquier grupo, sino en el contexto de colectivos reales. Por lo tanto, no es posible analizar estos tipos de interacciones, fuera del contexto social de la actividad.

En este enfoque se plantea que la interacción es una forma de organización de la actividad conjunta.

L. I. Umanski propone tres modelos de organización de la actividad conjunta o interacción:

- Cuando cada participante hace su parte del trabajo común, independientemente uno de otro: actividad conjunta-individual.
- Cuando la tarea común es cumplida sucesivamente por cada participante: actividad conjunta-sucesiva.
- Cuando tiene lugar la interacción simultánea de cada participante con todos los demás: actividad conjunta recíproca

Siguiendo estos elementos teóricos, la autora de esta tesis propone que en la actividad pedagógica cooperada pueden mediatizar estos tres modelos en dependencia de la tarea en cuestión que se proponga desarrollar el equipo de profesores. Sin embargo en la dirección del proceso pedagógico el dúo o trío de profesores debe tratar de que la forma de interacción predominante sea la forma de actividad conjunta recíproca, la cual tipifica los niveles de cooperación más elevados.

Se observa otro enfoque de cooperación. Aquí es visto como un tipo de interacción, que está incluido como aspecto del componente relacional de la comunicación.

La autora de esta tesis doctoral considera que desde el enfoque de actividad pedagógica cooperada como componente funcional de la actividad pedagógica, los elementos interacción, coordinación, integración, comunicación son componentes dinámicos, y en el caso de su objeto de investigación, la interacción constituye un proceso de la actividad pedagógica cooperada

Las posiciones que se han explicado, muestran lo complejo del problema, las cuestiones más analizadas se refieren al aprendizaje en grupo, pero no a la codirección de la enseñanza de manera recíproca entre dos o tres profesores en un grupo de alumnos, que es el aspecto

esencial que se aborda en la actividad pedagógica cooperada entre profesores generales integrales que laboran en dúos y tríos.

No obstante algunos aspectos abordados constituyen fundamentos para construir un modelo que permita esta actividad pedagógica cooperada de profesores que dirigen el Proceso pedagógico .

La posición de la autora de la tesis en este tema y bajo la concepción de actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en las condiciones de la Secundaria Básica actual, es que la colaboración es ayuda, los sujetos que colaboran no necesariamente tienen que tener sentido de pertenencia a un grupo, ni estar unidos por una tarea en común, el sujeto en la colaboración actúa de manera más individual, puede estar o no implicado en la tarea. La colaboración es más particular que la cooperación, constituye una fase del proceso de cooperación. Los Profesores Generales Integrales pueden colaborar en la dirección del proceso pedagógico facilitándose los planes de clases, llamando la atención de un estudiante, prestándose bibliografía, pero la responsabilidad al dirigir el proceso sigue siendo individual, el otro constituye un “apoyo”, una “ayuda”. La cooperación en la concepción de actividad pedagógica cooperada entre Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos para dirigir el proceso pedagógico planteada por la autora de esta tesis, es de un mayor sentido de integración, requiere de la colaboración, pero no se reduce a ella. En ambos procesos mediatiza la comunicación con sus aspectos informativos y relacional, mediatiza la interacción entre los sujetos. La cooperación es interacción, pero tampoco se reduce a ella, sino que la integra. Requiere de coordinación de las acciones. La cooperación en la actividad pedagógica cooperada, implica, participación con equidad, colaboración, coordinación e integración de acciones y comunicación. Ver anexo 9

Participación con equidad supone no solo el estar asistiendo o estar presente como integrante de un equipo de dúo o trío de profesores generales integrales en un aula, sino que cada miembro pueda tomar decisiones responsables ante la tarea común que cada Profesor General Integral tiene y que es, precisamente, la de dirigir el proceso pedagógico de sus 15 alumnos en grupos de 30 y 45 estudiantes sin propiciar divisiones internas, supone además, el tener el espacio y el tiempo para efectuar su proceso de dirección de manera relevante,

por ello, implica un proceso de colaboración, porque entre los integrantes debe existir ayuda solidaria, la colaboración para la autora, constituye el aporte individual de cada uno sobre la base del respeto, esto es considerando, la colaboración como fase dentro del proceso cooperativo. Por otra parte este proceso conlleva a la necesidad de coordinar las acciones, lo que supone ponerse de acuerdo, solucionar constructivamente los conflictos que en la dinámica del trabajo se puedan ir afrontando, distribuir las acciones de manera relevante y equitativa, de manera que se logre un proceso de integración de las mismas que implica completar el accionar en un todo único. Todo esto está mediatizado por el proceso comunicativo como intercambio de información, actitudes, valores, sentimientos, relación e interacción entre los sujetos integrantes del dúo o trío de profesores generales integrales sobre la base de la presencia de equidad, participación, diálogo reflexivo, respeto y solidaridad. Según Sullivan, 1995, el principio cooperativo se caracteriza por la calidad y cantidad de la emisión, lo que presupone: decir cosas veraces; dar información justa y relevante, información oportuna o a tiempo, y de modo pertinente, a fin de evitar la oscuridad y ambigüedad en el diálogo. Los interlocutores deben tener disposición a la comunicación, contribuir con su actitud a querer entenderse y la disposición a solucionar los problemas que se presenten.

En el proceso comunicativo es relevante el saber escuchar las ideas de los otros. En ocasiones cuando se ven trabajar a profesores en equipos unas de las mayores dificultades y exigencias de los integrantes es la correcta escucha, o la escucha atenta.

La Dra. V. Ojalvo, 1999, expresa que una buena escucha, implica:

- ❖ La capacidad de sentir, de percibir sensorialmente lo que transmite otra persona.
- ❖ La capacidad de interpretar, de comprender el mensaje captado, este aspecto exige tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes, tratar de diferenciar los hechos de las suposiciones y las opiniones.
- ❖ La capacidad de evaluar, de decidir la importancia y validez en determinado contexto de lo escuchado.
- ❖ La capacidad de responder el mensaje del interlocutor.

No ser el único que habla, mostrar consideración y amabilidad hacia el interlocutor, tener voluntad de hacer que la escucha sea parte activa del proceso de comunicación, interesarse en cualquier tema que inicie la persona que habla, juzgar el contenido del mensaje y no su forma de expresión, poner empeño en atender, evitar distracciones, mantener abierta y flexible la mente son actitudes que según algunos autores, ayudan a escuchar mejor.

El trabajo en cooperación puede verse afectado por una “escucha defensiva”, la cual consiste en proteger nuestras posiciones, escuchar pero sin ser receptivos a lo que dice el otro, querer influir en él, pero sin brindarle la posibilidad de que influya sobre nosotros. En ella se considera al interlocutor como objeto de la comunicación.

Esta escucha defensiva se manifiesta generalmente mediante una comunicación no verbal: movimientos de cabeza, gestos, interrupciones, etc. que no promueven la comprensión ni hacen que el que habla se sienta comprendido.

Mostrar flexibilidad y tolerancia a partir del reconocimiento de que las personas no son perfectas y que pueden cometer errores, constituye otra de las exigencias de comunicación para el trabajo en cooperación.

Una comunicación óptima requiere del establecimiento de un significado común en la comprensión de los mensajes. La paráfrasis, es decir, repetir con nuestras palabras lo que el otro ha expresado es un método eficaz que ayuda al sujeto a comprobar si verdaderamente ha comprendido la intención de la comunicación del otro,

Se debe mostrar empatía, lo que permite estimular a la otra persona para que se exprese lo más completa y libremente posible, al mostrar que se es capaz de ponerse en su lugar e intentar comprender el asunto desde su punto de vista.

Deben evitarse respuestas agresivas, polémicas inútiles, cuyo único origen puede estar en el prejuicio que se tiene respecto a algunos de los interlocutores. No buscar dobles intenciones y pretensiones ocultas en lo que dicen los demás y evitar decir cosas con dobles intenciones y pretensiones. Debe dialogarse confiadamente. Existir transparencia en lo que se expresa.

La creación de un ambiente apropiado para la cooperación, exige de los que interaccionan el manejo inteligente de situaciones conflictivas. En esta dirección hay que poner en práctica

conductas específicas tales como la responsabilidad compartida por el conflicto y el reconocimiento de la imperfección y subjetividad de la percepción interpersonal.

V. Ojalvo (1999), recomienda, entre otros aspectos los siguientes:

- ❖ No atribuir toda la responsabilidad al otro.
- ❖ Controlar estados emocionales y tratar de expresar de forma adecuada los sentimientos que ha despertado la situación
- ❖ Analizar con el interlocutor cuáles son las posibles causas del conflicto.
- ❖ Buscar solución al conflicto, sugerir lo que puede hacer el interlocutor para ayudarlo a eliminar los sentimientos negativos surgidos.
- ❖ Retroalimentar al interlocutor no sólo sobre los aspectos que se valoran negativamente en él, sino también sobre los que se consideran positivos. (28).

Los procesos de comunicación pueden ser simétricos o complementarios, los procesos simétricos descansan en relaciones de igualdad entre los interlocutores y los complementarios descansan en relaciones de diferencia. Uno de los interlocutores tiene papel director, primario o incluso superior con respecto al otro.

En los equipos de Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y/o tríos, donde existe un profesor que funge como tutor de otro en formación, pueden darse estas formas de relación complementarias, al igual que en la relación profesor-alumno, donde el profesor funciona como figura de autoridad. Esta autoridad implica el ejercicio de cierto poder sobre el otro. En el caso de equipos donde existe un profesor tutor de experiencia con uno en formación, la representación que tienen los profesores en formación es la de que su tutor tiene suficiente autoridad como para guiarlos, la relación asume aquí un carácter complementario y es aceptado el ejercicio del poder, dado por el rol de tutor que se asume, sin embargo, en los equipos formados por profesores en formación, cuando no se asumen relaciones simétricas, constituyen fuente de conflicto las relaciones asimétricas con el ejercicio del poder. Por eso es conveniente que en uno u otro caso existan relaciones simétricas, relaciones de coordinación evitando las relaciones de competencia y poder.

En este sentido es necesario evitar que las relaciones de poder y estilos autoritarios y/o paternalistas que se pueden dar en el trabajo cooperado no coarten la participación del otro sobre todo si se adopta una forma de organización de grupo heterogénea tutorial donde las

relaciones son asimétricas y la ayuda mutua varía en dependencia de los niveles diferentes de desempeño pedagógico. Por ello se plantea que una condición básica en esta actividad pedagógica cooperada debe ser la de equidad que significa dar igualdad de oportunidades para que los sujetos participen en la dirección del proceso pedagógico.

En esto juega un papel esencial la concepción que se tenga de una codirección grupal del proceso pedagógico

El Dr. A. Valle en su libro: La dirección en educación. Apuntes, hace importantes reflexiones en torno al proceso de dirección. Refiriéndose al proceso de planificación, considera que la misma constituye una importante función en el ciclo de dirección y comprende el establecimiento de objetivos, en el que se expresan los fines que se deben lograr, así como la estrategia de acciones para la consecución de estos. En este sentido, el proceso debe considerar las deficiencias que se han presentado en el trabajo, las barreras para el desempeño exitoso del mismo en su misión de educar a las nuevas generaciones, así como las potencialidades que tiene para llevar a cabo el desarrollo de la tarea que estará derivada de los objetivos que se propone la institución y que concretan la política educacional cubana para la formación de las nuevas generaciones.

Los objetivos se concretan en metas, las que dan origen a un sistema de acciones que permiten su cumplimiento. Todo este proceso exige de la participación, reflexión, y diálogo, de ahí que la comunicación mediatiza este proceso de dirección. La planificación de la actividad pedagógica en general y la cooperada entre los Profesores Generales Integrales debe partir del conocimiento y dominio de los documentos que regulan la dirección del Proceso pedagógico. En este caso el dominio de los programas de estudio, los software existentes, libros de textos. Los aspectos planteados en el modelo de escuela, entre otros.

Se debe coordinar las acciones si de una codirección del proceso se trata, esto constituye un elemento básico fundamental, aquí se toman acuerdos comunes que permiten organizar todo lo planificado, la estrategia educativa que se va a seguir con los estudiantes, la forma en que se va a desarrollar la entrada del profesor que labora en equipo para dirigir el proceso, los medios de enseñanza que se van a utilizar, cómo se va a evaluar, en qué momento, Todo lo planificado se hace efectivo en una reunión de coordinación de acciones que permite la organización cooperada del trabajo.

Otro elemento de la dirección lo constituye la ejecución, también conocida con el nombre de regulación, realización, mando, entre otros. Permite poner en la práctica todo lo planificado por el equipo de trabajo en correspondencia con los objetivos programados y las tareas concretas.

Alberto Valle en el libro antes mencionado plantea que el control es la función de dirección que tiene como objetivo comprobar el resultado real del trabajo. A través del control se pone de manifiesto las dificultades que surgen en la práctica diaria.

El control presupone además que se valoren los resultados obtenidos en el proceso de dirección de la actividad pedagógica desde la etapa de planificación, y la propia ejecución, tomándose medidas al respecto que serán concretadas en la primera etapa de planificación para así comenzar de nuevo con el ciclo de dirección. El proceso de control y valoración de los resultados se denomina evaluación.

La autora infiere que en el caso de una codirección del proceso durante la actividad pedagógica cooperada, el control debe ser realizado por cada integrante del equipo en forma de autocontrol, por su parte cada integrante del dúo o trío, puede controlar a su compañero para intercambiar sobre las fortalezas y debilidades de cada uno, y el tutor, Jefe de grado y dirección de la escuela deben seguir el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada para tomar las medidas al respecto. Este control debe ser sistemático, continuo y dinámico.

La función de control consiste en la observación y comprobación de cómo se realiza lo previsto en la planificación, e implica el análisis de las causas de las desviaciones y la determinación de las medidas a tomar para su rectificación. También implica revelar las mejores experiencias en el desempeño del profesor y que en la actividad pedagógica cooperada se hayan tenido para generalizarlas.

En este sentido es importante atender el cumplimiento de habilidades para la cooperación, no solamente los aspectos técnicos de un desempeño exitoso en cuanto a la labor pedagógica que deben realizar los Profesores Generales Integrales con sus quince estudiantes, sino el comportamiento que como equipo tuvieron, si actuaron solidariamente, ayudaron a su compañero/a cuando la situación lo requirió si hablaron por turno, si dieron apoyo, si aceptan al otro desde sus diferencias, si no presionaron al otro, si los conflictos no trascendieron al grupo de estudiantes, si planificaron acciones cooperativas de manera correcta, entre otros aspectos. Todo esto influye en el sentido y significado psicológico de los

interactuantes durante una codirección del proceso pedagógico cuando de actividad pedagógica cooperada se trata.

Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento, la autora de la tesis propone la siguiente conceptualización para el objeto de su investigación:

1.2.3 Definición, características y operacionalización de la Actividad Pedagógica Cooperada.

La actividad pedagógica cooperada realizada por los profesores generales integrales que laboran en dúos y tríos se define como un conjunto de acciones y condiciones que posibilitan la codirección grupal del proceso pedagógico sobre la base de relaciones de coordinación y colaboración apoyadas en una comunicación positiva, de relación ética, interdependencia positiva y de responsabilidad individual y grupal.

Del análisis realizado a lo largo de este capítulo, se pueden plantear las siguientes características de la Actividad Pedagógica Cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos en la dirección del proceso pedagógico desde las condiciones de la secundaria básica actual:

- La actividad pedagógica cooperada entre los dúos y tríos de Profesores Generales Integrales tiene un condicionamiento histórico, responde a las necesidades del desarrollo educacional.
- Debe ser contextualizada
- Requiere de elevados niveles de participación, integración, equidad, coordinación, comunicación y colaboración entre los Profesores Generales Integrales, para cumplimentar la tarea de dirigir el proceso pedagógico en condiciones de relaciones de reciprocidad y contribuir al desarrollo de la personalidad de cada uno de sus alumnos.
- Constituye además una modalidad de organización social del trabajo donde los profesores interactúan, coordinan, colaboran entre sí e integran sus acciones para dirigir el proceso pedagógico.

- Es un proceso complejo, contradictorio y dinámico, de carácter activo, propositivo y comunicativo
- Como proceso dinámico requiere de un alto nivel de planificación y proyección, donde estén presentes las acciones de orientación, ejecución y control.
- La actividad pedagógica cooperada debe caracterizarse además por la implicación necesaria de los sujetos interactuantes.
- Debe propiciar un sentido personal y grupal para los sujetos interactuantes .
- Las condiciones en que se efectúe la actividad pedagógica cooperada, dada por una correcta estrategia de planificación, organización, ejecución y control de la misma constituyen premisas y resultados para potenciar el significado psicológico en los sujetos durante la realización de la misma.
- Tiene carácter transformador, dado por el hecho que permite ir regulando la actuación de los sujetos interactuantes y transformando todo el sistema de valores, sentimientos normas y comportamientos.
- Tiene un carácter creativo porque en el equipo de trabajo deben desplegarse creativamente todo un sistema de acciones que permitan su coordinación como equipo y además buscarse vías, procedimientos, alternativas que posibiliten la solución de obstáculos para el desarrollo exitoso de su labor cooperada al dirigir el proceso pedagógico.
- Su carácter humano, está dado por el estilo de relación entre los integrantes y por la continua reflexión y valoración de su actividad pedagógica cooperada.
- La actividad pedagógica cooperada debe tener otro rasgo importante y es la conjugación de los intereses individuales de los sujetos interactuantes con los sociales.

- Se puede plantear que la actividad pedagógica cooperada que realizan los profesores transita por un proceso de formación y desarrollo, que reproduce el desarrollo de lo grupal.
- Se desarrolla por niveles según el crecimiento que va teniendo el grupo o equipo de profesores.
- La actividad pedagógica cooperada alcanzará altos resultados en la medida en que existan dominio del contenido, nivel mayor de profesionalidad de sus integrantes y niveles de desarrollo grupal elevados en el equipo de trabajo, por lo tanto el desarrollo individual y grupal condiciona el éxito de la actividad pedagógica cooperada.

Se puede plantear que la actividad pedagógica cooperada que realizan los profesores transita por un proceso de formación y desarrollo, proceso que reproduce el desarrollo de lo grupal, aspecto que hace complejo, contradictorio y dinámico esta actividad y que por lo tanto requiere ser educada, formada, enseñada, no es espontánea, sino que intencionalmente se requiere la formación de habilidades cooperativas y un aprendizaje de trabajo en grupo. (Ver anexo10)

A partir de plantear las características esenciales y de la definición que se realiza de la Actividad Pedagógica Cooperada se establece una operacionalización de la misma en cuatro dimensiones con sus correspondientes indicadores:

Dimensiones:

- Comunicación positiva de relación ética en el equipo de profesores
- Interdependencia positiva y productiva
- Responsabilidad individual y grupal
- Codirección grupal del proceso pedagógico

Dimensión: Comunicación positiva de relación ética en el equipo de profesores (11)

Proceso de intercambio de información, actitudes, valores, sentimientos, entre los sujetos integrantes del dúo o trío de profesores generales integrales sobre la base de la presencia de

relaciones de coordinación, colaboración, equidad, respeto y solución constructiva de los conflictos que se pueden presentar, demostrando ser buenos emisores y receptores.

Indicadores:

1. Presencia de relaciones de coordinación (2)

Es aquel proceso que supone ponerse de acuerdo en el desarrollo de las acciones, implica, solucionar constructivamente los conflictos que en la dinámica del trabajo se puedan ir afrontando, distribuir las acciones de forma relevante y equitativa, de manera que se logre un proceso de integración de las mismas para completar el accionar en un todo único.

2. Presencia de relaciones de colaboración (2)

Supone relaciones de ayuda solidaria, constituye el aporte individual de cada uno en función del objetivo común.

3. Trato recíproco sobre la base del respeto (2)

Proceso de interacción simultánea entre el equipo de Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos para dirigir el proceso pedagógico que se caracteriza por la sinceridad y franqueza para abordar los problemas con transparencia, la disposición de ceder para llegar a acuerdos comunes, sin dañar el prestigio de su compañero de equipo ante el resto de la comunidad pedagógica.

4. Solución constructiva de los conflictos (1)

Presencia de una responsabilidad compartida por el conflicto, lo que significa que los conflictos se solucionan a partir del problema y no culpabilizando al otro.

5. Buen receptor .(2)

Supone escuchar con atención, no interrumpir al otro

6. Buen emisor (2)

Opina, expresa su sentir y su pensamiento sin ofender, brinda apoyo y aceptación de ideas, está dispuesto a ceder para llegar a acuerdos comunes.

Dimensión: Interdependencia productiva (16)

Es aquel proceso que facilita el trabajo grupal en relación con su organización y funcionamiento, referido a la existencia de objetivos que son definidos y compartidos por los miembros del grupo, la división de labores que desarrollan los sujetos al interior del

grupo que permite que el aporte personal que hace cada miembro del grupo es para beneficio del equipo y de los objetivos acordados y la percepción grupal del éxito o fracaso de una actividad, es decir, la percepción de que los éxitos o fracasos no corresponden a un integrante en particular, sino del equipo en cuestión.

Indicadores:

1) Existencia de objetivos definidos y compartidos por los miembros del equipo (6)

Supone la presencia y conocimiento por parte de los integrantes del dúo y trío de objetivos comunes, y la preocupación por la valoración social de la actividad que realizan donde existe una correspondencia entre los fines que se plantean como dúo y trío y los de la institución.

2) División de labores que desarrollan los sujetos al interior del grupo (6)

Proceso que permite la división equitativa de acciones y de recursos que darán cumplimiento a la tarea general del equipo, las cuales son realizadas por motivos intrínsecos y no por presión externa, lo que presupone que los roles que asumen cada miembro se distribuyan en función de sus habilidades y potencialidades y que organicen la entrada de los turnos de trabajo en función del tiempo de ejecución de la tarea y del uso equitativo de materiales.

3) Percepción grupal del éxito en la realización de la tarea (4)

Supone la percepción de los integrantes como un equipo organizado, y la autopercepción de que cada integrante constituye una persona útil, capaz y que sus acciones son importantes para el cumplimiento de la tarea del equipo, lo que se expresa en la satisfacción por trabajar en equipo y tener unidad y la atribución de los éxitos al grupo en general y no a un miembro en particular.

Dimensión: Responsabilidad Individual y grupal (2)

Se refiere a la posibilidad de asumir íntegramente las actividades del proceso pedagógico con las cuales se ha comprometido o lo han comprometido a partir del conocimiento de la parte que le corresponde realizar y del todo así como tener espacios para que pueda participar en la dirección del proceso de forma relevante y equitativa para que su contribución individual sea significativa.

Indicadores:

1)Asume íntegramente las actividades del proceso pedagógico con las cuales se ha comprometido (1)

Supone el conocimiento y desarrollo de acciones que permiten cumplir con la actividad o función que ha asumido o se le ha asignado por parte del equipo para dirigir el proceso pedagógico.

2)Tiene espacios en la dirección del proceso para que su contribución individual sea significativa. (1)

Supone que los integrantes del dúo y/o trío tengan igualdad de oportunidades para participar en la dirección del proceso pedagógico.

Dimensión: Codirección grupal del proceso pedagógico (15)

Proceso mediante el cual se planifica, ejecuta y se controla de forma cooperada el proceso pedagógico entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos.

Indicadores:

1)Planificación cooperada del proceso(4):

Supone el establecimiento en el horario docente del Profesor General Integral de un tiempo para coordinar de manera integrada las acciones, discutir el plan de clases colectivamente y determinar la forma en que van a entrar a dirigir el proceso, así como acordar acciones educativas a desarrollar con sus pioneros.

2)Ejecución cooperada del proceso(8)

Supone la expresión de unidad de acción entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos de manera que se cumpla con la tarea acordada, al estar atentos y entrar organizadamente a dirigir el proceso pedagógico, apoyando a su compañero o compañeros y garantizando la atención a sus quince pioneros sin constituirse en elementos distractores de la atención de los participantes y estableciéndose retroalimentación entre ellos a partir de lo que acontece en el aula.

3)Control del proceso (3)

Supone la valoración del desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales en función de lo planificado y ejecutado, así como la determinación de estrategias que permitan generalizar las mejores experiencias con vistas a su mejoramiento como equipo de trabajo.

Lo anterior se resume en el siguiente cuadro:

OPERACIONALIZACIÓN ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Actividad Pedagógica Cooperada	Comunicación Positiva de relación ética (11)	1) Presencia de relaciones de coordinación (2) 2) Presencia de relaciones de colaboración (2) 3) Trato recíproco sobre la base del respeto (2) 4) Solución constructiva de los conflictos (1) 5) Buen receptor (2) 6) Buen emisor (2)
	Interdependencia positiva(16)	1) Existencia de objetivos definidos y compartidos por los miembros del equipo (6) 2) División de labores que desarrollan los sujetos al interior del grupo (6) 3) Percepción grupal del éxito en la realización de la tarea (4)

	<p>Responsabilidad individual y grupal (2)</p>	<p>1)Asume íntegramente las actividades del proceso pedagógico con las cuales se ha comprometido (1)</p> <p>2)Tiene espacios en la dirección del proceso para que su contribución individual sea significativa.(1)</p>
	<p>Codirección grupal del Proceso Pedagógico (15)</p>	<p>1)Planificación cooperada del proceso pedagógico(4):</p> <p>2)Ejecución cooperada del proceso(8)</p> <p>3)Control del proceso(3)</p>

Estos parámetros se llevan al instrumento de seguimiento (anexo 11) que posibilitan el diagnóstico, cuyos resultados se analizan en el capítulo dos.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE LOS PROFESORES GENERALES INTEGRALES QUE LABORAN EN DÚOS Y TRÍOS EN LA ESBU EXPERIMENTAL JOSÉ MARTÍ.

En este capítulo se presenta el diagnóstico de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos para la dirección del proceso pedagógico.

El estudio se realiza durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004. Durante el primer curso se establece el diagnóstico inicial de la actividad pedagógica cooperada y se dan algunas recomendaciones pedagógicas sobre el trabajo cooperado de dúos y tríos que se van introduciendo en las diferentes versiones del modelo de Secundaria Básica hasta su versión 7 del 28 de abril del 2003. Como parte del proceso de implementación del modelo se realiza el seguimiento de la puesta en práctica de dichas recomendaciones para recoger evidencias empíricas y se continúa enriqueciendo el modelo sobre la actividad pedagógica cooperada que se presenta en esta tesis a partir de los fundamentos teóricos y prácticos recogidos.

La Secundaria Básica se enfrenta a cambios radicales. Su modelo educativo, continúa con el perfeccionamiento, a partir de ideas y conceptos nuevos. En el modelo educativo aparece la concepción del Profesor General Integral en la atención educativa a quince estudiantes, logrando potenciar el proceso de aprendizaje de estos y apoyando su proceso con la utilización óptima de la televisión, el vídeo, la computación y el resto de los programas priorizados por la Revolución. Todo ello debe garantizar un trabajo educativo mejor, al lograr una mayor atención a las diferencias individuales de los adolescentes, una comunicación más efectiva en el proceso pedagógico y la interdisciplinariedad.

En el modelo de Secundaria Básica, en su versión 7 del 28 de abril del 2003

se presenta el fin y objetivos de esta institución. (ver anexo 12). Este modelo es resultado de intercambios nacionales a partir de los operativos realizados y de intercambios entre las estructuras de dirección a diferentes niveles, así como de experiencias que se vienen realizando en dos escuelas: la ESBEC “Cosmonauta Yuri Gagarin” y la ESBU Experimental “José Martí”, donde la autora ha tenido su participación como integrante del equipo de investigación y miembro del proyecto investigativo “El cambio educativo en la secundaria

básica desde la perspectiva del Profesor General integral”, en este ha trabajado la línea del trabajo cooperado, introduciendo parte de los resultados de la tesis doctoral.

Los resultados del diagnóstico se corresponden a la ESBU Experimental “José Martí”, donde se desarrolla el seguimiento de este proceso en las variantes de aulas de 30 y 45 alumnos. (ver anexo 13)

2.1 Procedimientos utilizados para el diagnóstico

Para efectuar el diagnóstico durante el curso 2002-2003 se utilizó una población de 84 profesores; empleándose como parámetros de selección de la muestra intencional los siguientes:

- profesores Generales Integrales Emergentes (Valientes)
- desempeñan su docencia en aulas de 30 y 45 alumnos.
- Se integran como dúos y/o tríos
- Que algún profesor de experiencia se desempeñe como Profesor General Integral y trabaje con otro Profesor General Integral emergente.
- Sexo
- Grado

Muestra Intencional: 50 profesores (60 % de la población).

La muestra de alumnos es automáticamente definida a partir de la definición de la muestra de profesores:

- 10 grupos de una población de 16 grupos del grado 7mo todos con 30 alumnos dirigidos por dos profesores
- 6 grupos de octavo grado de un total de 8 grupos que conforman la población, 5 de ellos con 45 alumnos dirigidos por tres profesores y uno de 30 alumnos dirigidos por dos profesores.
- 3 grupos de noveno grado de un total de 12 grupos que conforman la población, de 45 alumnos dirigidos por tres profesores.
- Se observaron 395 clases desde el inicio de curso hasta el 30 de mayo del 2003.

Instrumentos:

6ta semana del curso: Caracterización inicial

- Encuesta socioeducativa a los alumnos. Total aplicadas: 1206.
- Encuesta a profesores. Total aplicados: 84

- Encuesta a padres. Total aplicadas: 1206
- Encuesta de seguimiento del trabajo cooperado; 50 docentes

Semana 30 del curso:

- Caracterización de los profesores por los tutores y jefes de grado. Total aplicado: 84
- Caracterización de los alumnos por sus profesores, jefes de grado y tutores. Total aplicado: 837
- Encuesta a padres. Total aplicado: 263
- Encuesta de seguimiento del trabajo cooperado; 50 docentes

Semana 40 del curso:

- Encuesta a alumnos, donde se recoge su valoración sobre la escuela, el trabajo del consejo de dirección y sobre su propio desarrollo integral. Total aplicadas: 752
- Encuesta a profesores que recoge la valoración sobre la escuela, el trabajo del consejo de dirección, sus relaciones con los alumnos, el desarrollo de los alumnos y sobre su propio trabajo como profesor general integral. Total aplicadas: 84
- Encuesta a padres sobre el trabajo de la escuela, los profesores y el desarrollo de su hijo. Total aplicadas: 477
- Entrevista grupal a profesores generales integrales sobre el trabajo de la escuela y el desarrollo de los pioneros. Total aplicadas: 53 profesores.
- Entrevista grupal a alumnos sobre el trabajo de la escuela y de sus profesores. Total aplicadas: _10 grupos tomados como representación de los tres grados y diferentes variantes de aulas._
- Encuesta de seguimiento del trabajo cooperado; 50 docentes

Fuentes empleadas:

- Informe sobre los resultados de la investigación realizada por los trabajadores sociales de la Dirección Provincial de la UJC.
- Informes del primero, segundo, tercero y cuarto cortes evaluativos de aprendizaje, realizados por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), en octubre y diciembre del 2002 y marzo y junio del 2003
- Informe sobre el estado de salud de los integrantes de la comunidad escolar realizado por el INHIE.

- Informe parcial del equipo de Investigación, del que la autora de la tesis es parte integrante, de la Escuela Experimental José Martí realizado en marzo del 2003.
- Informe final del equipo de Investigación de la Escuela Experimental José Martí realizado en mayo 2003, del que la autora de la tesis es parte integrante y aporta datos sobre el trabajo cooperado.

A partir de la conceptualización de la actividad pedagógica cooperada y su caracterización (ver capítulo I) se establece la parametrización y se elabora un instrumento de seguimiento de la actividad pedagógica cooperada que permitió establecer niveles de desempeño cooperado en los Profesores Generales Integrales que laboran en equipo para dirigir el proceso pedagógico. (Ver anexo 11)

Este instrumento es llenado por el jefe de grado, el investigador y el propio Profesor General Integral , para establecer la triangulación de fuentes en las que después se extrae una tendencia que es el dato que se procesa en tres momentos del curso : Octubre, Diciembre y Junio.

El instrumento está conformado por un conjunto de indicadores los cuales deben leerse detenidamente y plantear si las acciones plasmadas en él ocurren siempre(S), a veces (AV) o nunca (N). Estas tres categorías se les dan un valor de 2, 1, 0 respectivamente, para determinar la tendencia.

A partir de la información recogida en el modelo de seguimiento del desempeño cooperado, se establecieron niveles del mismo: Alto, Medio y Bajo.

Para obtener los niveles de desempeño cooperado se tomaron los valores totales alcanzados durante el curso 2002-y 2003.

Alto: rango de valores comprendidos entre el 100 y 90 %

Medio: rango de valores comprendidos entre 89 y 70%

Bajo: rango de valores menores del 69 %

De igual manera se procedió con cada una de las dimensiones estableciéndose los niveles correspondientes.

Con esta puntuación se categorizó a cada equipo de profesores que laboran en dúos y tríos, realizándose así el diagnóstico cuyos resultados se expresan a continuación.

2.2 Resultados del diagnóstico de la Actividad Pedagógica Cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos .

Esta etapa de trabajo consistió en hacer un diagnóstico de la actividad pedagógica cooperada de los equipos de trabajo de profesores que laboran en dúos tríos dirigiendo el proceso pedagógico en aulas de 30 y 45 alumnos respectivamente. Se realizaron tres cortes: Octubre, Diciembre y Junio del curso 2002-2003.

En la medida en que se realizaba dicho diagnóstico la dirección de la escuela, junto a los maestros e investigadores analizaban los resultados y juntos elaboraban estrategias para socializar las mejores experiencias y a su vez ir erradicando las dificultades que se presentaban tanto desde el punto de vista organizativo como del desempeño docente, lo que fue enriqueciendo el modelo de Secundaria Básica hasta su versión 7 con fecha del 28 de abril que se implementó en las escuelas del país y que en la actualidad se continúa validando por los cambios que se operan en la práctica.(ver anexo 12)

En la primera fase (octubre-diciembre) del trabajo de esta etapa, no se contaba con un trabajo sistematizado en relación con el desarrollo de la Actividad Pedagógica Cooperada, las recomendaciones que se efectuaban estaban originadas por la vivencia empírica de equipos con resultados satisfactorios. En octubre comenzaron a laborar los Profesores Generales Integrales distribuidos en equipos, los cuales fueron conformados en el mes de agosto con el criterio esencial de agruparse de manera que predominaran los vínculos afectivos entre ellos.

El análisis de la actividad pedagógica cooperada en la Escuela Experimental José Martí, durante la primera fase (octubre-diciembre) arrojó que aunque existía una distribución física de Profesores Generales Integrales por grupos docentes en aulas de 30 y 45, la forma empírica que adoptaban estos profesionales para su trabajo cooperado, los hacía obrar sin interdependencia positiva y productiva ni responsabilidad colectiva, así por ejemplo, algunos Profesores Generales Integrales que trabajaban en dúos o tríos, dependían de que el otro integrante fuera el que controlara la disciplina del grupo, mientras los restantes se mostraban indiferentes y pasivos e incluso ausentes en el momento de las clases, algunos no mantenían una adecuada comunicación entre sí, se atribuían unos a otros las causas de un

problema presentado, sin tener en cuenta que esto es una responsabilidad compartida, no había unidad de acción educativa entre ellos, algunos se cansaban salían a recesar sin considerar que su compañero requería también de dicho descanso, es decir, que aunque estructuralmente estaba conformado el equipo de trabajo, existían grandes dificultades en su funcionamiento. Predominaba la subjetividad individual.

¿Cuáles eran las variantes de distribución de acciones que algunos equipos de trabajo habían asumido, de manera empírica para enfrentar la autopreparación y la dirección del proceso pedagógico?

Cuando se les hizo esta pregunta a los Profesores Generales Integrales respondieron:

“Por la mañana mi compañero se autoprepara para desarrollar las actividades que corresponden a la sesión de la tarde, mientras que yo estoy desarrollando la actividad docente en dicha sesión”.

Otros expresaban, “un día doy clases yo y al otro día la da mi compañero”.

Otros se habían distribuido las acciones según el tipo de actividad, por ejemplo “yo doy las clases y mi compañero cuida los turnos de juego , receso y/o estudio independiente o está procesando el diagnóstico o leyendo los expedientes acumulativos”.

Cuando se analizan estas variantes se comprobó que la división de tareas respondía a dos criterios fundamentales:

- Según el tiempo de preparación para desarrollar sus clases
- Según el tipo de actividad

El tiempo de preparación para desarrollar sus clases, hace que el Profesor General Integral, entre a dirigir el Proceso Pedagógico un día sí y otro no, o por la sesión de la mañana y de la tarde. Esta variante tiene como desventaja, la atomización de influencias educativas, la falta de sistematización en lo explicado por el profesor, al no permitir el intercambio entre el equipo de lo acontecido en el grupo de estudiantes en el día o sesión y la estrategia educativa a seguir. Se violaba el principio de la atención de 1 por 15.

La variante de distribución: “según el tipo de actividad”, está muy relacionada con la anterior, pues el Profesor General Integral se especializa en un tipo de actividad, que puede ser por ejemplo el juego o cuidar un estudio independiente y sobrecarga al otro u otros con la clase, por lo que se va afectando su autopreparación y desempeño como docente, además de que

se convierte en un auxiliar del profesor general integral que funge como principal. En realidad estos Profesores Generales Integrales en formación asumieron roles de “defensa” ante el cambio provocado en la Secundaria Básica Experimental aferrándose rígidamente a los roles que sabían desempeñar.

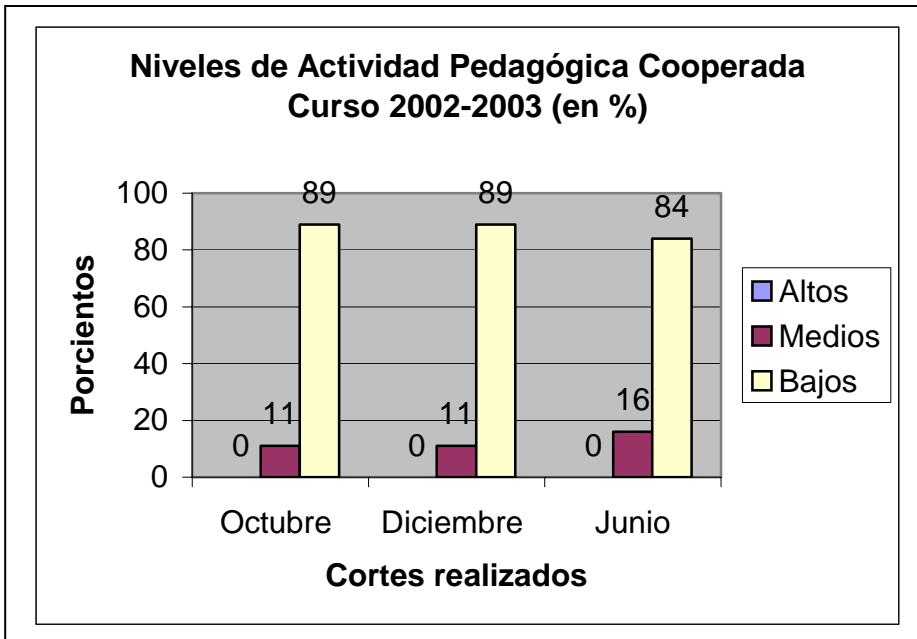
En talleres grupales realizados con los 53 “Valientes” que imparten docencia en la Escuela Experimental José Martí se plantearon los siguientes problemas entre los dúos y tríos de Profesores Generales Integrales:

- falta de unidad
- problemas de coordinación
- problemas de comunicación
- permanencia dentro del aula
- problemas de asistencia y puntualidad
- problemas con la preparación de las clases
- falta de respeto de un profesor hacia el otro delante del grupo
- falta de responsabilidad.
- se emplean métodos educativos diferentes. No hay unidad de acción educativa.
- no se acepta la crítica constructiva
- hay individualismo
- hay problemas de sinceridad a la hora de señalar los errores
- falta de preparación colectiva
- diferencias en la evaluación
- división entre los grupos de 15 en aulas de 30 y 45 ocasionadas por la división de los profesores
- en el caso del trío de profesores se adicionan a los problemas anteriores la tendencia a rechazar a uno de los miembros y la unidad del resto.

En el anexo 14 se puede apreciar cómo estos docentes proyectaron en un dibujo las principales dificultades del trabajo en un dúo.

Como se aprecia en el dibujo hay un docente “encadenado a su grupo y a todos los planes que debe desarrollar” mientras que el otro está con un abanico en la mano como símbolo de descanso, la división en el centro de la figura se interpreta como la división entre el equipo de trabajo, la no coordinación de las acciones, lo que corrobora los problemas planteados.

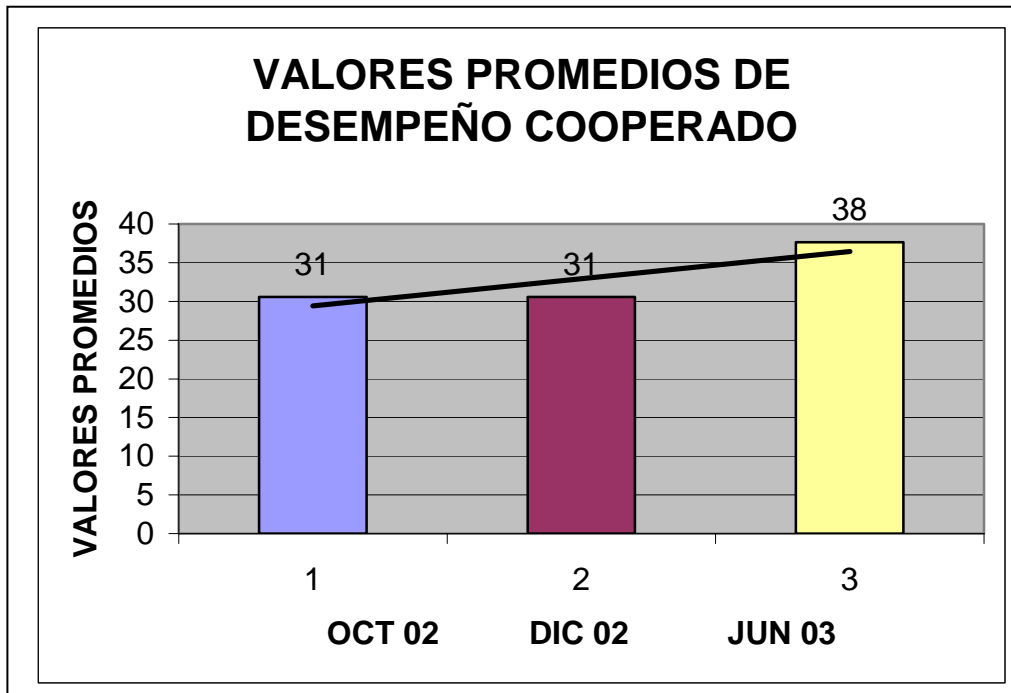
Al analizar en la gráfica 1



los niveles de actividad pedagógica cooperada de los dúos y tríos durante el curso 2002-2003 se presentan los resultados siguientes:

el nivel bajo en los meses octubre y diciembre se presenta en el 89 % de los equipos , el nivel medio en el 11%, que caracteriza aquellos dúos y tríos de profesores que por su sentido común tenían cierto grado de coordinación en sus acciones. Obsérvese que en junio hay cierto ascenso, por las medidas que se fueron tomando y que más adelante se explicarán. Se expresa, no obstante, que el nivel bajo predomina en más de un 80 % de los equipos de trabajo, caracterizado este porque existía una tendencia inestable (a veces) y/o nula (nunca) en cada uno de los indicadores de las dimensiones propuestas que tipifican la actividad pedagógica cooperada.

Cuando se analiza en la gráfica 2



los valores promedios de Actividad Pedagógica Cooperada se percibe un valor promedio que no sobrepasa los 40 puntos, aunque se va dando una tendencia ascendente hacia junio del 2003.

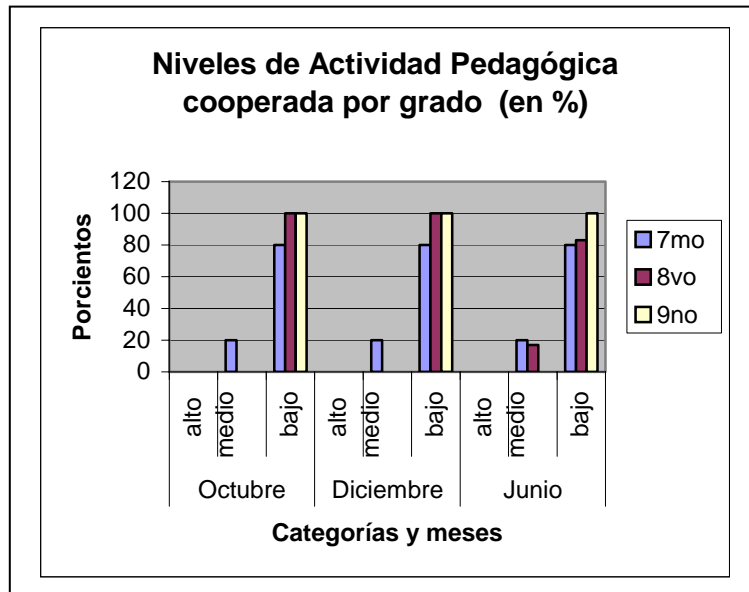
En enero del 2003 comienzan a tomarse un grupo de medidas para contrarrestar esta situación, entre ellas están:

- el hecho de trabajar en sistema entre la preparación metodológica que reciben los Profesores Generales Integrales, el trabajo del consejo de grado y la carrera ,
- el priorizar que los Profesores Generales Integrales den una buena clase, es decir, elevar su desempeño docente,
- remodelar el trabajo del consejo de grado, realizar un análisis de los logros y dificultades de cada pionero,
- analizar en actividades metodológicas los resultados de los controles y entrenamientos,

- la inclusión del taller de orientación psicopedagógica, donde se aborda la temática de trabajo cooperado, potenciar el trabajo de la escuela como microuniversidad, constituyen elementos que van favoreciendo los resultados.

Al analizar estos niveles de actividad pedagógica cooperada por grados se aprecia un comportamiento similar.

Gráfica 3



En el grado séptimo existe un 20 % de equipos que en el mes de octubre y diciembre tienen niveles medios, son aulas de 30 alumnos y trabajan en ellas un dúo de profesores de sexo opuesto de formación práctica de segundo año. El dúo de 7mo 10 se caracteriza porque ambos tienen un gran compromiso con la tarea, la hembra es muy preocupada, cumplidora, no tiene ausencias a la universidad ni al trabajo, se prepara para el desempeño exitoso de sus clases y siempre está preocupada por su compañero de aula. El varón está en desventaja en relación con su desempeño como profesor y como aprendiz, pero el trabajo, con la ayuda de su compañera, tanto en su práctica como en la sede universitaria hace que se compensen las dificultades de este. En cuanto a algunos rasgos caracterológicos la profesora es extrovertida, entusiasta, laboriosa. El profesor es más introvertido y confronta algunos problemas de comunicación. La profesora es más tolerante y paciente, su compañero es menos tolerante, ofuscado e inflexible.

El dúo de 7mo 8 en octubre y diciembre lo integran una profesora y un profesor en formación práctica de 2do año, es un aula de 30 estudiantes. El varón disciplinado, no tiene ausencias a clases ni a su trabajo, motivado por su profesión y con gran compromiso con la tarea. Tiene buenos resultados académicos y en su desempeño como docente. La profesora tiene buenos resultados en su desempeño como aprendiz universitaria y como docente. No está muy motivada con ser Profesor General Integral y presenta problemas de salud que la hacen ausentarse a clases. Laboran unidos y constituyeron ejemplos de trabajo en dúo, sus experiencias, durante los meses octubre-diciembre, fueron tomadas en cuenta para la construcción del modelo.

Sin embargo, a partir de abril estos dúos comienzan a presentar dificultades en todas las dimensiones y en el mes de junio aparecen con niveles bajos en su actividad pedagógica cooperada.

Cuando se analizan las dificultades según indicadores de la actividad pedagógica cooperada se presentan afectación en todos los indicadores pero los que están más afectados (aparecen con valor 0 que se interpreta como “nunca”) son: la asunción íntegra de la tarea y tener espacios para contribuir individualmente (responsabilidad) y en la dirección cooperada el aspecto referido a que no coordinan sus acciones y no se retroalimentan a partir de lo que acontece en el aula con la ejecución de la actividad pedagógica cooperada, así como que no autocontrolan su actividad llegando a tomar acuerdos comunes. El resto de indicadores se presentan valorados como inestables (“a veces” con valoración de 1).

En cambio en junio aparecen dos equipos categorizados como medios, lo que sigue representando un 20 % en este nivel, que tienen un ascenso en sus niveles de actividad pedagógica cooperada, estos corresponden al 7mo 13 en que se introduce a partir de enero un profesor de experiencia con uno en formación práctica y otro dúo del grupo 7mo 14 conformado por dos profesoras de formación práctica de segundo año que vienen perfeccionando su desempeño como docente. Las alumnas de 7mo 14 que tenían un nivel bajo en su desempeño docente en octubre y diciembre, van elevando este por las estrategias que se siguen en la escuela . Este dúo de profesoras trabajan muy unidas y mantienen vínculos afectivos muy estrechos. Son disciplinadas y no ausentistas, comprometidas con su labor profesional y muy receptivas. En el caso del equipo conformado por una profesora de experiencia con la novel (7mo 13) se presentan niveles altos en la dimensión comunicación

y niveles medios en el resto de las dimensiones, a pesar de que fue un equipo conformado intencionalmente, el vínculo afectivo surgió a partir de la tarea que debían desarrollar y el gran compromiso que ambas presentaban ante los cambios educativos operados en la secundaria básica. La profesora de experiencia fungió como tutora desde el aula y esto permitió ir perfeccionando el desempeño docente de la profesora en formación práctica. La profesora en formación práctica le aportó a la de experiencia todo su saber interdisciplinario y en este intercambio se enriquecieron mutuamente. En los cortes de octubre y diciembre el dúo de profesoras de este grado 7mo 13, era conformado por dos profesoras en formación práctica, las cuales presentaban grandes dificultades en su desempeño docente y como consecuencia en su actividad pedagógica cooperada. Si se analizan los resultados de las dimensiones de este dúo inicial en los meses de octubre y diciembre, se puede plantear que el comportamiento de las dimensiones se presentaban bajas en la interdependencia positiva, responsabilidad y dirección del trabajo cooperado, aunque la comunicación se categorizaba como alto. Al mejorar el desempeño docente de la profesora novel con la colaboración de la profesora experimentada (equipo que se presenta en junio) el nivel de actividad cooperada en este mes se eleva en comparación con los meses de octubre y diciembre, esto va indicando que constituye un requisito esencial para el buen desarrollo de la actividad pedagógica cooperada el hecho de presentar un buen desempeño como docente y que un dúo conformado por una profesora experimentada y otra en formación puede arrojar resultados favorables. Este dúo trabaja con mayores posibilidades de complementación.

En 8vo grado se muestra en sentido general en los tres cortes realizados durante el curso un predominio del nivel bajo en la actividad pedagógica cooperada de los profesores (ver gráfica 3).

De los 6 grupos de octavo grado, existen 5 que laboran con 45 alumnos y existen tres profesores que atienden cada uno a sus 15 estudiantes, el grupo 8vo 6 es de 30 estudiantes y en los meses de octubre y diciembre laboran un dúo de profesores en formación práctica; una hembra y un varón, categorizada ella en su desempeño docente como medio y él como bajo. El profesor con problemas de carácter, impulsivo y agresivo, la profesora con poco control de la disciplina aunque preocupada por su preparación como docente y cumplidora, a pesar de que no estaba muy motivada por su profesión. Esta pareja para el desarrollo de la docencia asumía roles compensatorios no funcionales a la tarea que era la de preparar a sus

15 estudiantes. Ella daba clases y él controlaba la disciplina utilizando métodos sancionadores para el enfrentamiento de su alumnado. En octubre y diciembre se observa que el 100 % de los equipos de profesores que trabajan en cooperación en aulas de 30 y 45, alumnos en 8vo grado, son categorizados como bajos en su nivel de actividad pedagógica cooperada. El 100 % de los equipos sufrieron cambios en algunos de sus miembros.

En realidad el trío manifiesta una tendencia a trabajar cooperadamente dos profesores unidos por su interés, vínculo afectivo y mejor desempeño, dejando a un tercero excluido por falta de interés, pasividad, con problemas en su desempeño como docente, limitándose su participación.

En el mes de junio, se observa que un 17 % (1 equipo de 8vo grado grupo 6) pasa de nivel bajo a nivel medio. Este equipo en enero es conformado por una profesora de experiencia, excelente en su desempeño como docente con la profesora que venía laborando en el grupo 8vo 6. Este cambio intencional refleja al igual que lo sucedido en 7mo 13 un cambio favorable, lo que va confirmando que un dúo heterogéneo conformado por un profesor de experiencia que funciona como tutor desde el aula con uno en formación práctica en un aula de 30 estudiantes funciona satisfactoriamente en su actividad pedagógica cooperada, por las mayores posibilidades de complementación y porque, al parecer, los roles quedan más claros y el ejercicio de la autoridad favorece la organización de la tarea.

El resto de los grupos permanecen en la categoría de nivel bajo con grupos conformados por profesores en formación práctica de desempeño docente medio y bajo en aulas de 45 alumnos, lo que va reiterando la necesidad de reducir esta variante de aula para potenciar un mejor desempeño docente y una mejor actividad pedagógica cooperada.

En 9no grado, se estudiaron tres grupos, por cuanto el resto estaba desarrollando su labor por áreas del conocimiento como una especie de tránsito de los profesores licenciados de experiencia para formarse como integrales, por lo que estos grupos de profesores no entraron en la muestra.

Los resultados muestran (gráfica 3) que el 100 % de los equipos en los tres cortes realizados durante el curso 2002-2003 están categorizados en nivel bajo de su actividad pedagógica cooperada. Estos grupos son de 45 alumnos y trabajan tríos de profesores. El equipo de profesores que mejores resultados tiene en su actividad pedagógica cooperada es el noveno 8 conformado por un profesor de experiencia y dos en formación práctica.

Es importante aclarar que se dieron variaciones internas de los valores de cada dimensión. Realizando un estudio de cada equipo se puede apreciar que al comparar el mes de octubre con el de junio los valores alcanzados en cada dimensión por equipo de profesores tienen un comportamiento que refleja cierto avance aunque el valor total y la escala que la investigadora ha tomado como criterio de valoración de los niveles no manifieste un cambio sustancial. (Tabla 1)

Cambios operados entre octubre y junio en los equipos según valor de las dimensiones e indicadores de Actividad Pedagógica Cooperada

Tabla 1

Tipo de cambio	No de quipos
Positivos	8
Negativos	2
Se mantienen con resultados pobres	8
Se mantienen con mejores resultados	1

Así tenemos como existen 8 equipos que cambiaron positivamente en algunas de las dimensiones, de ellos 4 tienen la presencia de un profesor de experiencia con profesores en formación práctica, 2 equipos que empeoraron en todas sus dimensiones, estos son de profesores noveles y 9 equipos que se mantuvieron, de ellos 8 mantienen resultados pobres y 1 que corresponde al agrupamiento heterogéneo con un profesor de experiencia mantuvo resultados mejores.

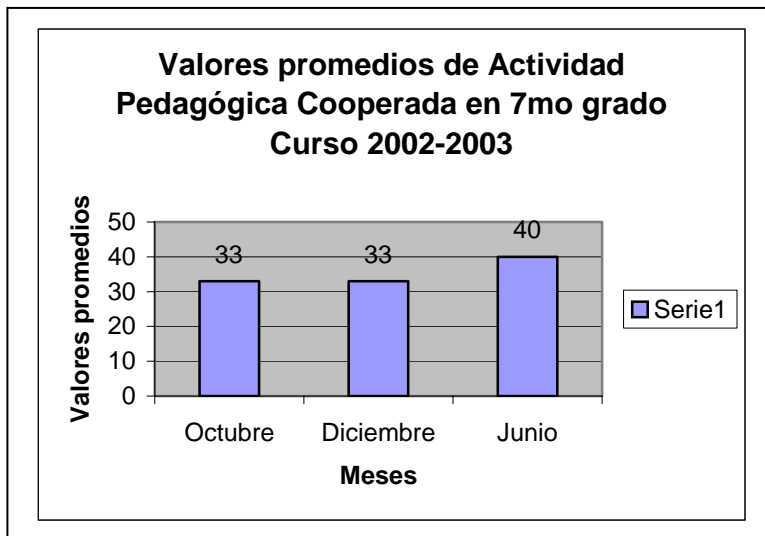
Comportamiento de los valores promedios de actividad pedagógica cooperada en el curso 2002-2003, por grados.

Cuando se analiza en la gráfica 4 (ver anexo 18) los valores promedios de actividad pedagógica cooperada según la totalidad de puntuación en cada dimensión e indicador según el grado en el corte de octubre se obtiene que, en los tres grados hay valores muy bajos, incidiendo en estos, los resultados de octavo grado.

Al comparar los valores promedios de actividad pedagógica cooperada obtenidos en octubre, diciembre y junio en el grado séptimo se puede apreciar que estos son muy bajos aunque

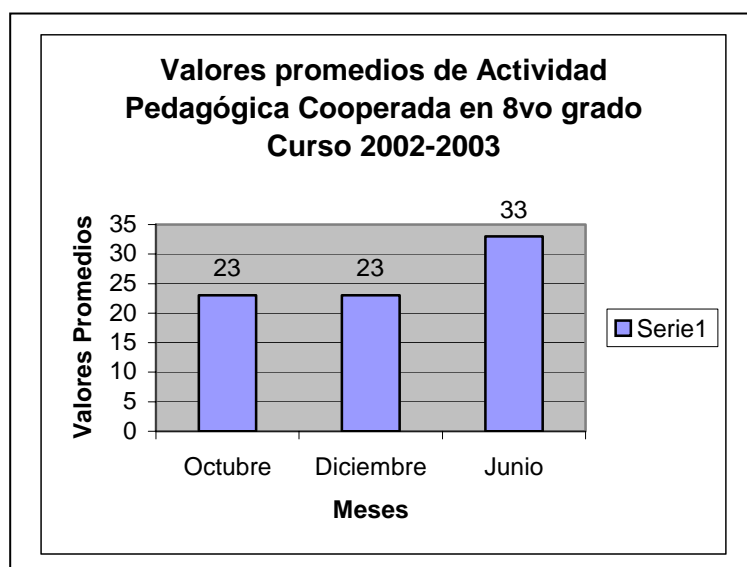
hay cierto ascenso hacia el mes de junio. (gráfica 5), Esto puede ir apuntando a considerar, cómo algunas de las medidas tomadas desde enero del 2003 son factibles para ser incorporadas al modelo de actividad pedagógica cooperada.

Gráfica 5



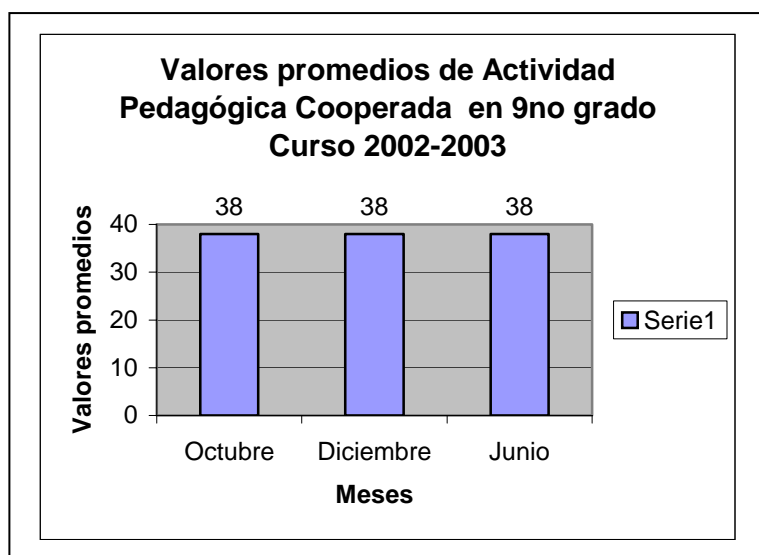
En la gráfica 6 se muestran los valores promedios obtenidos en la actividad pedagógica cooperada de los profesores que laboran en 8vo grado, los cuales muestran un comportamiento similar a los obtenidos en séptimo grado.

Gráfica 6



En el equipo de profesores de noveno grado la tendencia de los valores promedios de la Actividad Pedagógica Cooperada es a mantenerse en los tres cortes realizados durante el curso 2002-2003, como se aprecia en la siguiente gráfica.

Gráfica 7



Comportamiento de la ejecución de la actividad pedagógica cooperada de los profesores durante las clases

De 395 clases observadas desde el inicio del curso hasta el 30 de mayo/03. se obtuvieron los resultados siguientes que se reflejan en la tabla siguiente:

Tabla 2

PORCIENTO DE CLASES DONDE SE OBSERVA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE PROFESORES									
GRADO	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	TOTAL
7mo	23,3	22,9	13,9	33,3	30.0	36.9	40.0	33.3	31.6
8vo	20	44,4	30,3	79,5	83.3	49.2	75.8	50.0	52.4
9no	77,8	59,5	55,6	43,3	16.1	26.2	18.5	40.0	33.0
Total Escuela	32,3	41,8	14,1	48,6	36.4	38.6	40.1	41.7	38.5

Obsérvese que a nivel de escuela, el comportamiento de este por ciento es muy inestable y bajo.

El grado donde se aprecia una mejor coordinación del trabajo entre docentes durante las clases, en grupos de 30 y 45 alumnos, es en el 8vo, donde algunas acciones de cooperación se observaron en el 52,4% de las clases visitadas. El mejor resultado se logró en el 8vo grado, en el mes de febrero/03 (83,3%), y el más bajo en el propio mes de febrero/03, en el 9no grado (16,1%).

En la tabla 3 que se presenta, se muestra el por ciento de clases en que se observó el comportamiento por meses de algunos indicadores de la actividad pedagógica cooperada entre docentes.

Tabla 3

PORCIENTO DE CLASES DONDE SE OBSERVA EL COMPORTAMIENTO DE INDICADORES DE ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE DOCENTES. (2002-2003).									
Indicador	OCT.	NOV	DIC.	ENE.	FEB.	MAR	ABR.	MAY	TOTAL
Se aprecia coordinación y cooperación entre los PGI durante la exposición del material de estudio.	25,8	41,2	11,5	47,8	32.2	34.9	35.6	35.0	34.9
Se aprecia coordinación y cooperación entre los PGI durante la realización de ejercicios en clases.	41,9	45,1	15,4	47,8	40.2	41.3	44.1	45.0	41.8
Se aprecia coordinación y cooperación entre los PGI para la atención al trabajo individual, por parejas o por equipos.	29	39,2	15,4	50	36.8	39.7	40.7	45.0	38.7

Al analizar los resultados anteriores se comprueba que donde mejor se logra la coordinación y cooperación entre los Profesores Generales Integrales es durante la realización de

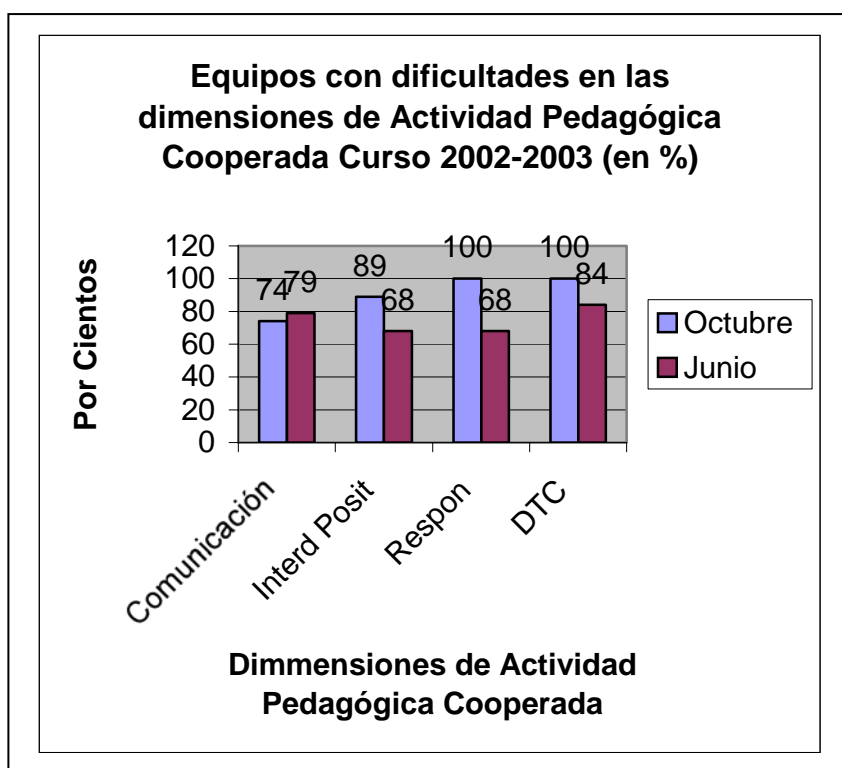
ejercicios en clases, aunque en ningún caso los valores sobrepasan el 50% de cumplimiento en las clases observadas.

Sin duda, el trabajo de cooperación entre docentes en la atención de un grupo de 30 ó de 45 alumnos está influenciado por factores diversos, que van desde las relaciones interpersonales, la solidaridad, la ayuda mutua, el sentido de responsabilidad, hasta la propia preparación individual de cada uno de los docentes.

Análisis del comportamiento de los indicadores por dimensiones de la actividad pedagógica cooperada.

Al analizar indicadores por dimensiones, según instrumento de seguimiento de la actividad pedagógica cooperada, se observa que los equipos con dificultades en las dimensiones tienen el siguiente comportamiento:

Gráfica 8



Observación: Se toman los equipos categorizados como bajo en cada dimensión.

Como se puede apreciar, en octubre existe un alto % de equipos de profesores que tienen dificultades en las diferentes dimensiones de la Actividad Pedagógica Cooperada. La dimensión más afectada en primer lugar es la responsabilidad individual y colectiva, y con ella la codirección del proceso (DTC), le sigue la interdependencia positiva, y por último la comunicación. La interdependencia, responsabilidad y codirección del proceso (DTC) guardan cierta relación. En la medida en que se afecta una se afectan las otras. La comunicación es más independiente aunque se observa cierta relación con la dimensión de dirección, en realidad, ese proceso es comunicativo por excelencia.

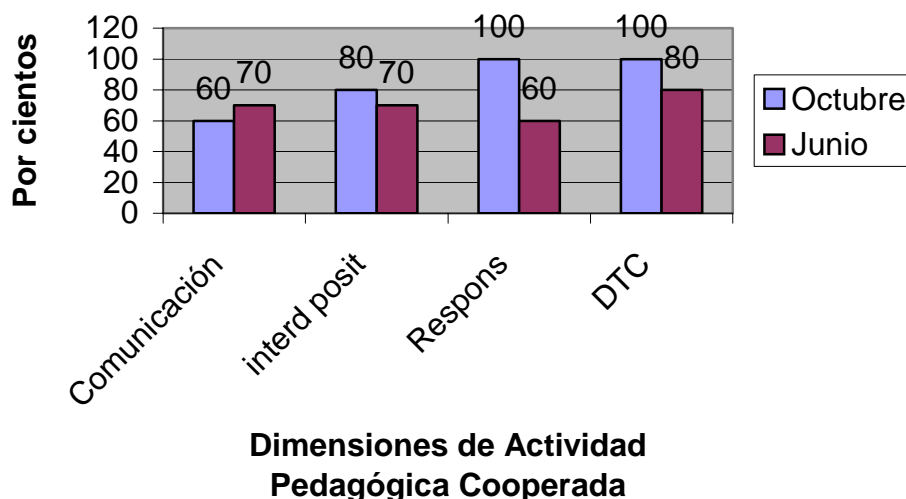
En Junio se observa un ligero deterioro en la dimensión comunicación, aumenta el número de equipos que tienen problemas en la misma, de un 74 a un 79 %, sin embargo, el resto de los equipos mejoran en las dimensiones de interdependencia positiva, responsabilidad y dirección de trabajo cooperado. La responsabilidad mejora y esto produce mejoría en la interdependencia positiva y en la dirección de trabajo cooperado.

Análisis del comportamiento de los indicadores por dimensiones de la actividad pedagógica cooperada y por grados.

El comportamiento de séptimo se representa en la gráfica siguiente:

Gráfica 9

Equipos de profesores con dificultades en las dimensiones de Actividad Pedagógica Cooperada. 7mo grado curso 2002-2003 (en %)



como se aprecia en el mes de octubre, presenta dificultades en todas las dimensiones. Analizando por orden, la más afectada es la responsabilidad y el indicador que aparece con mayor incidencia es el hecho de que los profesores que laboran en equipo no asumen íntegramente su tarea, es decir, están centrados en la parte que le corresponde realizar pero no dominan el todo. Está afectada en un 80 % de los equipos de profesores de este grado, la interdependencia positiva, núcleo del trabajo cooperado, según muestran los resultados en los indicadores más afectados de esta dimensión están que los miembros no se perciben como equipo, las acciones recaen en uno solo, no les preocupan la valoración social del trabajo, no coordinan sus acciones, realizan sus acciones por motivos extrínsecos, es decir por el control externo que tiene la dirección de la escuela y en sentido general hay insatisfacción por trabajar en equipo, están más centrados en sus intereses individuales que en los sociales. La atribución de los éxitos es para uno de los miembros del equipo. Se observa que existe un nivel muy bajo de desarrollo grupal.

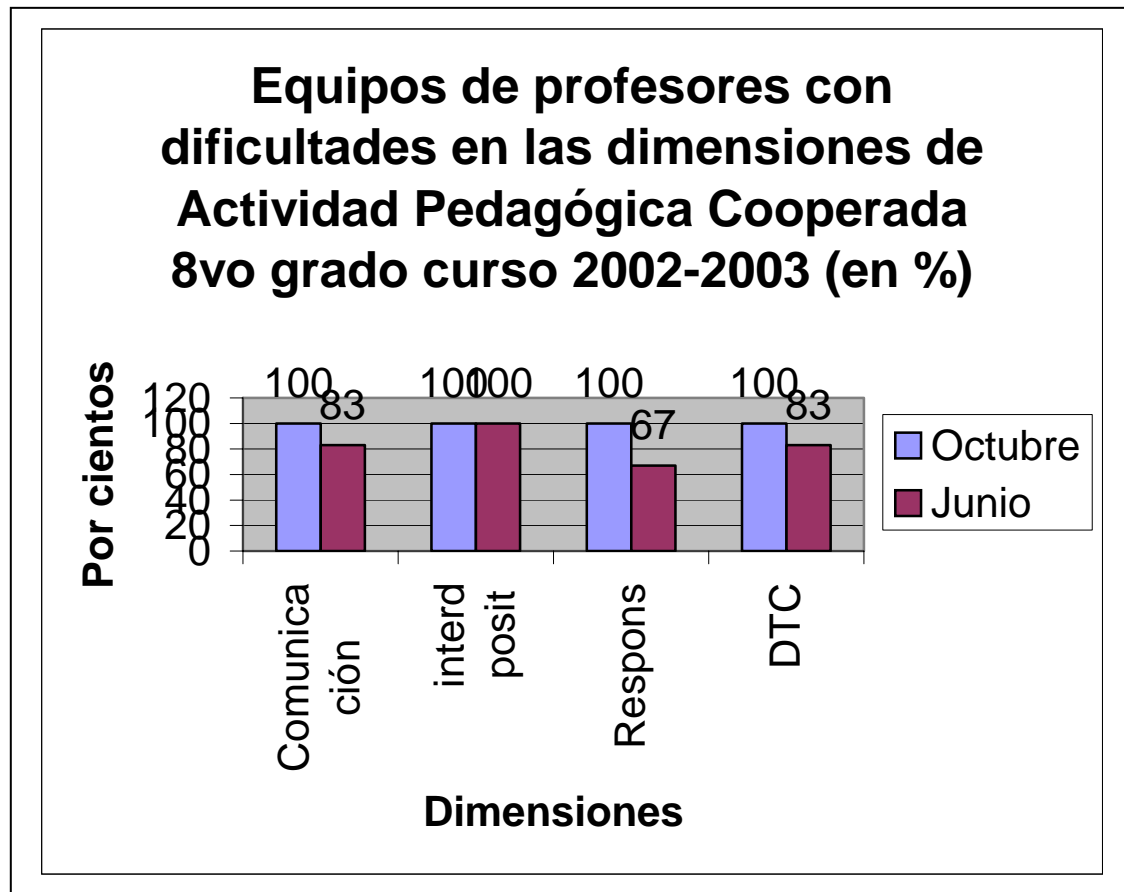
Al analizar la dimensión comunicación se puede expresar que los indicadores más afectados están dirigidos a dañar el prestigio de su compañero, a culpabilizar al otro en la solución del conflicto y a la ausencia de una interacción recíproca propia de niveles grupales elevados.

Todo esto repercute en la otra dimensión que la autora considera integra la actividad pedagógica cooperada y que es la relacionada con la dirección cooperada del proceso pedagógico. En cuanto a la planificación, los aspectos más deficitarios, -porque tienen un comportamiento inestable o no están presentes- son los siguientes: no dedican un tiempo a la coordinación, no hay discusión de lo que se va a tratar en clases, por lo tanto, no acuerdan las acciones comunes, en la ejecución se expresa que: no están atentos a lo que acontece en el aula y por lo tanto no apoyan a su compañero cuando la situación lo requiere. En el control de la actividad pedagógica cooperada se aprecia que no se realiza. Se infiere que los indicadores de la dimensión dirección del trabajo cooperado están afectados en sentido general.

En junio hay afectación de la comunicación, sin embargo, la responsabilidad mejora, y esto repercute en la interdependencia positiva y en la dirección de trabajo cooperado con relación al mes de octubre.

En la gráfica 10 se refleja que los dúos y tríos de profesores de octavo grado en el mes de octubre tenían afectaciones en el 100 % de las dimensiones, según la escala aplicada por la investigadora.

Gráfica 10



En la dimensión comunicación, los indicadores que inciden en los resultados se expresan en la ausencia de relaciones de coordinación, y la problemática referida a la sinceridad y franqueza a la hora de abordar los problemas, así como la disposición de ceder para llegar a acuerdos en la solución de estos, dañan el prestigio de su compañero y surgen divisiones internas. En las observaciones a clases se ha podido detectar como generalmente en los grupos de 45 alumnos que laboran en trío, tienden a unirse dos rechazando a un tercero.

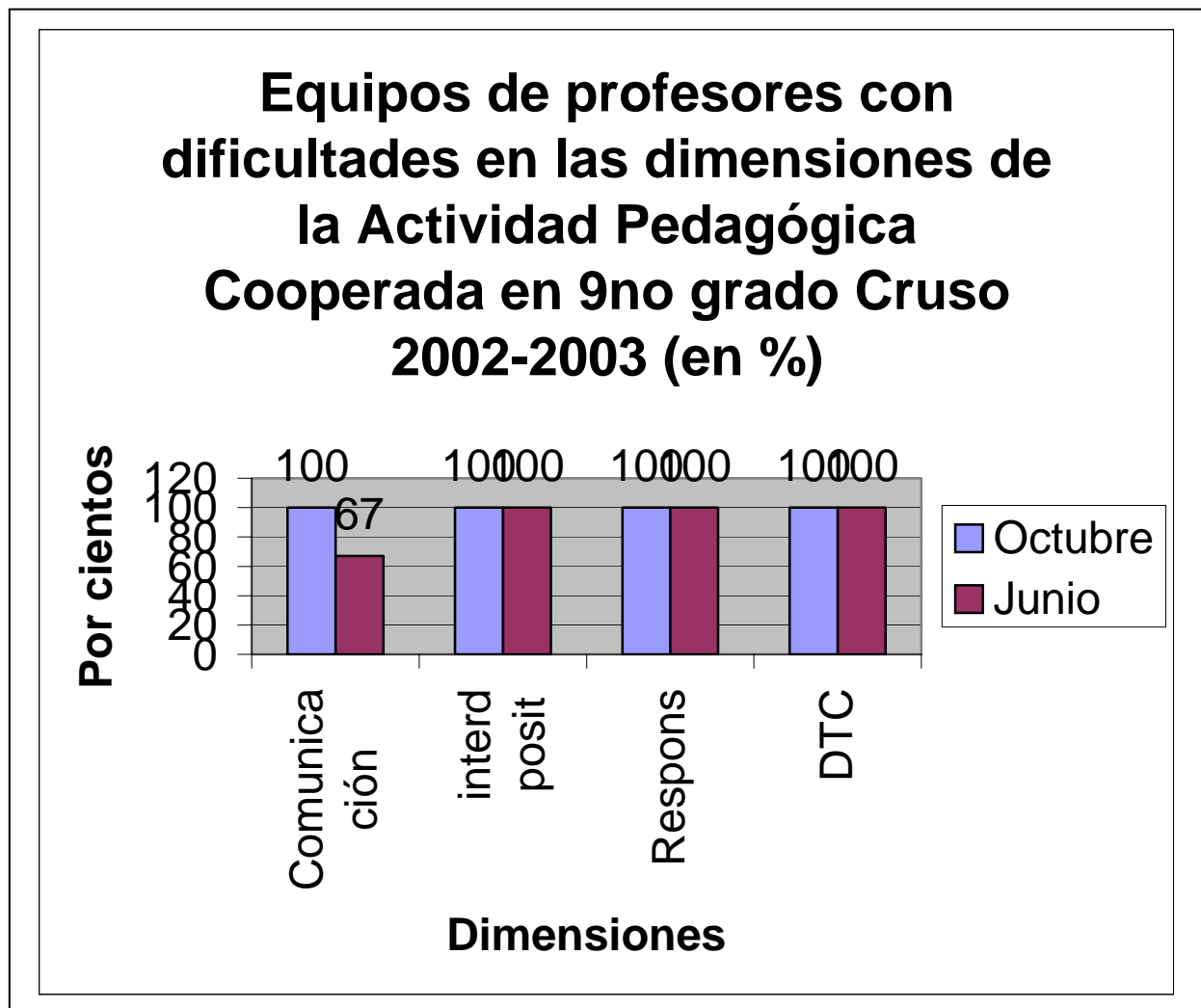
En la dimensión interdependencia aparecen afectados la mayoría de indicadores, pero los que más influencia tienen es la valoración social de ellos como equipo y el autoperibirse como persona útil, capaz de ver que sus acciones sean importantes para el cumplimiento de la tarea. En la dimensión responsabilidad el indicador que más afecta es el hecho de asumir íntegramente la tarea y tener espacios para contribuir individualmente de forma relevante y en la dimensión de dirección de trabajo cooperado afecta el indicador referido al horario de

coordinación de acciones, la discusión colectiva del plan de clases y la función de control de su desempeño como equipo.

En el mes de junio hay cierta mejoría en las dimensiones comunicación, responsabilidad y DTC, no así en la interdependencia positiva y productiva.

En noveno grado, según muestra la gráfica 11, hay dificultades en todas las dimensiones y se observa un avance en la dimensión comunicación al comparar los datos de octubre y junio. El resto de las dimensiones tienen un comportamiento similar.

Gráfica 11



La responsabilidad aparece con dificultad en el indicador referente a asumir íntegramente la tarea, lo que se repite en los tres grados, la interdependencia positiva, en indicadores que tiene que ver con el hecho de asumir objetivos compartidos, el sentido de pertenencia al equipo, este tiene un comportamiento muy semejante a lo que ocurre en octavo grado, lo que pudiera ser una dificultad de los equipos conformados por tres profesores en aulas de 45 alumnos.

En sentido general los resultados obtenidos a partir del procesamiento y análisis de la información obtenida en el instrumento de seguimiento de la actividad pedagógica cooperada, no contradicen lo expresado por los 53 valientes en el taller realizado para valorar los principales problemas que en el desempeño cooperado se presentan. Esto originó que durante el período del primer semestre del curso 2002-2003, la estabilidad de los equipos de profesores sufrió afectaciones, existiendo de un 25 a un 30 % de rompimiento del equipo por no tolerar trabajar junto a sus compañeros.

Como se observa en la primera etapa de trabajo del curso 2002-2003, la actividad pedagógica cooperada tuvo dificultades que se resumen en :

- Problemas de comunicación.
- No acción coordinada de los mismos para la dirección del proceso.
- La carga emocional que representa para algunos docentes el estar de acuerdo con un compañero en su accionar, profesor que en ocasiones no se prepara debidamente, hace que el PGI desee trabajar solo y no con su pareja, afectándose la atención de un profesor por 15 estudiantes.
- La tendencia a la especialización de asignaturas, por áreas, pone en peligro el principio de constituirse en un profesor general integral.
- Parece ser que el sentido de responsabilidad compartida , el dominio del todo y no tan solo de la parte que le corresponde marca un elemento importante para que se desencadenen las limitaciones en indicadores de otras dimensiones.

Las insuficiencias detectadas señalan la necesidad de elaborar algunas sugerencias del trabajo en aulas de 30 y 45 alumnos que se van introduciendo en el modelo de escuela

secundaria básica en sus diferentes versiones hasta la versión 7 del 28 de abril del 2003 (ver anexo 12)

Al finalizar el curso se realiza un análisis con el colectivo pedagógico de la escuela de las principales insuficiencias y logros obtenidos durante el curso 2002-2003.

El análisis realizado permite focalizar los logros y dificultades y trazar estrategias conjuntas para emprender exitosamente el curso 2003-2004. De este trabajo y de las indagaciones empíricas obtenidas durante el curso 2002-2003 se construye el modelo que potencia la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos y que se presenta en el capítulo tres esta tesis doctoral.

CAPÍTULO III

MODELO PEDAGÓGICO PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE LOS PROFESORES GENERALES INTEGRALES QUE LABORAN EN DÚOS Y TRÍOS EN LAS CONDICIONES ACTUALES DE LA SECUNDARIA BÁSICA.

En este capítulo se presenta el modelo y se dan resultados de una exploración preliminar de su aplicación práctica.

Es una necesidad social estudiar y desarrollar un modelo que contribuya a potenciar la actividad pedagógica entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en las condiciones de la Secundaria Básica actual.

Sobre la modelación hay diferentes posiciones; el Dr. C. Ariel Ruiz en su libro sobre Investigación Educativa, apunta que:

- La modelación constituye la representación de las características de algún objeto en otro objeto, creado especialmente para estudiarlos.
- **Es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría.**

Un modelo es, en cierta forma, un conjunto que representa a otro conjunto. Es un instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad. Su función básica es la de ayudar a comprender las teorías y las leyes. (29)

En otro sentido, la Dra Regla Alicia Sierra plantea que:

“El modelo pedagógico es una construcción teórica formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una realidad histórico concreta” (30).

Para la autora de esta tesis, el modelo pedagógico que se propone representa los aspectos más significativos de lo que considera pudiera contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúo y trío para una codirección del proceso pedagógico en las condiciones de la secundaria básica cubana actual. Establece los rasgos distintivos sobre la base de un fundamento científico y

esto permite ajustar y/o transformar la realidad práctica, en que se da la codirección del proceso pedagógico en aulas donde laboran dúos y tríos de profesores generales integrales. El marco referencial que toma la autora responde el enfoque histórico cultural, que concibe al hombre como una unidad bio psico social individual comunitario e histórico, donde se da la unidad dialéctica entre lo individual y lo social, la educación se refleja como categoría eterna y como fenómeno social condicionado y condicionante a la vez del desarrollo de la sociedad y del individuo, donde el hombre tiene grandes posibilidades para ser educado apropiándose de la herencia histórico cultural acumulada por la humanidad, pero además considera al hombre como actor, creador y transformador del mundo en que vive y de sí mismo a partir de las interrelaciones que se establecen con otros, de sus vínculos desarrolladores con sus maestros, compañeros de aulas, con la propia escuela, la familia y la comunidad, elemento este que reitera la necesidad social e individual de la actividad pedagógica cooperada. Electivamente se asumen críticamente posiciones de la Pedagogía liberadora donde lo grupal, la participación, y la comunicación ocupan lugares relevantes, por lo que su metodología acción, reflexión y accionar enriquecido, se retoma como aspecto significativo para proponer las fases del procedimiento para su instrumentación. Por último se toma el enfoque de grupos operativos de Enrique Pichón Riviere donde el aspecto de la dinámica grupal y las etapas de formación y desarrollo del mismo es también importante de ser considerado. Todo esto es tratado de manera dialéctica, tomando lo positivo de cada una de las concepciones sin apartarse de la filosofía materialista dialéctica que da dirección y sentido al modelo. El modelo describe el contenido en correspondencia con los presupuestos teóricos de partida y por último su puesta en práctica, lo que permite hacer las modificaciones necesarias.

El modelo comprende una breve fundamentación, donde se explica la necesidad individual y social que tiene para el desempeño del Profesor General Integral la actividad pedagógica cooperada, a partir de esta se plantea el objetivo y fin del modelo, se expresan dos definiciones, una relacionada con lo que entiende la autora como un modelo que contribuye al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada y otra definición sobre la propia actividad pedagógica cooperada. Se expresan los principios y premisas indispensables para el despliegue del modelo. Los componentes del mismo y procedimientos para su instrumentación, estos están conformados por etapas que van desde un proceso de

sensibilización hasta la evaluación. Se analizan los resultados de la evaluación preliminar del modelo.

3.1 Propuesta de modelo pedagógico

3.1.1 Fundamentación

La Secundaria Básica actual ha sufrido un cambio desde sus raíces. La presencia de un Profesor General Integral que desarrolla su labor educativa con 15 alumnos, imparte todas las asignaturas excepto inglés, educación física y computación y transita con sus estudiantes por todos los grados como un guía, mentor, preceptor, constituye un elemento novedoso, único de la educación cubana y del mundo. Para desarrollar su gestión instructiva se apoya en medios audiovisuales, mediante las teleclases, videoclases. software educativos, Programa Libertad, entre otros, que potencian el desarrollo de la creatividad e imaginación de los docentes y de los estudiantes.

Este profesor requiere imperiosamente desarrollar la actividad pedagógica cooperada como componente funcional de su actividad pedagógica y estrategia necesaria para su labor eficiente.

La integralidad en este profesor implica que la actividad pedagógica cooperada se convierta en núcleo de su accionar.

Esto exige procesos de interacción, participación equitativa, integración y coordinación de acciones, colaboración y comunicación, los cuales se integran para configurar una nueva cualidad en los sujetos que desarrollan la actividad pedagógica cooperada.

El enfoque interdisciplinar en el accionar pedagógico del Profesor General Integral, requiere de la cooperación como función de este trabajo, ya que ella modifica las condiciones del proceso interdisciplinario, estimula nuevas formas de comunicación y socialización y es exponente de las condiciones sociales en que se trabaja.

La atención personalizada del Profesor General Integral a sus 15 alumnos, no presupone una atención individualista, competitiva, propia de una enseñanza tradicional, sino que requiere de una organización donde fructifique el trabajo cooperado entre los aprendices. La cooperación promueve aprendizajes sociales, hace más probable la aparición de una motivación intrínseca por el aprendizaje. En las actividades competitivas y en solitario, los sujetos suelen orientarse más hacia los resultados y sus consecuencias, sin embargo, en

actividades de cooperación se ocupan más del propio proceso que los lleva al cumplimiento de la tarea u objetivo que los une. Cuando el dúo y/o trío de Profesores Generales Integrales desarrollan una codirección del Proceso pedagógico mediante la actividad pedagógica cooperada, se genera una estrategia de dirección que requiere de confrontación de ideas, de valoración crítica de su desempeño, lo que genera contradicciones que elevan su actuación a planos superiores y permiten la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades como educador. La cooperación no solo proporciona conflictos, sino también apoyo, ayuda, se construyen conjuntamente argumentos e ideas que en ocasiones por separado, resultan difíciles de conseguir.

Junto a estos mecanismos de “conflicto y soporte”, la actividad pedagógica cooperada fomenta en los Profesores Generales Integrales una planificación estratégica de su enseñanza, ya que hay que coordinar y planificar más las acciones de dirección del proceso pedagógico, que cuando se trabaja en solitario al dirigir el mismo.

La actividad pedagógica cooperada presupone entonces, según modelo de la autora: actividad cooperada para la enseñanza y actividad cooperada para el aprendizaje. Ambos están interrelacionados dialécticamente. El ejemplo de desempeño cooperado de los maestros en la codirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los alumnos que están en las aulas de 30 y 45 puede constituir un modelo de actividad cooperada para los mismos.

Potenciar este aspecto en los Profesores Generales Integrales constituye una necesidad social a la luz de las condiciones actuales de la Secundaria Básica.

La eficacia de estos procesos, las ventajas de la actividad pedagógica cooperada, dependen de cómo se lleva a cabo esa cooperación.

3.1.2 Fin y objetivo:

Fin:

La formación en el Profesor General Integral de una cultura y conciencia crítica sobre el desarrollo de su actividad pedagógica cooperada en la labor del dúo y trío al codirigir el proceso pedagógico desde las condiciones de la Secundaria Básica Cubana actual.

Objetivo

Brindar orientaciones pedagógicas que permitan potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos para codirigir el proceso pedagógico desde las condiciones de la Secundaria Básica Cubana actual.

3.1.3 Definiciones esenciales:

Definición del modelo pedagógico para contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos :

El modelo para potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada constituye una representación sobre la actividad pedagógica cooperada que tiene como fin orientar y desarrollar en los Profesores Generales Integrales sentimientos, actitudes, valores, conocimientos y habilidades sobre la misma, para que estos, cumplan su tarea esencial de contribuir al desarrollo integral de la personalidad de sus 15 estudiantes en las diferentes variantes de aulas que existen en la Secundaria Básica Cubana actual.

Definición de Actividad Pedagógica cooperada

La actividad pedagógica cooperada realizada por los profesores generales integrales que laboran en dúos y tríos se define como un conjunto de acciones y condiciones que posibilitan la codirección grupal del Proceso pedagógico sobre la base de relaciones de coordinación y colaboración apoyadas en una comunicación positiva y de relación ética, interdependencia positiva y de responsabilidad individual y grupal para cumplir con la tarea de contribuir a la formación de la personalidad integral de los adolescentes.

Concepción que se asume en el modelo propuesto:

Enfoque histórico cultural, que presupone:

- Partir del carácter rector de la enseñanza para el desarrollo psíquico, donde la determinación de este se da en la interrelación, es decir es multimediacional, dado por lo externo, lo interpersonal, lo objetual y el significado de esto en el sujeto.
- El desarrollo psicológico humano es de naturaleza social y cultural y se produce como consecuencia de la acumulación de la experiencia individual.
- Utilizar todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano del sujeto para propiciar su interés, mayor grado de participación e implicación.
- Extraer del sujeto todos los elementos que permitan el despliegue del proceso de redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento, de sus particularidades personales y potenciar un ambiente de cooperación para la solución conjunta de las dificultades.

De la teoría de grupos operativos de E. P. Riviere se ha tomado como fundamento del modelo, aspectos que tienen que ver con la dinámica grupal a partir de los dos modelos de realidad que plantea dicho autor, referidos; a lo manifiesto y a lo latente y en esta última las ansiedades básicas que pueden presentarse en el equipo de Profesores Generales Integrales, cuando se emprende la ejecución de una tarea, y cuando se trabaja en dúo y trío, que se expresan como una especie de resistencia al cambio manifestada a través del miedo a perder lo adquirido y a encontrarse indefenso ante una nueva situación. En esta dirección se toma que la tarea que une dichos equipos constituye el líder de este pequeño grupo.

De la pedagogía crítica se toma su metodología. El docente, propicia una actitud crítica, potencia un proceso de investigación en la acción, hace que el dúo y trío de profesores analicen críticamente su desempeño docente, y su desempeño como equipo y su influencia en la educación para mejorarlas sustancialmente. Hace de este proceso una práctica autoreflexiva y participativa.

3.1.4 Principios del modelo

De esta manera el modelo asume cuatro de los principios definidos por el grupo de investigación “Maestro”ⁱⁱ, adecuando algunos de ellos al objeto que se investiga; actividad pedagógica cooperada y se asumen otros dos más que son abordados por Pere Pujolàs (2001) sobre aprendizaje cooperado, pero que se adecuan al objeto :

- **Del aumento de la participación activa y democrática**, expresa que la dirección de los procesos y actividades que se desarrollen para potenciar la actividad cooperada entre los Profesores Generales Integrales deben favorecer no sólo un ejercicio más libre de la opinión, sino el surgimiento de las iniciativas del equipo y de las decisiones que se adopten, mediante un proceso de plena comunicación. Se trata, ante todo, de aprender a construir un espacio de acción compartida, a partir de las necesidades específicas para emprender dicho trabajo cooperado. (modificado por la autora en función del objeto) (31)
- **De la Reflexión crítica de su actividad pedagógica cooperada**, entendido como un proceso de reconsideraciones de los modos de actuación, puntos de vista y representaciones que se producen entre los Profesores Generales Integrales, basados en la valoración crítica de su actividad cooperada, de su preparación, de sus posibilidades de transformación, dirigidas a concebir de manera diferente su desempeño cooperado. (32)
- **Del desarrollo y estimulación de la creatividad** que parte del reconocimiento de que la actividad pedagógica cooperada es un proceso complejo en el cual el equipo de profesores ha de desarrollar todas sus potencialidades creadoras para encontrar soluciones propias a problemas que se le puedan presentar. (33) . **(modificado por la autora en función del objeto)**
- **De la dialéctica de la unidad y la diversidad** que propugna la necesaria consideración de las particularidades de cada sujeto, para lograr su transformación, teniendo en cuenta los fines comunes a lograr, y las consideraciones colectivas que garantizan la unidad de pensamiento y acción, determinada, por las aspiraciones de la política educativa. Se localizan los elementos generales que asemejan al equipo y aquellos que los diferencian, pero que los contiene a todos en forma íntegra; conociendo que la diversidad puede lograrse en la unidad. (34)

➤ **Otros principios propuestos son:**

➤ **De la interdependencia positiva y productiva**

El principio de la interdependencia positiva productiva, es el proceso que implica el conocimiento e interiorización del objetivo y tarea común del equipo, su reflexión y análisis y la determinación de las formas de intervención distribuyendo acciones individuales entre los participantes que darán cumplimiento a la colectiva. Presupone, además, que los profesores que conforman el dúo o el trío tengan la conciencia de que no pueden tener éxito, si sus compañeros no alcanzan el mismo éxito.

➤ **De la responsabilidad individual y colectiva**

Su esencia es que todos los Profesores Generales Integrales que componen el equipo tienen que dominar y participar en la parte de trabajo que le corresponde hacer y dominar el todo y actuar responsablemente para que la tarea se realice exitosamente.

3.1.5 Premisas indispensables para el despliegue del modelo

Para el éxito de la actividad pedagógica cooperada es necesario:

- que los profesores desarrollen un sentido de pertenencia e identidad con la escuela y de subordinación a los objetivos formativos, los que son primarios en el trabajo de todos en el centro, los de su grupo, que incluye a sus quince adolescentes y los personales como profesor, se subordinan en orden jerárquico respecto a la escuela.
- Que los Profesores Generales Integrales desarrollen un compromiso con su trabajo y amor por la profesión.
- Que los Profesores Generales Integrales tengan una formación inicial docente lo más equilibrada posible.
- Se necesita igualdad de oportunidades lo que presupone que cada miembro del equipo de profesores pueda contribuir con el mismo peso al éxito de la tarea que los une, por lo tanto todos puedan tener el mismo mérito.
- Que tengan bien representadas las características de lo que significa ser un Profesor General Integral, responsable de la educación de 15 alumnos. En las

aulas de 30 y 45 alumnos la atención es individualizada a 15 pero la responsabilidad con la educación es de grupo aula, para evitar la subdivisión en los subgrupos de alumnos que conviven diariamente en las variantes de aulas de 30 y 45 alumnos.

3.1.6 Componentes del modelo de la Actividad Pedagógica Cooperada:

El modelo plantea tres componentes, íntimamente relacionados:

- Personológico,
- Organizacional
- Comunicativo

Personológico: Permite comprender que cada persona que compone el equipo para desarrollar su actividad pedagógica cooperada es una personalidad única e irrepetible, por lo tanto, debe tenerse en cuenta los aspectos motivacional-afectivos y cognitivo-instrumentales como componentes de la regulación inductora y ejecutora respectivamente, que regulan la actuación del docente en su desempeño cooperado.

En esta dirección como elementos que integran lo motivacional –afectivo que se proponen están:

- el compromiso que tiene el Profesor General Integral con la Revolución y con los cambios producidos en la educación
- el interés por su profesión
- el amor que le profesa a sus alumnos
- la disposición que tiene de trabajar cooperadamente
- la satisfacción que siente al trabajar junto al otro, brindar su ayuda, apoyo, interactuar con el otro
- sus expectativas con el trabajo del otro en el desempeño cooperado
- actitud democrática, responsabilidad y respeto por las personas
- sus rasgos caracterológicos como laboriosidad, honestidad, transparencia, justeza, autenticidad, optimismo, altruismo, seguridad, sociabilidad.
- eticidad en la relación con los otros

Desde el punto de vista cognitivo instrumental están:

- el conocimiento de los contenidos de las asignaturas que debe impartir y su metodología.

- conocimiento del proceso comunicativo y la cooperación
- conocimiento, reflexión y regulación sobre su propio desempeño cooperado (metaconocimiento)
- Desarrollo de habilidades sociales:
 - conocerse y confiar entre sí
 - comunicarse con precisión
 - aceptación y empatía
 - solución creativa y constructiva de los conflictos que surjan
- capacidad de cooperación y negociación ante los conflictos
- capacidad para la tolerancia
- capacidades pedagógicas

Todo lo anterior tiene que ver con el desarrollo de su personalidad integral, luego potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada en el Profesor General Integral no puede estar aislado de la formación y desarrollo de la personalidad del mismo y de su profesionalización, como profesional de la educación.

Componente Organizacional:

Presupone las acciones que se realizan en función de lograr una organización de la actividad pedagógica cooperada de los Profesores Generales Integrales. En este sentido la organización debe ser flexible a partir del diagnóstico, autodiagnóstico y caracterización de los Profesor General Integral que tiene la dirección de la escuela y el jefe de grado del desempeño de su docente, la experiencia como profesor y las relaciones interpersonales entre ellos.

Este componente del modelo comprende estrategias de agrupamiento y estrategias de dirección cooperada.

Estrategias de agrupamiento

Las estrategias de agrupamiento del equipo de profesores pueden ser homogéneas cuando se asemejan determinados niveles de desarrollo en sus capacidades pedagógicas, rendimientos como docentes y como equipo así como el asumir estrategias de enseñanza similares.

Pero también pueden ser heterogéneas cuando en ellos existen diferentes niveles de desarrollo de sus capacidades pedagógicas, de rendimientos docentes como sujetos individuales y como equipo y estrategias de enseñanza muy distantes. Si se considera que en el contexto escolar existe una gran variabilidad, las estrategias de agrupamiento heterogéneas son más efectivas y los Profesores Generales Integrales pueden interrelacionarse y asumir roles funcionales a la tarea mediante la compensación de las funciones que a ellos se les asignan o asumen como mutuo acuerdo. Los agrupamientos heterogéneos conformados por un profesor general integral de experiencia que coopera con otro en formación ha resultado satisfactoria, pues en la interrelación se aportan mutuamente, ya sea a partir del propio dominio de determinadas asignaturas y su metodología, hasta estrategias educativas a emplear con los estudiantes.

Los Profesores Generales Integrales en formación práctica de años avanzados en sus estudios universitarios, pueden agruparse con otros que se enfrentan por primera vez a su práctica laboral. Esta asunción de roles tutoriales, les permiten transmitir sus experiencias y se va potenciando cada vez más su responsabilidad como educadores no solo de sus pioneros, sino también de su compañero de estudio universitario, lo que contribuye a continuar desarrollando su espíritu solidario y de ayuda al otro.

En cualquiera de las estrategias de agrupamiento, no deben desatenderse los vínculos afectivos entre los Profesores Generales Integrales, aunque en última instancia la tarea que los une es la determinante, los vínculos afectivos pueden constituir un apoyo psicológico al nivel de incertidumbre que presenta el Profesor General Integral de formación inicial que se enfrenta por primera vez a un aula. En este sentido la dirección de la escuela y/o grado debe dar participación al mismo para que elija a su compañero con el que desea compartir su trabajo de forma cooperada.

Cuando se agrupa un profesor de experiencia que funge como tutor desde el aula, es conveniente atender el uso del poder en la relación. Este elemento que puede darse en el agrupamiento heterogéneo con mayor fuerza, puede afectar el desempeño cooperado si el profesor de experiencia subvalora las potencialidades educativas del profesor novel y no propicia espacios participativos para que este se desarrolle como docente.

Otro elemento que debe tener vigilancia es el agrupamiento homogéneo por sexo, sobre todo el sexo masculino el cual causa cierta insatisfacción en los pioneros, pues plantean que las relaciones que establecen con ellos son “frías” esto por supuesto, tiene una explicación dada por estereotipos culturales sexistas donde los hombres deben mostrarse con “más fortaleza” que las mujeres, y deben inhibirse en la manifestación de sentimientos que puedan ofrecer confusión en los otros, sobre su comportamiento viril. Los alumnos captan que el estilo de relación que utilizan un equipo formado por dos profesores del sexo masculino es más distante y menos afectivo que el conformado por dos profesoras o por un profesor junto a una profesora.

En resumen las estrategias de agrupamiento deben ser flexibles y dar participación a los Profesores Generales Integrales para que conformen su equipo de trabajo.

Debe tenerse presente que la tarea que los une es el elemento determinante en la relación. Los agrupamientos heterogéneos conformados por un profesor de más experiencia en su desempeño docente con otro novel constituyen agrupamientos más efectivos, siempre y cuando no sea utilizado el autoritarismo en ellos, que limite brindar espacios participativos del otro.

Para conformar los equipos de trabajo debe tenerse en cuenta el diagnóstico, autodiagnóstico y caracterización de cada docente desde el punto de vista académico y de vínculo interpersonal., de manera que sea utilizada la estrategia de agrupamiento más conveniente para propiciar el crecimiento personal y grupal de los profesores en función de la tarea que los une que está dirigida a potenciar el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. Esto debe atenderse por parte de las estructuras de dirección de la escuela.

Las estructuras de dirección de la escuela deben atender, además, que la distribución por 15 alumnos para cada profesor sea lo mas diversificada posible, en cuanto a sexo, nivel de desempeño como aprendiz y problemáticas sociales. Debe evitarse que un profesor tenga los alumnos más talentosos y el otro con más limitaciones, debe evitarse que uno tenga más varones o hembras que el otro.

Una vez conformados los equipos de profesores, debe garantizarse siempre y cuando sea posible su estabilidad. Los conflictos que surgen en la dinámica de trabajo deben ser atendidos por la dirección de la escuela, el jefe de grado y el tutor, actuando como mediadores en la solución de los mismos. Se debe vigilar que estos no trasciendan al alumnado.

En este sentido es importante saber que los equipos pasan por diferentes fases en su desarrollo: la fase de formación en la que los miembros se familiarizan entre sí y sus integrantes evalúan en qué medida se satisfacen sus necesidades afectivas, emocionales, cognitivas, sus expectativas de trabajo en cooperación, así como el papel que asumen durante el mismo, una fase de conflicto dado por la insatisfacción al comparar sus expectativas con lo realmente conseguido, una fase de normalización, que se caracteriza por la superación de los conflictos y el desarrollo de unidad y cohesión y sentimientos positivos hacia el equipo. La fase de rendimiento donde al resolver sus problemas, los equipos ejecutan su tarea con mayor eficiencia y sus comportamientos son más tolerantes y flexibles, se alcanza una mayor madurez en el trabajo cooperativo. Todo esto lleva su propio ritmo, si no se tiene en cuenta esto y continuamente se cambia el equipo de profesores, el ciclo de actividad pedagógica cooperada comenzará de nuevo y afectará el rendimiento en la codirección del Proceso Pedagógico del dúo o trío.

Estrategias de dirección

La estrategia de dirección cooperada comprende tres acciones fundamentales: la planificación, ejecución y control.

Planificación

Planificar la acción cooperada de los Profesores Generales Integrales presupone la coordinación anticipada de las actividades que se van a desarrollar a nivel de escuela, colectivo de grado y aula.

Las acciones a nivel de escuela y colectivo de grado deben planificarse de manera tal que se potencie este trabajo cooperado. El funcionamiento del colectivo de grado debe ser ejemplo de actividad pedagógica cooperada, por lo que el jefe de grado debe trabajar la dinámica de su colectivo y de hecho, en dependencia de la tarea y el objetivo de trabajo en el consejo de grado, debe distribuir acciones respetando el agrupamiento realizado en los

equipos de profesores por aulas, también de las fortalezas en cada disciplina, para potenciar la integración por profesores y asignaturas.

A nivel de aula, la planificación entre los equipos supone la coordinación de acciones previas a la ejecución de las mismas, lo que no impide contactos operativos que resultan necesarios por la dinámica del trabajo durante la propia ejecución.

El profesor general integral que desempeña su proceso de enseñanza en aulas de 15 alumnos debe trabajar de manera cooperada con el resto de los profesores del destacamento para tener un conocimiento integral de sus estudiantes en las asignaturas y actividades que el Profesor General Integral no se desempeña como docente especialista de una asignatura, por ejemplo en inglés y educación física, computación debe además, intercambiar con estos profesores acerca de la situación académica y formativa de sus 15 estudiantes. A partir de este diagnóstico integral y fino, trazan la estrategia educativa a lograr por metas de trabajo, esto garantiza, la unidad de acción educativa. Esta estrategia debe ser revisada sistemáticamente reajustándose a lo largo del proceso en función del logro alcanzado por sus 15 estudiantes de manera que se vaya logrando el desarrollo progresivo de los estudiantes, tanto en el aspecto formativo como en el aprendizaje.

Lo anterior lo realizan los Profesores Generales Integrales independientemente de que laboren en aulas de 15, 30 o de 45 alumnos, pues cada uno de ellos trabaja con sus 15 estudiantes. Pero las aulas de 30 y 45 tienen, además, que trabajar de manera cooperada con su compañero. Esto hace complejo la dirección del proceso que se establece en condiciones de simultaneidad: 2 o tres profesores en un aula, según sea el aula de 30 o 45 alumnos, o sea es una codirección del PEA.

La planificación supone disponer de un tiempo en su horario docente para coordinar sus acciones.

La reunión de coordinación del dúo o trío constituye una reunión importante donde el equipo planifica su trabajo coordinado e integrado. La misma se puede desarrollar periódicamente en función de las características organizativas de cada escuela y debe quedar bien designada en el horario docente. En esta reunión es importante que como aspectos esenciales no se dejen de tratar; la discusión colectiva del plan de clases, la determinación de la forma en que van a entrar a dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, distribución de responsabilidades y las acciones educativas a desarrollar con sus pioneros. Esta reunión

puede formar parte de las visitas de control y EMC que se realizan por los órganos técnicos y de dirección de la escuela.

Si la percepción de falta de tiempo de los Profesores Generales Integrales está presente como un aspecto que obstaculiza el buen desarrollo de esta actividad, es necesario que el Jefe de grado organice su preparación metodológica o reuniones de consejo de grado de manera tal que designe un tiempo para la coordinación de acciones del dúo o trío de profesores, que, junto con la organización no frontal de sus reuniones, irá potenciando el encuentro de estos equipos y evitará el desencuentro entre ellos.

El plan de clases es un documento individual, cada Profesor General Integral debe tener su plan de clases en el que establece su propio pensamiento, proyecta sus ideas y la estrategia creativa que va a emplear en su clase para que sus alumnos aprendan. En el caso del dúo y trío cada integrante del equipo debe tener su plan, solo que este plan debe ser acordado en la reunión de coordinación previa, es decir, en el proceso de planificación. En este proceso cada integrante puede llevar sus ideas acerca de la concepción de la clase que va a desarrollar, los alumnos que quiere evaluar en función del diagnóstico que tiene de sus 15 estudiantes, esta propuesta individual, se discute con el equipo de trabajo y se hacen los ajustes pertinentes, enriquecido por la discusión y las ideas de todos sus integrantes. Queda conformado el plan de clases del equipo que puede ser reproducido para que cada uno de los integrantes tenga el mismo o dejado como documento compartido en el aula donde laboran, el plan de clases común debe tener señalado la forma en que entrará cada integrante a dirigir el proceso. La idea es que en el plan de clases se tenga el todo y la parte, esto permite que un Profesor General Integral que se ausenta por causa muy justificada, el otro pueda desarrollar la actividad tal y como se acordó en la reunión de coordinación.

Ejecución

La ejecución consiste en llevar a la práctica todas las acciones que se acordaron en la reunión de planificación y que van a contribuir al desarrollo de la tarea que une al equipo de profesores en el trabajo cooperado que es la formación de la personalidad de sus 15 estudiantes.

En el caso de la labor realizada por el dúo y trío de profesores en las variantes de aulas de 30 y 45 alumnos la ejecución de la dirección de su PEA, puede tener dos variantes:

- Una primera consiste en que todos los miembros entren organizadamente en la dirección de la tarea docente previamente acordada.
- Una segunda que se caracteriza porque uno de los miembros sea quien asuma toda la responsabilidad de dirigir directamente la clase en una etapa determinada, que puede ser una unidad o subunidad en coordinación con el Jefe de grado, de manera que se cumpla con el principio de ser un profesor integral, el cual imparte todas las asignaturas excepto inglés, educación física y computación (ver anexo 12, aspecto relacionado con las variantes de aula)

El nivel de unidad, coordinación e integración que tiene el dúo o trío, así como el dominio que se tenga de la asignatura en cuestión, determina la forma en se debe entrar a dirigir el proceso pedagógico. Esto puede ser decidido por el jefe de grado en relación estrecha con el dúo o el trío, según el diagnóstico que tiene individual y colectivo.

Cuando hay un nivel elevado de coordinación, integración, unidad, de desarrollo grupal en el dúo o trío, conocimiento de las materias que se imparten y su metodología, los profesores pueden entrar alternadamente, teniendo en cuenta los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje: el contenido de la clase a desarrollar, métodos, formas organizativas, medios a utilizar y evaluación, así por ejemplo y en el proceso de planificación, se puede haber acordado, que un profesor va a chequear la tarea, motivar, comprobar el nivel de partida, (parte introductoria de la clase) , mientras que el otro va por los puestos haciendo un muestreo de la tarea chequeada por el monitor. El profesor que está dirigiendo en ese momento la parte introductoria de la clase, le puede dar la palabra al otro profesor para que de manera sintética exprese las principales dificultades que existieron en el desarrollo de la tarea, dificultades en el orden formativo y de aprendizaje, este profesor puede motivar la clase y hasta desarrollar un primer punto del sumario, si esto ha sido acordado, después puede darle entrada al otro profesor para que desarrolle el segundo punto y así sucesivamente.

La variante de entrar a dirigir el proceso por unidad o subunidad requiere de un profundo trabajo previo y de un control exhaustivo por parte del jefe de grado, así como de la

participación activa de los equipos de Profesor General Integral para determinar cuándo deben cambiar, las asignaturas que venían impartiendo, de manera que no se pierda el principio de que un Profesor General Integral debe desarrollar todas las asignaturas excepto inglés, educación física y computación y evitar la tendencia a la especialización. Esta variante puede constituirse en un paso intermedio para lograr una elevada integración del equipo de trabajo y transitar hacia la primera variante explicada anteriormente. Este aspecto puede tomarse como una de las fases preparatorias para el desempeño exitoso de las asignaturas por parte del Profesor General Integral, es decir, que el Jefe de grado previo diagnóstico realizado, y dando participación activa al equipo de profesores puede adoptar la medida que uno de los integrantes del dúo o trío de profesores aún no se encuentra en condiciones de impartir una determinada materia y que requiere continuar profundizando en la que venía desarrollando e irse preparando para enfrentar la otra, de manera que cuando imparta su docencia el alumno no perciba una diferencia de preparación entre los docentes y el Profesor General Integral se sienta con seguridad de enfrentar con decoro la asignatura que le toca asumir. Aquí se debe tener presente no hacer la distribución de las asignaturas por áreas y cambiar las mismas en el período que marca la distribución por unidad del programa de la asignatura más extensa, digamos, la matemática. De esta manera, por ejemplo, un profesor puede estar desarrollando la unidad 1 de matemática y las unidades 1, 2, 3 de español, porque la que marca el cambio es la unidad 1 de matemática. En su defecto puede dividirse la unidad 1 de matemática en subunidades para lograr una distribución más equitativa. Se debe tratar de conjugar la distribución por unidades o subunidades con un período temporal no mayor a un mes, en el supuesto caso de que todos los profesores que integran el equipo estén en condiciones para asumir el cambio.

La distribución por unidades no limita el hecho de que dado el nivel de desarrollo en el desempeño profesional que alcanza el equipo de profesores que laboran en dúo o en trío puedan dirigir el proceso de enseñanza utilizando una combinación de la primera variante con esta segunda variante.

La aplicación de la segunda variante (entrada del Profesor General Integral por unidades y subunidades) requiere de un análisis previo por parte del consejo de grado de las unidades y subunidades de cada asignatura.

Este trabajo requiere que:

- cada J'de grado junto a su colectivo de grado haga un análisis de las unidades de cada uno de los programas de las asignaturas.
- Establezca una dosificación de los contenidos por frecuencia de la asignatura en las semanas correspondientes.
- Distribuya esas unidades por docente.
- Esta planificación puede quedar registrada en un documento, que puede ser siguiente:

Tratamiento del contenido por asignaturas. Distribución de las unidades del programa

Grado:

Asignaturas	Unidades	Fecha		Profesor	Observaciones
		Inicio	Final		
Matemática					
Español					

- Después de realizado este trabajo se presentará en el consejo técnico para que sea analizado, se harán los reajustes pertinentes y será aprobado.

Control

El control presupone que se valoren los resultados del desempeño cooperado desde la etapa de planificación, y la propia ejecución, tomándose medidas al respecto que serán concretadas en la primera etapa de planificación para así comenzar de nuevo con el ciclo de dirección. El proceso de control y valoración de los resultados se denomina evaluación.

En el caso del desempeño cooperado el control debe ser realizado por parte del equipo, como un elemento importante de auto control, pero el tutor, Jefe de grado y dirección de la escuela debe seguir este desempeño cooperado para tomar las medidas al respecto. Este control debe ser sistemático, continuo y dinámico.

Puede utilizarse el instrumento de seguimiento de la actividad pedagógica cooperada (anexo 11) para provocar un análisis reflexivo por parte del equipo de Profesores Generales Integrales que labora en dúo o trío.

La función de control consiste en la observación y comprobación de cómo se realiza lo previsto en la planificación, e implica el análisis de las causas de las desviaciones y la determinación de las medidas a tomar para su rectificación. También implica revelar las mejores experiencias en el desempeño cooperado para generalizarlas.

En el consejo técnico se debe analizar sistemáticamente el desempeño del dúo y valorar el cumplimiento de la reunión de coordinación. Es necesario que en este órgano de trabajo sean discutido las variantes en que los dúos y tríos intercambiarán las asignaturas.(análisis por unidad, subunidad), además de demostrar metodológicamente como debe proceder en la codirección del proceso pedagógico.

Componente Comunicativo: Este componente está relacionado con los anteriores ya que mediatiza la organización de la actividad pedagógica cooperada además en las relaciones interpersonales se proyectan las características personales de los sujetos involucrados en dicha actividad.

En este componente es necesario que los involucrados en la actividad pedagógica cooperada sean buenos emisores y receptores, se trabaje por desarrollar en ellos las habilidades para la expresión, observación y relación empática y el manejo inteligente de los conflictos.

3.1.7 Procedimientos para potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales.

Para propiciar un cambio de actuación en los profesores hacia un desempeño cooperado se requiere por parte de los mismos, una actitud favorable para el cambio; es por eso que se propone la creación de condiciones que irían desde una etapa de sensibilización o familiarización hasta un nivel efectivo de actividad pedagógica cooperada.

Para crear condiciones y que el sujeto asuma con eficiencia la actividad pedagógica cooperada en su desempeño profesional, debe tener conocimientos; a decir de la Dra. Ana M.Fernández “ El conocimiento es la primera aproximación al cambio de los docentes” .

Esto presupone la asimilación consciente, activa, crítica, reflexiva y la elaboración propia de la información que se recibe.

Es esencial la producción o sistema coherente de ideas acerca de su propio desempeño cooperado. (cómo transcurre, que espera del trabajo con el otro, qué rasgos de su persona lo favorecen y lo obstaculizan, cómo organizar el mismo, cómo es su comunicación, qué debe hacerse ante los conflictos que surjan, entre otros aspectos).

Es importante el conocimiento de sí mismo y de la dinámica que surge en la interacción con el otro, es el primer paso para la auto transformación de su actuación y el desarrollo personal y grupal.

No solamente es relevante el conocimiento de sí mismo, sino también el conocimiento del otro y saber buscar las causas, que expresan el comportamiento de los sujetos en determinados contextos.

Sobre la base de estos conocimientos, el sujeto debe jerarquizar sus carencias u obsolencias y proponerse cuál de los problemas en su desempeño cooperado va a resolver; aquí juega un papel importante el establecimiento de la meta que desea alcanzar y tomar la decisión responsable que lo encaminará a la ejecución de su plan de acción. En este sentido el desarrollo de potencialidades volitivas dirigidas al logro de su objetivo juega un papel esencial.

Después de esta jerarquización de problemas debe indagar sobre las posibles alternativas de solución. Aquí se pueden dar dos niveles: reproductivo y creativo. En el primer nivel, el sujeto espera que agentes externos brinden solución a sus problemas y reflexiona si lo recibido da solución a los mismos.

En el nivel creativo, el sujeto investiga cómo resolver sus problemas, si existen soluciones, selecciona las más idóneas y las aplica; puede convocar o asistir a nuevos talleres, conversatorios, asesorías, etc, estableciendo la temática particular que interesa conocer.

Como resultado de todo esto, se deben ir dando cambios en el sentir, pensar y actuar de los sujetos; que demuestra en su accionar en las clases, fuera de ellas y en la propia búsqueda de soluciones a sus nuevas problemáticas, nuevos intereses por investigar el proceso de cooperación, entre otros. Todo esto se puede instrumentar en etapas.

Etapas para la instrumentación y el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales:

- I.- Familiarización
- II.- Diagnóstico
- III.- Búsqueda de alternativas de solución
- IV.- Ejecución
- V.- Control

Etapas I. Familiarización

En esta etapa los sujetos toman conciencia de sus problemas y se movilizan en la búsqueda de soluciones .

La misma debe ser ejecutada por profesores conocedores de temas relacionados con la comunicación, el proceso grupal, la actividad pedagógica cooperada, y conjuntamente con ellos, los sujetos (individuos o grupos) involucrados intervienen de forma dinámica en la detección y concientización de sus necesidades, análisis del desempeño cooperado de los Profesores Generales Integrales en los diferentes contextos de actuación.

Debe manifestarse la unidad orgánica de la elaboración del saber, la valoración crítica de la realidad para su transformación y la educación de las personas comprometidas.

En esta etapa puede desarrollarse un programa que contemple acciones grupales e individuales. En las grupales es posible ejecutar diferentes formas de Educación Avanzada como conversatorios, talleres reflexivos, cursos, coloquios, seminarios y conferencias. Existen algunas técnicas para la autoreflexión, autoconocimiento, muchas de las cuales se usan en las diferentes formas de la Educación Avanzada.

En el anexo 29 se presenta un programa de un curso de diplomado impartido a profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales, donde se abordan algunos contenidos importantes.

En las individuales se pueden poner en práctica asesorías, actividades de orientación, consultorías, promoción y asesoramiento de investigaciones. A partir de las dificultades que se observan en el desempeño cooperado de los Profesores Generales Integrales durante las clases y que permitan identificar individualmente las deficiencias o limitaciones que tienen

cada miembro integrante del dúo o trío; desde su desempeño como docente, sus métodos educativos hasta su proceso de comunicación con el otro, actitudes hacia su profesión, entre otros aspectos.

El profesor conocedor del proceso de actividad pedagógica cooperada debe primeramente explorar las principales dificultades que se dan en la actividad pedagógica cooperada a nivel de escuela, consejo de grado, el trabajo del tutor con el dúo o trío, entre los Profesores Generales Integrales que conforman un dúo y trío, y la actividad cooperada de los alumnos, para sobre esta base crear situaciones de aprendizaje que llevarán a las sesiones de trabajo grupal con los profesores. Estos especialistas constituirán ejemplos en su accionar deben constituir ejemplo desempeño cooperado para que sean consecuentes entre el hacer, decir y pensar.

Las situaciones de aprendizaje elaboradas sobre la base de la exploración, reflejarán las acciones reales vistas en el actuar de los profesores durante las clases, las reuniones de padres, consejo de grado, reuniones con los estudiantes, etc.

Es decir, las acciones de sensibilización no solo comienzan en las actividades grupales, sino en observaciones que se realizan a las diferentes actividades en que participan los profesores generales integrales que laboran en dúos y tríos en las condiciones de la Secundaria Básica cubana actual.

Resumiendo, la etapa de familiarización la desarrollan en conjunto Profesores que dominan la actividad pedagógica cooperada y Profesores Generales Integrales. Los primeros deben haber hecho un trabajo previo de caracterización de la escuela en general y en particular del desempeño cooperado de los Profesores Generales Integrales

Una vez realizado esto se convoca a un sistema de superación que empleando diferentes formas de Educación Avanzada puedan llegar a que los Profesores Generales Integrales, en el proceso de aproximación de conocimientos revelen necesidades encubiertas hasta ese momento y en ocasiones latentes y vistas por los integrantes del medio en que actúa el sujeto.

Las técnicas que se pueden aplicar, se plantean no con el propósito de un diagnóstico totalmente concebido, sino como una exploración de los problemas, carencias, obsolencias de los sujetos, para que se familiaricen y sensibilicen y de esta forma conseguir el

compromiso de ellos en la búsqueda de soluciones, lo cual permite el paso a la etapa de diagnóstico. En el anexo 28 se presenta un instrumento “Inventario de problemas en la realización de la actividad pedagógica cooperada” que puede ser utilizado para promover la discusión y concientización sobre el comportamiento del desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en la codirección del Proceso Pedagógico.

Etapa II . Diagnóstico

La fase diagnóstico, puede darse de dos formas:

- Como un diagnóstico interventivo donde un grupo de especialistas reflexionan en torno a los problemas relacionados con el desempeño cooperado que tienen los Profesores Generales Integrales, este diagnóstico interventivo asume dos niveles: uno macro, cuyo objetivo será diagnosticar los problemas que afectan la actividad pedagógica cooperada en general y otro nivel micro dirigido al diagnóstico de estos problemas en cada dimensión e indicador (según instrumento de seguimiento de la actividad pedagógica cooperada) (Ver anexo 11)
- Por otra parte se puede realizar como autodiagnóstico, cuya finalidad y objetivos son los mismos que explicamos en el diagnóstico interventivo, pero donde el sujeto se apropia de técnicas, instrucciones y formas de procesar los resultados en aras de autoevaluar su actividad pedagógica cooperada.
- En el caso del trabajo de dúos y tríos se puede intercambiar el diagnóstico entre los Profesores Generales Integrales que conforman el equipo de trabajo. Es decir, puede existir un diagnóstico interventivo, que lo realiza un especialista o agente externo al equipo, un auto diagnóstico que lo realiza el propio profesor y un diagnóstico grupal, que lo realizan los integrantes de los dúos y/o tríos entre sí.

Esta etapa se operacionaliza a través de las siguientes acciones:

Diagnóstico:

- Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico.

- Observar actividades docentes, extradocentes, laborales y comunitarias en dependencia del tipo del contexto donde se desarrolla la actividad pedagógica cooperada
- Procesamiento de las técnicas
- Jerarquizar los problemas de desempeño cooperado existentes tanto en el nivel macro como micro.

Autodiagnóstico:

- Aplicar técnicas e instrumentos de autodiagnóstico.
- Autoobservación sobre calidad del trabajo cooperado en actividades docentes, extradocentes, laborales y comunitarias.
- Autoprocesamiento de técnicas. Pueden utilizar la consulta de especialistas de para ayudar en esta dirección.
- Jerarquizar los problemas existentes de acuerdo con los intereses, niveles de significación del problema, motivaciones, entre otros.

Diagnóstico grupal:

Se refiere al propio procedimiento para el diagnóstico, solo que en lugar de ser un agente externo el que los diagnostican son ellos mismos, al producirse el intercambio de los instrumentos y técnicas a aplicar y sus resultados y llegan a tomar acuerdos comunes para mejorar su desempeño cooperado. Es una variante de autodiagnóstico, considerando al sujeto grupal.

Esta etapa debe concluir con una apelación a los Profesores Generales Integrales de cómo deben resolver el problema a partir de interrogantes tales como: ¿ qué le pasa a mi dúo o trío de trabajo que su desempeño cooperado no es el mejor? ¿ Cómo resolver los problemas de cooperación que tengo en mi actuación para el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada? ¿ Cómo debería actuar ante estos problemas ?

A partir de esta reflexión se presenta la tercera fase: búsqueda de una alternativa de solución

Etapla III. Búsqueda de una alternativa de solución.

El objetivo de esta etapa está dirigido a que los sujetos, colectivos de trabajo o dúos y tríos busquen alternativas de solución a los problemas diagnosticados. Esta etapa puede darse a nivel reproductivo y a nivel creativo.

A nivel reproductivo, se persigue el propósito de aplicar soluciones a los problemas antes diagnosticados que brindan los gestores o especialistas que han investigado en la temática. Es una acción que se caracteriza por la intervención de agentes externos en la búsqueda de soluciones.

A nivel creativo es cuando los propios sujetos, escuela colectivo laboral, o dúo y/o trío investigan cómo resolver los problemas antes diagnosticados, de igual forma se preocupan por conocer si existen otras investigaciones que se hayan dirigido a la solución de estos problemas.

Para este nivel creativo se proponen las siguientes acciones:

- Abrir un proyecto de mejoramiento de la actividad pedagógica cooperada de los Profesores Generales Integrales, investigación o trabajo investigativo para la búsqueda de alternativas de soluciones a problemas relacionados con el desarrollo de la misma.
- Trazar estrategia de acciones, a nivel de los diferentes órganos de dirección y/o técnicos, proponerse metas a lograr durante un período dado y ejecutar dichas acciones estratégicas
- Convocar a nuevos talleres, conferencias para analizar las posibles soluciones y se socialicen en torno a la solución de problemas en el desempeño cooperado y ver en qué medida se han solucionado los mismos.

Etapas IV. Ejecución

La etapa de ejecución se limita a poner en práctica las soluciones creadas a nivel de centro por los propios protagonistas similar a una investigación –acción –participativa o ejecutar lo que gestores y especialistas en la materia hayan acordado como posibles soluciones.

Etapas V. Control

El control no constituye una etapa relegada para el final de la aplicación de las acciones acordadas en la etapa de búsqueda de soluciones, sino que se da a todo lo largo del proceso, donde los resultados de cada etapa retroalimentan la anterior enriqueciendo desde el punto de vista teórico y/o práctico las que anteceden y las que suceden. Constituyen punto de partida para iniciar las acciones siguientes. Cada etapa puede terminar con interrogantes, reflexiones que permiten una valoración objetiva de la marcha del proceso que potencia el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada en los Profesores Generales Integrales. Por lo tanto es un control procesual, crítico y reflexivo, que permite ir transformando las acciones que se realizan y que van a potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada de los Profesores Generales Integrales en las condiciones de la Secundaria Básica actual. Esta etapa de control puede realizarse a partir de las dimensiones e indicadores que se presentan en el modelo de seguimiento de actividad pedagógica cooperada anexo 11.

3.2 Funcionamiento y algunos resultados del modelo en su aplicación práctica

Con la evidencia empírica y referentes teóricos se trata, en el proceso de implementación del modelo, de acercar, por un proceso de aproximaciones sucesivas, el modelo ideal de actividad pedagógica cooperada en Profesor General Integral que labora en dúos y tríos en las condiciones de la Secundaria Básica actual. Las etapas de implementación, control y factibilidad, se van dando como proceso continuamente. En el curso 2003-2004 se toman algunas medidas:

- se reduce la matrícula de centro

- reducir las variantes de aulas a 15 y 30 alumnos donde exista un Profesor General Integral que labora con 15 estudiantes y dos con 30
- que las aulas de 30 sean trabajadas en la medida de lo posible por dúos heterogéneos con un profesor de experiencia y otro en formación práctica
- elevar el desempeño docente y cooperado de los alumnos en formación desde su preparación metodológica hasta la superación que recibe en las sedes universitarias y microuniversidad
- la escuela incorpora a los mejores graduados de formación emergente que tuvieron un año de habilitación en la Escuela formadora Salvador Allende
- preparación de los profesores tutores en el contenido de trabajo cooperado a partir de las dificultades y logros detectados durante el curso anterior
- desarrollo de entrenamientos metodológicos conjuntos para elevar el desempeño del docente y su actividad pedagógica cooperada.

Se realizan talleres a directores y metodólogos de 10 Octubre, Cerro, Habana Vieja, Lisa, Marianao, Plaza lo que permitió recoger información sobre las orientaciones pedagógicas relacionadas con la actividad pedagógica cooperada incluidas en el modelo de secundaria básica en su versión 7 y otras que en el proceso de implementación y desde la teoría y la práctica se iban construyendo, analizándose no solo lo ideal planteado en la versión 7 sino lo qué sucedía en realidad en la práctica en diferentes centros no experimentales y con el objetivo de ir multiplicando los fundamentos teóricos construidos. Los directores y metodólogos tuvieron la oportunidad de dar sugerencias al respecto lo que permite enriquecer la evidencia empírica para perfeccionar la propuesta del modelo.

Se realiza un seguimiento a la actividad pedagógica cooperada a 33 Profesores Generales Integrales de la Escuela José Luis Arruñada que laboran en dúos y/o tríos para apreciar, el comportamiento de esta actividad en condiciones de escuela no experimental y valorar si lo planteado en el modelo es factible.

El procedimiento tiene la intención, además de recoger información diagnóstica, servir de conocimiento al jefe de grado y al propio Profesores Generales Integrales de las cuestiones que deben cumplirse durante la actividad pedagógica cooperada.

Para ir modificando los modos de desempeño cooperado entre los Profesores Generales Integrales se realizaron talleres en la microuniversidad, en los diferentes módulos de la

disciplina formación pedagógica general impartidos por la autora en la sede universitaria se introdujeron contenidos sobre la actividad pedagógica cooperada.

En entrenamientos metodológicos conjuntos desarrollados por la dirección de la escuela experimental José Martí y junto al equipo de investigación, del cual forma parte la autora de la tesis trabajando la línea de actividad pedagógica cooperada, se atendió este elemento. En entrenamientos conjuntos escuela, equipo nacional de metodólogos e investigadores se aborda la temática de actividad pedagógica cooperada y su aprovechamiento para la atención de las diferencias individuales, lo que permite enriquecer la propuesta con el intercambio y experiencia de los participantes.

En la Facultad de Profesores Generales Integrales del ISPEJV se desarrolla un curso como parte de un diplomado que aborda la temática de la Actividad Pedagógica Cooperada en el desempeño profesional del Profesor General Integral.

Cada una de las acciones de transformación constituían de hecho diagnóstico participativo a partir de los indicadores propuestos. Los involucrados, profesores generales integrales, detectaban las insuficiencias en este trabajo como proceder para la sensibilización sobre la problemática, daban sugerencias para el perfeccionamiento de su desempeño cooperado, se teorizaba sobre este aspecto y se observaba su práctica iniciándose de nuevo el proceso de transformación.

Durante el curso 2003-2004 se conforman 22 dúos de Profesores Generales Integrales en la escuela experimental José Martí donde la autora hace el seguimiento para controlar el funcionamiento de lo planteado en el modelo y su factibilidad, como parte de su trabajo de investigación en el proyecto el cambio educativo de la Secundaria Básica desde la perspectiva del Profesor General Integral.

Se realiza un seguimiento de la actividad pedagógica cooperada a 42 profesores que laboran en aulas de 30 estudiantes.

Se encuestan a 42 profesores en octubre para conocer el estado de satisfacción su desempeño como equipo.

Se realiza otro corte en junio, encuestándose a 31 profesores.

Se encuestan además, un total de 79 alumnos en junio para conocer su satisfacción con el desempeño cooperado de sus profesores.

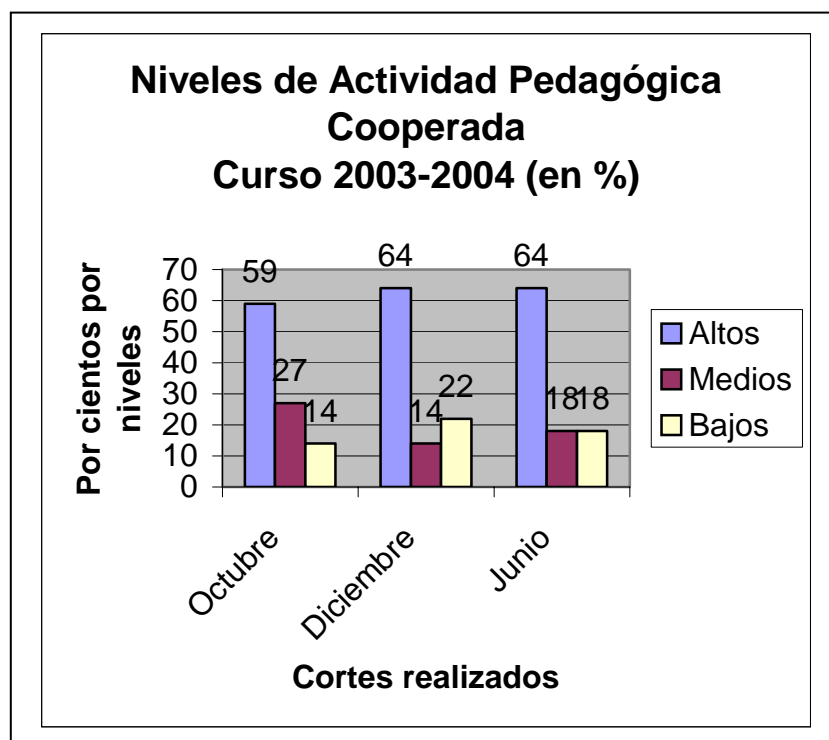
A continuación se exponen algunos resultados obtenidos durante el curso que permiten mostrar la factibilidad de algunas acciones del modelo que potencia el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada y la metodología propuesta así como la efectividad de las nuevas medidas que contribuyen a su perfeccionamiento, el cual por supuesto, debe ser un proceso continuo.

Para la autora, constituyen criterios de factibilidad los siguientes:

- Tendencia ascendente en los niveles de desempeño cooperado en relación con el anterior curso.
- Estabilidad o ascendencia en valores promedios de actividad pedagógica cooperada
- Niveles I y II como índices de satisfacción en el trabajo cooperado por parte de los profesores.

En la gráfica 12 se observa que existe un 64 % de equipos de profesores que están ubicados en niveles altos de actividad pedagógica cooperada, disminuyen los equipos ubicados en niveles medios y bajos, lo que se expresa un avance en relación con el curso 2002-2003. (ver anexo 15)

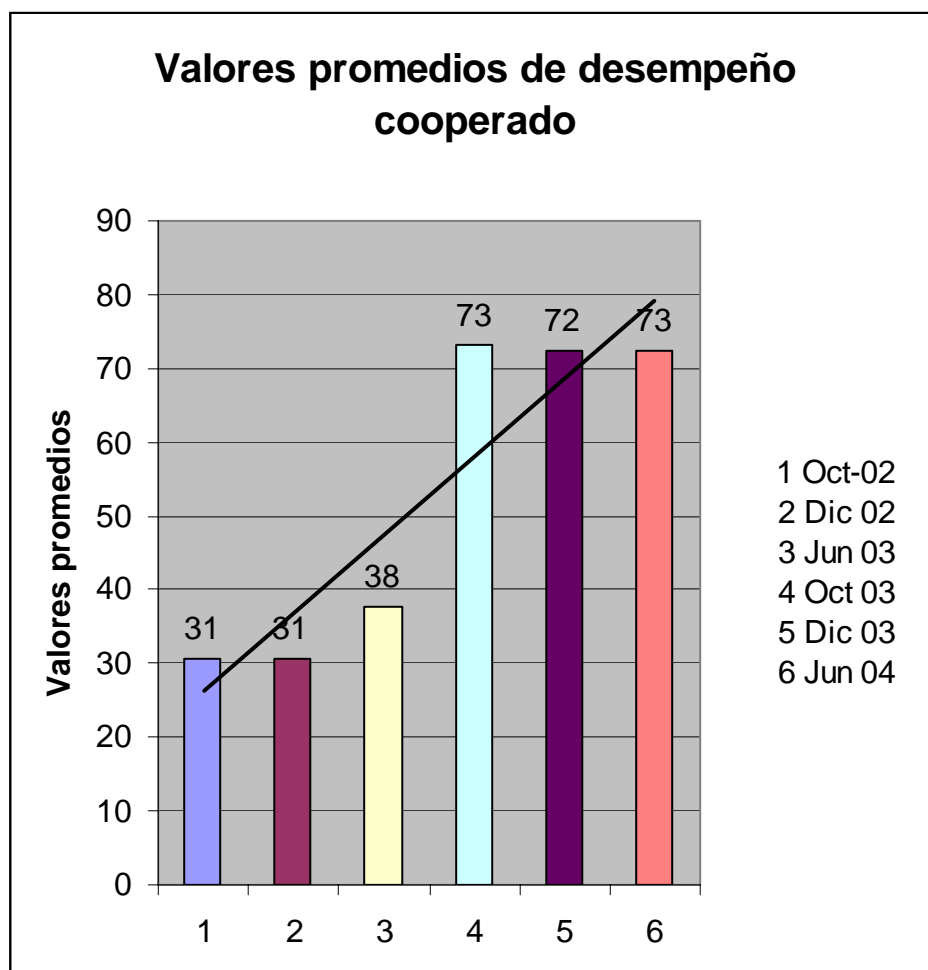
Gráfica 12



Cuando se analizan los valores promedios por meses, la situación es similar, lo que evidencia que la actividad pedagógica cooperada en los docentes que laboran en este curso en dúos se va perfeccionando y que las orientaciones expresadas en el modelo pedagógico que potencia la actividad pedagógica cooperada, y que algunas fueron introducidas en el modelo de Secundaria Básica y trabajadas desde la formación en la Escuela Salvador Allende son satisfactorias, al igual que las medidas tomadas por la escuela al perfeccionar en primer lugar el desempeño docente de cada profesor y su trabajo cooperado.

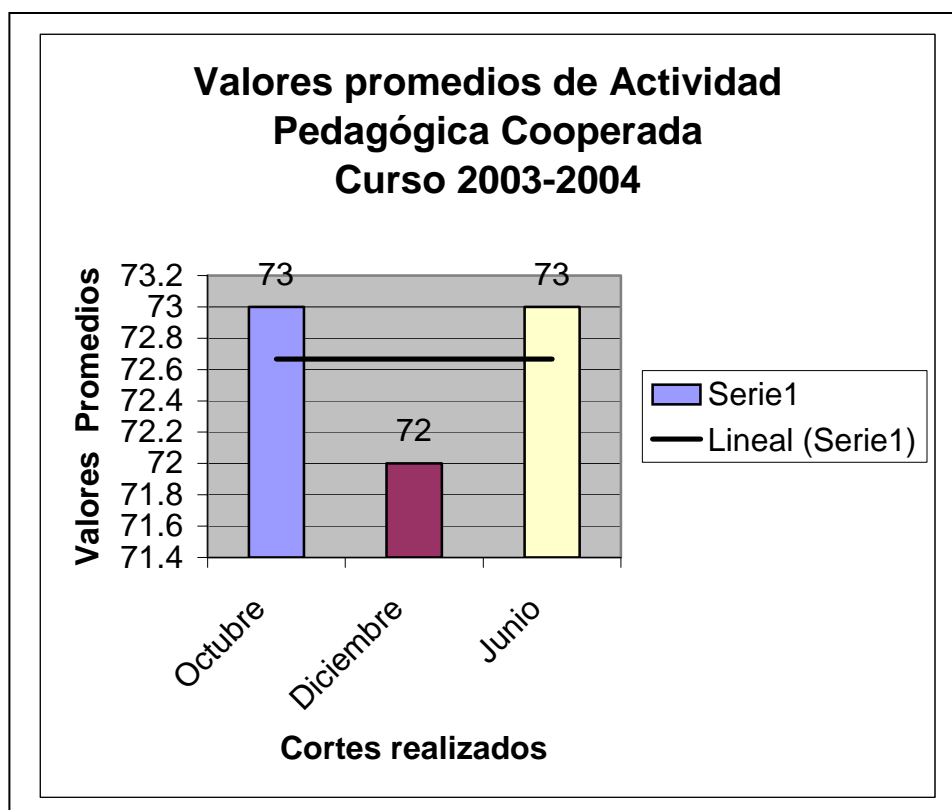
En la gráfica 13, al comparar los valores promedios del curso 2002-2003 con los del 2003-2004 se aprecia una tendencia ascendente.

Gráfica 13



En la gráfica 14 (ver anexo 30) se observa una estabilidad en los valores promedios de actividad pedagógica cooperada, según las dimensiones evaluadas.

Gráfica 14



En la gráfica 15 (ver anexo 31) se aprecian los niveles por grado, que evidencian un ascenso en los niveles altos de los equipos que conforman los dúos de Profesores Generales Integrales, donde se incorpora un profesor de experiencia con uno en formación práctica. Los equipos estudiados de séptimo grado alcanzan un 100% en el nivel alto, y están conformados por un profesor de experiencia de desempeño docente alto, con uno en formación de desempeño alto egresado emergente de la escuela Salvador Allende.

En octavo grado (gráfica 15) (séptimo grado del curso 2002-2003) (ver anexo 31) se observa un avance progresivo en los tres cortes realizados. En este curso se cambiaron algunos dúos intercalándose un profesor de experiencia. Los equipos categorizados como nivel bajo corresponden a los grupos 8vo 8 y 8vo 10 conformados por dos profesores en formación práctica de cuarto año que venían deteriorando su desempeño cooperado desde abril del curso 2002-2003 y en junio fueron categorizados como bajos en sus niveles de actividad pedagógica cooperada.

Los equipos categorizados como de nivel alto en octubre son: 4 equipos conformados por un profesor de experiencia y otro en formación y un equipo con un profesor de cuarto año de la carrera de Profesor General Integral con otro de segundo y un equipo con dos profesoras de cuarto año que venían elevando su desempeño desde el curso anterior. En este sentido sigue reafirmandose la ventaja de equipos heterogéneos ya no solo con profesores de experiencia sino con profesores-alumnos de distinto año de carrera pedagógica y heterogeneidad en su desempeño profesional. Esto presupone la necesidad de continuar investigando la influencia de la variable experiencia y claridad en las relaciones interpersonales al trabajar juntos. Esta agrupación, puede dejar definido el líder de ese pequeño grupo y desde ahí favorecer una estructura organizativa y de mando en el mismo.

En noveno grado (ver anexo 31) el comportamiento en los niveles altos tiende a descender de octubre a junio. Los grupos que influyen son 9no 2, 9no 3 y 9no 10 los tres son conformados por parejas de jóvenes en formación práctica de cuarto año. Los equipos de 9no 2 y 3 sufrieron afectaciones por la salida de uno de sus integrantes y el equipo 9no 10 por ausencias de uno de sus integrantes por problemas de enfermedad, lo que reafirma que la escuela debe tener estabilidad en sus dúos y tríos y respetar el ciclo de desarrollo de lo grupal, una de las aspectos planteados en el componente organizacional del modelo que

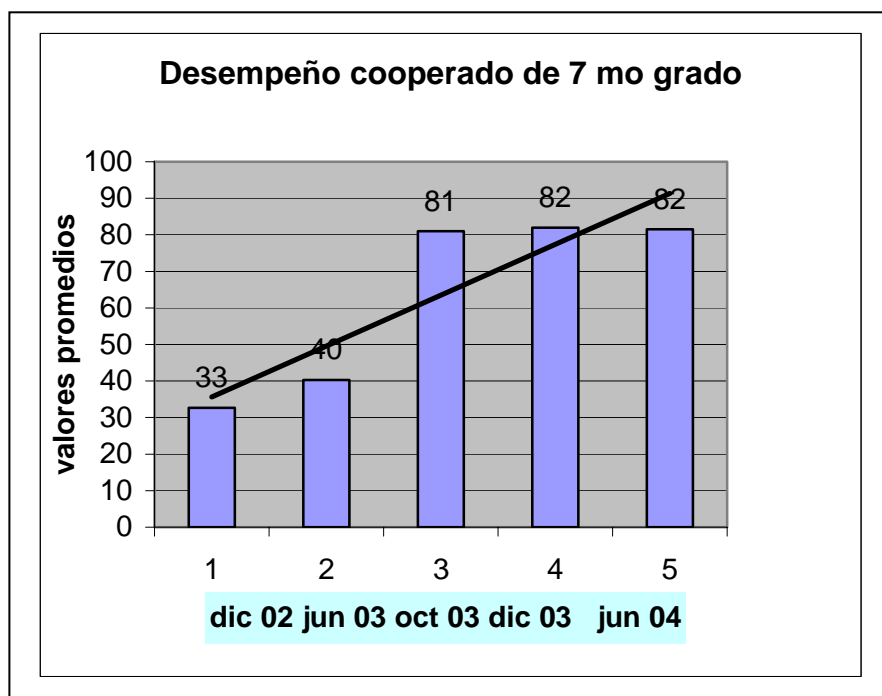
potencia el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada de los Profesores Generales Integrales .

Análisis de los valores promedios de Actividad Pedagógica Cooperada por grado

Si se realiza el análisis de valores promedios de la actividad pedagógica cooperada, por grado (ver anexos 32-33-34) se observa, una tendencia al aumento en séptimo, octavo, y en noveno . En este último hay un comportamiento inestable, aunque muy superior en comparación con el curso 02-03.

En el grado séptimo (gráfica 16) (ver anexo 32) se destaca el aumento creciente a partir de octubre del 2003, en que se toma la medida de integrar un profesor de experiencia con uno en formación (alumnos procedentes del plan emergente de la escuela Salvador Allende). El grupo que ha tenido un ligero retroceso, que no afecta los resultados finales es el 7mo 5. Las dificultades están en la dimensión de comunicación, específicamente en indicadores que tienen que ver con relaciones de competencia y poder y dificultades en la disposición de ceder para llegar a acuerdos comunes, por lo que se dificulta las relaciones de colaboración y coordinación. El resto de las dimensiones se han mantenido en niveles elevados.

El grado octavo Gráfica 16 (ver anexo 33) muestra una tendencia ascendente, aunque si lo comparamos con el séptimo los valores promedios son inferiores.



En el curso pasado, la mayoría de los equipos de octavo grado, trabajaban en aulas de 45, por lo que el equipo de profesores era integrado por tres docentes. En el curso escolar 03-04 y atendiendo a lo planteado en el modelo en el aspecto referido a priorizar aulas de 30 en lugar de 45 se crearon dúos de trabajo integrados en su mayoría por profesores de experiencia junto a profesores en formación, esto influyó favorablemente. No obstante hay un dúo que ha tenido un estado regresivo, tal es el caso de 8vo 10. El dúo de 8vo 10 tiene dificultades en todas las dimensiones del trabajo cooperado: problemas de comunicación, interdependencia positiva, responsabilidad individual y colectiva y dirección del trabajo cooperado. En entrevista realizada a los alumnos plantean que entre sus profesores hay diferencias y algunos problemas de coordinación el profesor tiene problemas en el dominio del contenido y problemas con su responsabilidad individual, el profesor tutor no ha ayudado, se confabula con la profesora para resaltar las limitaciones del profesor. La profesora tutora posteriormente fue baja del centro. Esto denota lo relevante del papel formador y mediador del tutor en los conflictos que se pueden presentar a los dúos y tríos en su actividad pedagógica cooperada.

El 8vo 8 que en el corte anterior manifestó resultados bajos en el desempeño cooperado ha tenido una mejoría. Sucede algo similar con el 8vo 11 que al situar un profesor experimentado con otro en formación ha obtenido un positivo resultado en su desempeño cooperado.

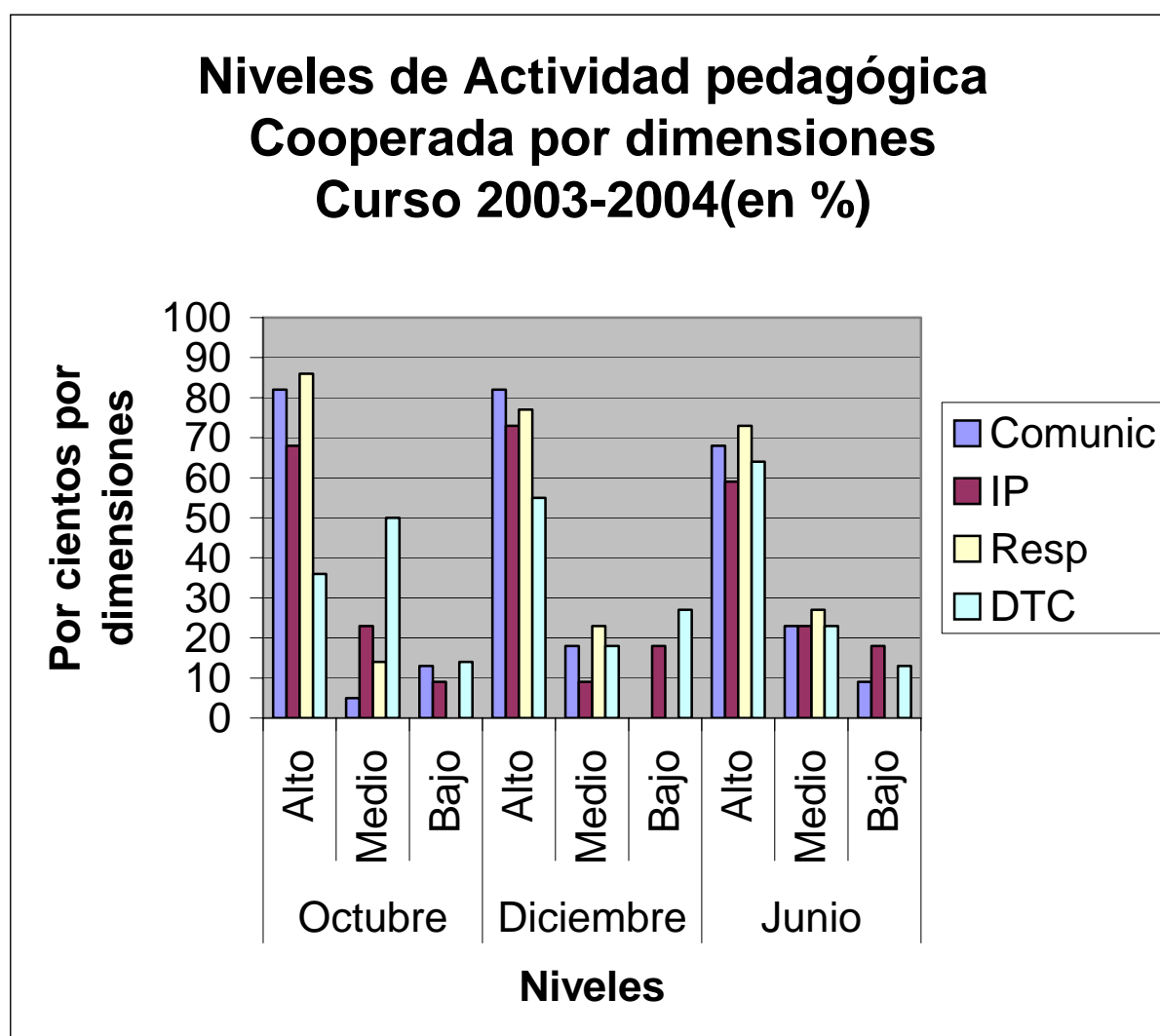
En noveno grado (ver anexo 34) existe un comportamiento inestable. En el curso pasado el equipo de profesores era conformado por tríos trabajando en aulas de 45 alumnos. En el curso 03-04 se reajustaron y fueron conformados dúos en aulas de 30 estudiantes. Algunos dúos en la actualidad han tenido que cambiarse por problemas de enfermedad de uno de los miembros y por cumplir con otras misiones (9no 2) , así como también por abandono del proyecto de uno de los miembros (9no 3), lo que ha afectado el resultado en este grado. Como se aprecia la entrada y salida de sus miembros origina ruptura del proceso de desarrollo de lo grupal y afecta el resultado en la actividad pedagógica cooperada, lo que reafirma lo planteado en el modelo en el aspecto referido a la organización y la estabilidad. A

pesar de estos movimientos internos en los valores, en relación con octubre del 2002 hay una tendencia ascendente.

Análisis de la actividad pedagógica cooperada por sus dimensiones

Al analizar los resultados por dimensiones (gráfica 17) (ver anexo 35) se expresa que están en niveles altos en un gran por ciento sobre todo si se comparan con los resultados obtenidos en el curso 2002-2003. Sin embargo, si se analizan los resultados comparando el corte de junio con el de octubre, del curso, se observa una tendencia a decrecer ligeramente, esto reitera los procesos dinámicos que se presentan en la actividad pedagógica cooperada.

Gráfica 17



Dimensión comunicación positiva de relación ética:

La dimensión comunicación en octubre se comporta con un 82 % de los equipos en niveles altos, los categorizados como bajos pertenecen a los profesores de los grupos 8vo 8, 8vo 10 y 9no 4. Este último está integrado por un dúo donde la profesora presenta un estilo de relación dominante coartando la participación del otro, ambos son profesores de formación práctica, ella estudia la carrera de inglés aunque se desempeña en este curso como Profesor General Integral, es una joven de desempeño docente alto, al igual que su compañero.

El 8vo 8 y el 8vo 10 coinciden en los problemas comunicativos relacionados con el comportamiento inestable de indicadores que tienen que ver con la disposición de ceder para llegar a acuerdos comunes, la ausencia de interacción recíproca y la sinceridad, transparencia y franqueza al abordar los problemas, los cuales se resuelven culpabilizando al otro.

En diciembre la comunicación mejora en relación con octubre, algunos equipos valorados en el nivel bajo pasan al nivel medio pero decaen en junio. Los equipos que inciden en junio son el 8vo 10 y el 9no 3, categorizados como nivel bajo.

En sentido general se aprecia que los indicadores más afectados en esta dimensión comunicación tienen que ver con:

- 1) las relaciones de coordinación
- 5) Disposición de ceder para llegar a acuerdos comunes
- 8) interacción recíproca
- 11) la emisión sin ofensas.

Dimensión Interdependencia positiva y productiva

La dimensión Interdependencia Positiva tiene un comportamiento ascendente de octubre a diciembre, para decaer en junio en los niveles altos. Los indicadores más afectados por su comportamiento inestable son: el hecho de que las acciones tienden a recaer sobre un miembro y esto causa cierta insatisfacción por trabajar en equipo, y la organización del equipo en cuanto a la entrada por turnos de trabajo, así como el hecho de la necesidad de que los intereses del grupo correspondan con los de la institución.

Dimensión responsabilidad individual y grupal:

Esta es la de mejores resultados, aunque su comportamiento aún es inestable ya que en octubre existía un 86 % de equipos que se ubicaban en niveles altos y en junio hay un 73%.

El indicador más afectado tiene que ver con asumir íntegramente la tarea y tener espacios de participación.

Dimensión codirección del proceso:

Esta tiene un cambio favorable desde octubre hasta junio. Los aspectos más afectados son: el incumplimiento de la tarea acordada por el equipo ante imprevistos y la entrada organizada en la dirección del proceso, lo que guarda estrecha relación con la afectación en el indicador de responsabilidad y los afectados en la interdependencia positiva.

En resumen, se ha observado en sentido general, una tendencia ascendente en los niveles y valores promedios de la actividad pedagógica cooperada de los Profesores Generales Integrales objeto de muestra, en comparación con los resultados obtenidos en el curso 2002-2003.

Al analizar el objeto por dimensiones, vemos que subsisten dificultades que requieren ser trabajadas, estas tienen que ver con el proceso de emisión, la distribución equitativa de tareas, la de lograr verdaderos espacios de participación, para asumir con responsabilidad el trabajo en cooperación.

Los resultados permiten valorar que la puesta en práctica del modelo demuestran aspectos positivos, sin embargo, el trabajo cooperado, es un proceso dinámico, y se hace necesario que en el modelo, se tengan en cuenta las dificultades que se originan para continuar el ciclo de potenciación de desarrollo de la actividad pedagógica cooperada. (ver anexo 26)

Al analizar los resultados de las observaciones a clases, y compararlas con el curso 2002-2003,(tabla 4) también se observa un ascenso aunque todavía no se muestran resultados elevados, y está dado por la influencia de algunos dúos que se constituyeron como nuevos en este curso por cambios que se produjeron debido a la salida de algunos profesores de la escuela.

Tabla 4

PORCIENTO DE CLASES DONDE SE OBSERVA EL COMPORTAMIENTO DE INDICADORES DE ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE DOCENTES. (2003-2004).		
Indicador	% de clases que se observó	% de clases que se observó
	Curso 02-03	Curso 03-04
Se aprecia coordinación y cooperación entre los PGI durante la exposición del material de estudio.	34.9 %	54,0%
Se aprecia coordinación y cooperación entre los PGI durante la realización de ejercicios en clases.	41.8 %	49,5%,
Se aprecia coordinación y cooperación entre los PGI para la atención al trabajo individual, por parejas o por equipos.	38.7%	56,9%

Estos indicadores denotan que se debe continuar trabajando en el proceso de ejecución de la actividad pedagógica cooperada al codirigir las clases de ejercitación. Como se observa en la tabla 4 ha sido el indicador menos logrado, aunque el que más se incrementó mensualmente durante el curso 2003-2004 (ver tabla 3 página 75). Se debe trabajar porque en este seguimiento se ha podido profundizar en algunas dificultades del Profesor General Integral para la realización de este tipo de clase. Esto hace que la autora de la tesis reflexione en la necesidad de continuar investigando sobre las características de la actividad pedagógica cooperada según la tipología de las clases.

Como se observa en los resultados el comportamiento de la Actividad Pedagógica Cooperada depende de muchos factores que van desde el desempeño profesional exitoso hasta la estabilidad de los equipos y los estilos de relación entre sus miembros así como la adecuada organización de dicha actividad donde la planificación coordinación y control de las acciones juegan un papel importante.

Si bien se ha notado un ascenso considerable en relación con el curso 2002-2003 aún subsisten limitaciones, necesarias de ser consideradas por la escuela. La salida de un miembro y la inclusión de otro en equipos consolidados constituye un obstáculo para el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada.

El sacar a un miembro del aula para cubrir docencia en otro grupo que no tiene profesor debe tratar de evitarse, pues se viola el principio de la atención de uno por quince.

La conformación de un equipo con un profesor de experiencia y otro en formación es factible y constituye un aspecto que favorece el desempeño cooperado.

En la medida en que se perfeccione el desempeño profesional de docente se favorece su actividad pedagógica cooperada.

En encuestas aplicadas en junio del 2004 a 31 docentes que laboran en dúos (ver anexo 36) y 79 alumnos(ver anexo 37) para conocer el estado de satisfacción en relación con este trabajo se pudo determinar que el índice de satisfacción de los profesores a nivel de escuela es de 0,6, y el de los alumnos en relación con el desempeño cooperado de los maestros es de 0.6 lo que se interpreta como más satisfecho que insatisfecho, nivel II de satisfacción.

Los resultados se pueden apreciar en los anexos 39 Y 40.

Los datos que se aprecian, demuestran que al trabajar ambos profesores con el grupo como totalidad independientemente de la atención diferenciada a sus 15 alumnos, si el trabajo en dúos, como grupo pequeño, es efectivo, el alumno puede identificarse con uno u otro profesor y esto en general no afecta la atención a los 15 ni propicia división en el aula de 30. Esto se refleja en la respuesta dada al valorar la atención por parte del profesor a sus quince, en el que 72 alumnos de 79, manifiestan que la valoran de buena.

Al valorar la respuesta dada sobre el agrado o desagrado de sus dos profesores en el aula, se destaca cómo el criterio emitido por los alumnos permitió reconocer la aceptación del modelo y cómo repercute favorablemente en su aprendizaje.

En sentido general los resultados obtenidos permiten evaluar lo factible del modelo elaborado, como proceso dinámico la actividad pedagógica cooperada debe continuar el ciclo de su perfeccionamiento, lo que también se contempla en el modelo a partir de los procedimientos para su aplicación.

CONCLUSIONES

Uno de los grandes retos que debe enfrentar el profesor general integral que labora en dúos y tríos en nuestro país es la codirección del proceso pedagógico en aulas de 30 y 45 alumnos, proceso que se ha denominado actividad pedagógica cooperada.

El análisis filosófico, sociológico y psicológico de la actividad pedagógica profesional del maestro ha permitido un acercamiento a la caracterización de la misma, y ha favorecido la comprensión del carácter activo, propositivo y comunicativo de ella, donde, resulta esencial que; el contenido de sociabilidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el equipo de trabajo sea de fusión e interpenetración, típicos de niveles grupales donde predomina el sentimiento de “nosotros”, la solidaridad y la propia cooperación.

La actividad pedagógica cooperada se propone como un componente funcional de la actividad pedagógica profesional y asume, con sus propias especificidades su carácter transformador, su carácter creativo, humano y dinámico.

El análisis realizado en función de que el trabajo cooperado ha sido un principio de la vida y actividad social de los hombres en diferentes formaciones económicas sociales ha permitido acercarnos al hecho de que la actividad pedagógica cooperada responde a una necesidad social y a una necesidad individual y que la misma es contextualizada, resulta, por lo tanto, un proceso complejo donde se deben conjugar los intereses individuales de los sujetos interactuantes con los sociales.

Otro aspecto importante derivado del análisis realizado lo constituye el hecho de que la actividad pedagógica cooperada es una actividad que requiere ser debidamente planificada, organizada y controlada, teniendo como estructura esencial el grupo. Por lo que constituye de hecho un proceso que reproduce el desarrollo de lo grupal y por ende requiere ser enseñada.

En el trabajo cooperado entre los PGI que laboran en dúos y tríos se han manifestado un conjunto de dificultades relacionadas con los problemas de comunicación, de responsabilidad, de interdependencia y de codirección del proceso pedagógico.

La ciencia pedagógica ha abordado la problemática de la cooperación como método, estrategia, técnica, procedimiento de investigación, existiendo diferentes enfoques referidos fundamentalmente a los diferentes tipos de aprendizajes: cooperativo, colaborativo, interactivo, sin embargo, no se ha encontrado referente teórico que aborde el proceso pedagógico en una codirección desde el trabajo de un profesor general integral. Por lo que un modelo que contribuya a desarrollar la actividad pedagógica cooperada entre los PGI constituye una necesidad que permitirá enfrentar los cambios educacionales con mejores resultados.

El modelo que se elaboró y que tiene sus referentes teóricos en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos refleja las relaciones esenciales entre las características de la actividad pedagógica cooperada y los aspectos que se integran en dicho modelo que tienen que ver con su fundamentación, fin y objetivo, definiciones, principios, premisas necesarias, componentes y procedimientos para su desarrollo.

La constatación del funcionamiento del modelo a través del criterio de la práctica, demostró resultados positivos, lo que evidencia, la posibilidad de contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada a través del mismo. Esto se comprobó mediante la elevación de los niveles de actividad pedagógica cooperada, lo que refleja elevación en los niveles de indicadores de comunicación, interdependencia, responsabilidad y codirección del proceso. Sin embargo, el trabajo cooperado, es un proceso dinámico, y se hace necesario que en el modelo, se tengan en cuenta las dificultades que se originan para continuar el ciclo de potenciación de desarrollo de la actividad pedagógica cooperada.

RECOMENDACIONES

- Continuar profundizando en el estudio del desarrollo de la actividad pedagógica cooperada, extendiendo los vínculos más allá del la interrelación PGI con el PGI que labora en dúo y/o trío, sino del PGI con otras figuras de la comunidad educativa.
- Comprobar con mayor profundidad la influencia del género la formación de equipos entre PGI que laboran en dúos y tríos para la codirección del proceso pedagógico.
- Trabajar en una didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje cooperado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. "Modelo de Escuela Secundaria Básica para el próximo Milenio". MINED, Ciudad de La Habana, 1999.
- (2) Castro Fidel. Las ideas son el arma esencial en la lucha de la Humanidad por su propia salvación. Tres discursos en encuentros internacionales efectuados en La Habana en Enero y Febrero de 2003. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado. La Habana, 2003, pág22.
- (3) García Ramis Lisardo y otros Los retos del Cambio Educativo. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1996, pág1
- (4) Rojas Arce y otros. Informe de Investigación. El cambio educativo en la Secundaria Básica. Julio 2001.
- (5) Rojas Arce Carlos y otros. Informe final Investigación agosto 2002.
- (6) Rubinstein, S.L. Principios de Psicología General. Edición Revolucionaria. La Habana, 1977, pág. 745.
- (7) Borchardt, 1968, en Sociología de la Educación . Artur Meier. Editorial Ciencias Sociales. Habana, 1984. pág 119
- (8) Lisardo García Ramis y otros. Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación, 1996, p. 11
- (9) ibídem p. 15
- (10) (Ibídem p. 18
- (11) Síntesis de "El Capital"de Carlos Marx. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961. Capítulo XIII Cooperación. Pág. 115.
- (12) Ibídem, pág. 116
- (13) Ibídem pág. 117.
- (14) Diccionario de Economía Política. Editorial Progreso, Moscú 1985, pág 81.
- (15) Rodríguez Álvarez Aníbal. Grupos y Colectivos. Editorial Científico- Técnica. Ministerio de Cultura, 198_. pág27
- (16) Ibídem pág 28
- (17) De Zubiría Samper, Julián . De la escuela Nueva al constructivismo: un análisis crítico. Bogotá, Editorial Magisterio, 2001. pág. 49-50.

- (18) Ada Rodríguez y Teresa Sanz. La Escuela Nueva, En: Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Colectivo de autores del CEPES, C. Habana, 1991.
- (19) Planchard Emile. La Pedagogía Contemporánea. Traducción y adaptación de Víctor García Hoz. Cuarta Edición. Ediciones Rialp, S.A. Madrid, 1966. pág. 421.
- (20) Villafañe Casadiego Claudia P. Conexiones Santander Universidad Autónoma de Bucaramanaga. e-mail: cvillafa@bumanga.unab.edu.co<http://www>. el trabajo colaborativo: espacio para construir conocimiento y convivencia.
- (21) Ibídem
- (22) Ken Brufee "Sharing our toys- Cooperative learning versus collaborative learning". Change, Jan/Feb, 1995 pp12-18.
- (23) T. Panitz, (1997), "Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning", Cooperative Learning and College Teaching, V8, No. 2, Winter 1997; Panitz, T., and Panitz, P., (1998) "Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education." In J.J. Forest (ed.) Issues Facing International Education, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing.
- (24) Dr Theodore Panitz. Sí, Hay Una Gran Diferencia Entre El Paradigma del Aprendizaje Cooperativo y el del Aprendizaje Colaborativo Cape Cod Community College. Traducido y adaptado por E. Gajón con permiso del autor.
- (25) Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
- (26) Ibídem
- (27) Andreeva G. M. Psicología Social, Vneshtorgizdat, Moscú, 1984, pág 103
- (28) Reinoso Cápiro Carmen. El proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador y la comunicación interpersonal en el trabajo en colaboración. En: Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 2002. pág 178.
- (29) Ruiz Aguilera Ariel. El proceso de modelación del objeto como una de las vías para encontrar la unidad de la objetividad y subjetividad. En: Introducción a la investigación en la educación. Material digitalizado, C. Habana 2003, pág. 29.

- (30) Sierra Salcedo Alicia R. Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: Compendio de Pedagogía Compilador Gilberto García. Editorial Pueblo y Educación, Primera reimpresión C. Habana 2003. Pág 319.
- (31) García Ramis L. y otros. Modelo para la transformación de la escuela cubana actual; Resultado de Investigación del ICCP; 1996; Revista Desafío escolar; Año 1.0; Ediciones CEIDE 2000; México; Febrero-Abril; 1997. P.p. 19.
- (32) Ibídem
- (33) Ibídem
- (34) Ibídem
- (35) Fuentes Ávila Mara. El grupo y su estudio en la psicología social. Facultad de Psicología Universidad de La habana. Ediciones ENPES, 1992. pág 25
- (36) Castellanos Ana Victoria Momentos funcionales de la actividad de aprendizaje grupal en El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: Una propuesta teórica. Tesis doctoral, CEPES-UH, 1999.
- (37) Castro Pedro Luis. Modelo del Funcionamiento de los colectivos de pedagogos. Material digitalizado, 2002 pág 4

BIBLIOGRAFÍA

Andreeva G. M. Psicología Social, Vneshtorgizdat, Moscú, 1984.

Banny-Johnson. Dinámica de grupo en la educación.. Editorial Pueblo y Educación, 1971.

Blanco Pérez Antonio. Introducción a la Sociología de la Educación. Material Digitalizado. Ciudad de La Habana, 2000.

Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.

Castellanos Ana Victoria Momentos funcionales de la actividad de aprendizaje grupal en El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: Una propuesta teórica. Tesis doctoral, CEPES-UH, 1999.

Castellanos Simons Doris y otros. El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Secundaria Básica, Material Digitalizado. Octubre 2000.

Castro Fidel. Las ideas son el arma esencial en la lucha de la Humanidad por su propia salvación. Tres discursos en encuentros internacionales efectuados en La Habana en Enero y Febrero de 2003. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado. La Habana, 2003.

Castro Pedro Luis. Modelo del Funcionamiento de los colectivos de pedagogos. Material digitalizado, 2002 pág 2

Colectivo de autores. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. "Modelo de Escuela Secundaria Básica para el próximo Milenio". MINED, Ciudad de La Habana, 1999.

Colectivo de autores. La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Editorial Progreso, Moscú, 1991.

Colectivo de autores. Psicología general para los I. S. P. en 3 tomos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.

Colectivo de autores. Psicología para maestros #2. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1971

Colectivo de autores. Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista. Tomo 2 Dirección de Marxismo-Leninismo. Ministerio de Educación Superior. Editorial Pueblo y Educación, 1992.

CROOK, Ch. Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. 1998.

Chacón Arteaga Nancy. Dimensión Ética de la Educación Cubana. Editorial Pueblo y Educación. 2002

Chavez Justo. Filosofía de la Educación. Material digitalizado. C. Habana, 2003.

De Zubiría Samper, Julián . De la escuela Nueva al constructivismo: un análisis crítico. Bogotá, Editorial Magisterio, 2001.

DIAZ, Frida y HERNANDEZ Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill. México. 1998.

Diccionario de filosofía. Editorial Progreso. Moscú. 1984.

DOCKTERMAN David. El aprendizaje Cooperativo y la Tecnología. Tom Snyder Productions.

García Ramis Lisardo y otros. Los retos del cambio educativo
Editorial Pueblo y Educación, 1996.

Gómez Luis Ignacio Conferencia Dictada. 16 Congreso Mundial de Sexología. Marzo 2003.

González Maura Viviana y otros. Psicología para Educadores. Editorial Pueblo y Educación, 1995.

González Rey, F - A. Mitjans. La personalidad. Su educación y desarrollo.
Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 1989.

González Rey Fernando. Psicología Principios y Categorías. Editorial
de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.

González Serra, D.J. Problemas filosóficos de la psicología. Editorial Pueblo
y Educación. C. Habana, 1984.

González Soca Ana María y Carmen Reinoso Cápiro. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, 2002.

Economía Política. Diccionario. Editorial Progreso. Moscú, 1985.

ENLACES. Aprendizaje cooperativo apoyado por computadores. Universidad de la Frontera. Chile, 1996.

Fernández González Ana María, María Isabel Álvarez, Carmen Reinoso y Alberta Durán. Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación, 2002

Fuentes Ávila Mara. El grupo y su estudio en la psicología social. Facultad de Psicología Universidad de La Habana. Ediciones ENPES, 1992.

JOHNSON, D Y JOHNSON, R. Circles of learning, cooperation in the classroom. Association for supervision and curriculum development, USA, 1984.

Krutetski V. A. Psicología. VNESHTORGIZDAT. Moscú 1989.

Leontiev A. N. Actividad Conciencia Personalidad. Editorial Pueblo y Educación, 1981.

Leontiev A. N. Problemas del desarrollo del Psiquismo. Editorial Pueblo y Educación, 1974

Marx C. - F. Engels. Primeras obras. Moscú 1956.

Marx, C. Tesis sobre Feuerbach. Obras, T 3

Meier Artur. Sociología de la Educación .. Editorial Ciencias Sociales. Habana, 1984.

Panitz Theodore. Sí, Hay Una Gran Diferencia Entre El Paradigma del Aprendizaje Cooperativo y el del Aprendizaje Colaborativo Cape Cod Community College. Traducido y adaptado por E. Gajón con permiso del autor. INTERNET. Material computarizado

Petrovski A. V. Teoría Psicológica del Colectivo. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Petrovski A. V. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editorial Progreso. 1980.

Proyecto Regional de Educación (PREALC) y los mecanismos de seguimiento, aportado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe al Congreso de Pedagogía 2003.

Pujolas Maset Pere. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Ediciones Aljibe, Málaga, 2001

Rodríguez Álvarez Aníbal. Grupos y Colectivos. Editorial Científico- Técnica. Ministerio de Cultura, 198_. Pág27

Rojas Arce Carlos y otros. Informe final Investigación agosto 2002

Rubinstein, S. L. Principios de Psicología general. Ediciones Revolucionaria. La Habana, 1977.

Rubinstein, S. L.. El desarrollo de la Psicología. Principios y métodos. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 1978.

Ruiz Aguilera Ariel. Aprender a aprender: una necesidad para el desarrollo del escolar. Material digitalizado. C. Habana 2003

SHAPIRO. Lawrence. La inteligencia emocional de o niños. Javier Vergara. Argentina. 1997.

Síntesis de "El Capital"de Carlos Marx. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961. Capítulo XIII Cooperación.

Shorojova, E. U. Problemas teóricos de la Psicología de la personalidad. Editorial Orbe, C. Habana, 1980.

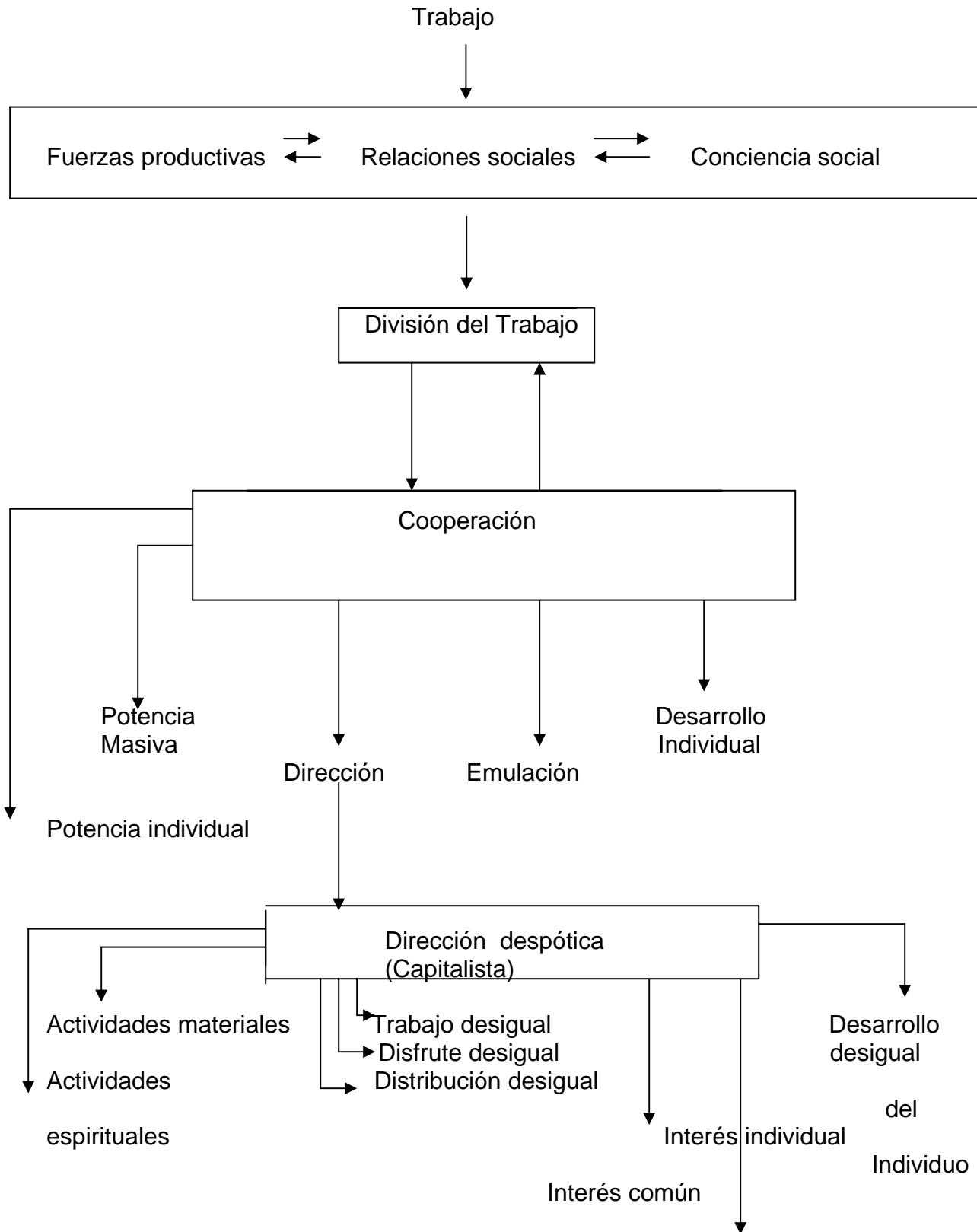
Valle Alberto y otros. Sistema de trabajo del docente y del director de escuela. Vías para su perfeccionamiento. Marco teórico. Material digitalizado. C. Habana 2002

Villafañe Casadiego Claudia P. Conexiones Santander Universidad Autónoma de Bucaramanaga. e-mail: cvillafa@bumanga.unab.edu.co <http://www>. el trabajo colaborativo: espacio para construir conocimiento y convivencia.

Vygotsky Lev S. Pensamiento y Lenguaje. Edición Revolucionaria. 1968.

ANEXOS

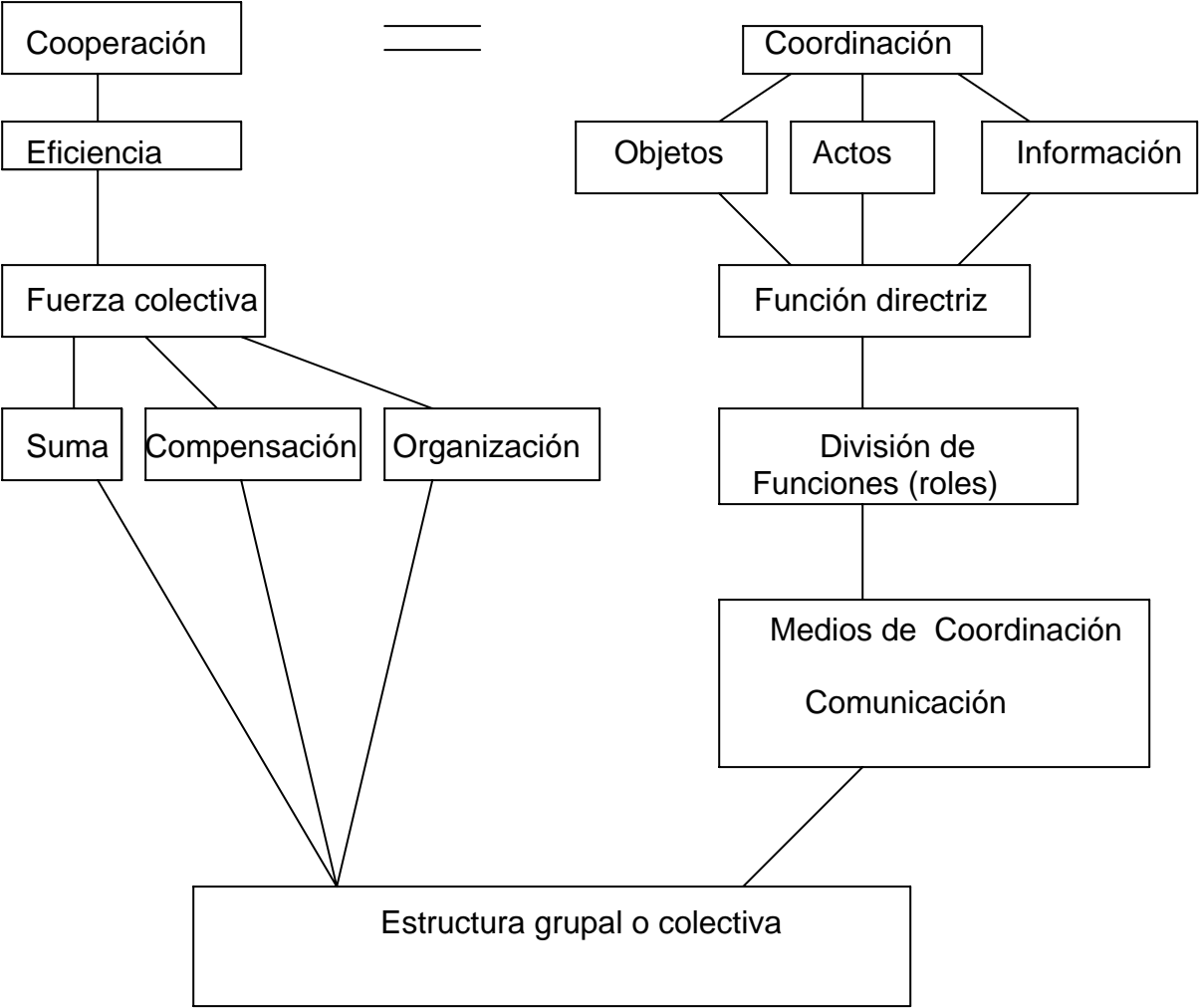
Anexo 1



La cooperación capitalista, se caracteriza por una dirección que K Marx denomina “despótica”, ya que la organización de las funciones de los obreros y su unidad como organismo radican fuera de ellos, en el capital, que los somete al poder de una voluntad ajena.

ANEXO 2

Modelo de análisis de cooperación según H. Hiebsch y M. T. Vorwerg.



ANEXO 3

Principios de la Escuela Nueva que quedan establecidos en el Congreso de Calais (1921), aunque el 30 fue añadido después.

En cuanto a la organización general se plantea: (Planchard: 1966,p 424)

- Es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de orientación a las escuelas oficiales.
- Es un internado con una atmósfera tan familiar como sea posible.
- Está instalada en el campo
- Agrupa a los alumnos en “pabellones” de diez a quince miembros.
- Practica la coeducación
- Debe tener por lo menos una hora y media de trabajos manuales al día.
- Carpintería ocupa el primer lugar. Son recomendables la jardinería, crianza de ganado.
- Deben ser posibles los trabajos libres
- La educación física, se realiza por medio de la gimnasia natural, juegos y deportes.
- Las excursiones al campo son indispensables. Atienden al mismo tiempo que la educación física, la preparación de geografía y a la vida social.

En cuanto a la formación intelectual:

- Desarrollar más el juicio que la memoria
- Especialización espontánea, luego reflexiva, al lado de la cultura general.
- La enseñanza basada en hechos y experiencias.
- La escuela nueva se apoya en la actividad personal del niño
- Está basada en el interés personal de los niños
- El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros, periódicos y después en una clasificación según un cuadro lógico.
- El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares
- La enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana

- Tratar solamente una o dos materias por día: la variedad surgirá del modo de enseñarlas
- Tratar pocas materias por mes y por trimestre, adoptando horarios individuales y agrupando las materias según el avance de los alumnos.

En cuanto a la formación moral y estética:

- La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.
- El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria.
- No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa
- Las recompensas y sanciones negativas consisten en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el fin considerado como bueno.
- La autoemulación reemplaza la emulación entre los alumnos.
- La escuela nueva debe presentar una atmósfera estética y acogedora
- Música colectiva, cantos a coro y orquesta.
- La educación de la conciencia consiste principalmente en los niños en recitados moralizadores
- La mayor parte de las escuelas nuevas observan una actitud religiosa sin sectarismos
- Prepara al futuro ciudadano no solo con vistas a la nación sino también a la Humanidad.

En conclusión, sus principios pueden resumirse en :

- La educación responde a los intereses y necesidades de los alumnos
- La escuela es vida y no prepara para la vida
- La cooperación es más importante que la competencia
- Se aprende a resolver problemas y no a través de la transmisión de saberes.

Entre **las figuras más representativas**, además de Dewey están: M. Montessori, O. Decroly y R. Cousinet.

El papel del profesor en la escuela nueva cambia sustancialmente, ya que su tarea es movilizar y facilitar la actividad natural del niño tanto física como intelectualmente, para esto debe realizar una observación cuidadosa de manera que pueda determinar las formas de trabajo e inhibiciones de cada uno de sus alumnos, para estimular la actividad del mismo, despertar sus intereses y fomentar la cooperación entre ellos.

En realidad uno de los elementos renovadores de esta escuela fue el hecho de situar al niño en una posición activa frente al aprendizaje, pero además se enfatiza en una enseñanza socializadora como complemento de la individualización. La formación social pretende la responsabilidad personal ante el grupo social, desarrollar la cooperación entre los niños de manera que pone su individualidad al servicio de la sociedad.

ANEXO 4

Características del método utilizado por Roger Cousinet

El número de integrantes de los equipos debe estar entre seis y siete y no debe ser mayor el número de equipos a seis, para que el maestro pueda atenderlos. La elección del jefe queda a la voluntad de sus miembros. Generalmente el equipo obedece a afinidades de carácter, a la amistad y, en algunos casos, a la edad, casi nunca se agrupa por nivel de conocimientos.

Constituido el equipo, según la práctica seguida por Cousinet, el maestro interroga acerca del trabajo a realizar de modo que cada equipo sepa con precisión cuál es su labor. En caso de incertidumbre o de solicitarlo, el maestro deberá aconsejarles respecto al trabajo.

Generalmente, cuando se constituye un equipo, y al acordar la labor del día siguiente, cada niño se encarga de aportar los datos que le son más fáciles de obtener entre sus padres o vecinos. Respecto al tiempo o límite de trabajo es cosa que sólo lo determinan las circunstancias; comprende los siguientes detalles:

1. Elección del trabajo y aportación de los datos
2. Trabajo en equipos en la pizarra
3. Corrección de las faltas de ortografía en lo escrito
4. Copia en el cuaderno individual y en el de la clase
5. Dibujo individual ilustrando o aclarando el asunto
6. Selección del mejor dibujo entre todos para ilustrar el cuaderno de clase (cada alumno conserva el suyo para el cuaderno individual)
7. Lectura del trabajo en equipos (o presentación del trabajo hecho, que puede ser práctico)
8. Ficha resumida del trabajo hecho.

En resumen las características del método son

1. Práctica de la libertad; la actividad por parte del alumno; sistema de equipos.
2. Los equipos: No más de seis equipos; cada equipo seis o siete niños; libertad para organizarse; el maestro un guía.
3. Trabajo Equipos: Elección del asunto; acopio de dato; organización de materiales y datos; realización del trabajo; lectura, examen y créditos del trabajo; el maestro no interviene, auxilia; no censura, elogia, no manda.

ANEXO 5

LAS FORMAS DE COOPERACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE:

Aquí se establecen las diferentes estructuras y formas de organización de la cooperación en el colectivo del aula, en el marco del desarrollo del colectivo:

- maestro-alumno
- alumno-alumno

Según este autor, las formas más conocidas y utilizadas son: el aprendizaje frontal y el aprendizaje individual, los maestros más “versados metodológicamente” aplican el aprendizaje por grupos, por pareja y por secciones. (pág 335)

Investigaciones realizadas (año 1970) arrojaron dificultades en la caracterización y determinación clara de estas **formas de cooperación**. Se precisan entonces que hay distintas formas de cooperación :

- **aprendizaje frontal: procedimiento** de índole colectivo bajo la dirección del maestro. Este dirige a toda la clase y recoge todas las reacciones de los alumnos (informaciones).
- **Aprendizaje individual:** Los alumnos tienen que resolver tareas, problemas, en el llamado trabajo silente. El maestro cuida que cada alumno trabaje para sí. Este aprendizaje se puede aplicar de modo, que todos los alumnos tengan la misma tarea, o es posible que tengan tareas diferentes a los demás.
- **Aprendizaje por grupo:** Dividir la clase temporalmente por grupos y que un grupo de alumnos resuelvan en conjunto una tarea. El maestro trata, que dentro de los grupos se logren acciones colectivas de aprendizaje.
- **Aprendizaje por parejas:** Similar al del grupo, solo que se reúnen 2 alumnos para trabajar juntos en la solución de una tarea, se considera como una forma preliminar del aprendizaje por grupo, ya que se basa en un trabajo conjunto, aunque según este autor no puede hablarse de grupo que aprende porque se trata solo de dos alumnos.

- **Aprendizaje por secciones:** la clase se divide temporalmente en diferentes secciones: Variantes de esta son la explicación prolongada y el procedimiento a la redonda.(ver Introducción a la didáctica general de Lothar Klingberg, pág 336-337)

Expresa el autor que estas formas de cooperación se diferencian de acuerdo con el modo en que el maestro dirige la clase y según la forma en que organice la cooperación entre los alumnos.

El enfoque del autor en este tema es un enfoque sociopsicológico y para ello toma algunas características:

- Cantidad de sujetos que conjuntamente (en cooperación) resuelven una tarea.
- División bajo distintos aspectos, numéricamente diferentes, distribuciones de funciones, etc
- Comunicación
- Consistencia de los miembros en tiempo y espacio. Pág 337

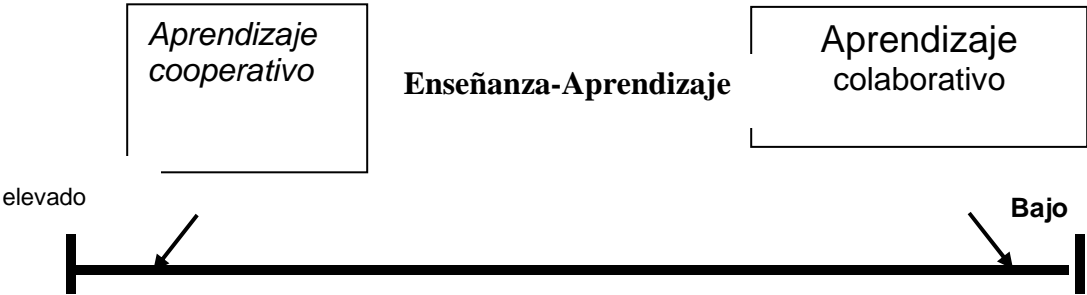
De acuerdo con esto, el aprendizaje en la clase es una forma especial de la cooperación concreta, se trata de formas o estructuras de cooperación , y forman parte de un conjunto de instrumentos didácticos en la escuela necesarios para organizar el aprendizaje como proceso activo, consciente y productivo. Son modos temporales de trabajo enmarcados en la enseñanza en el aula.

El autor establece relación entre el método de enseñanza y estas formas de organización de la cooperación, así plantea como el aprendizaje frontal puede corresponderse con el método expositivo o de elaboración, mientras que la enseñanza individual, por pareja o por grupo corresponde el método de enseñanza por proposiciones.

Para la aplicación e estas formas de cooperación debe existir correspondencia con el objetivo, contenido y con el método.

ANEXO 6

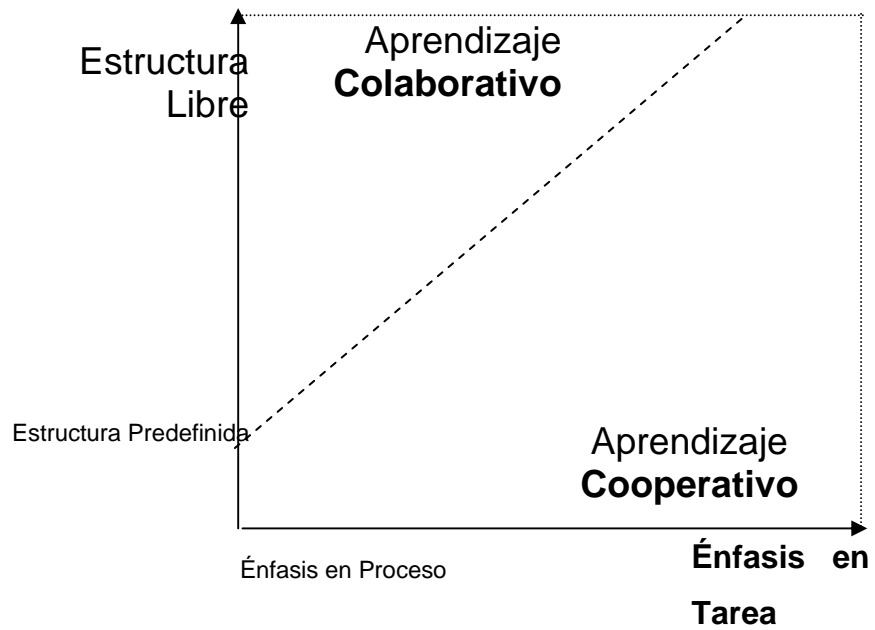
El autor representa lo explicado tal y como se observa en la figura 1



Grado de Estructuración del Proceso por el Profesor

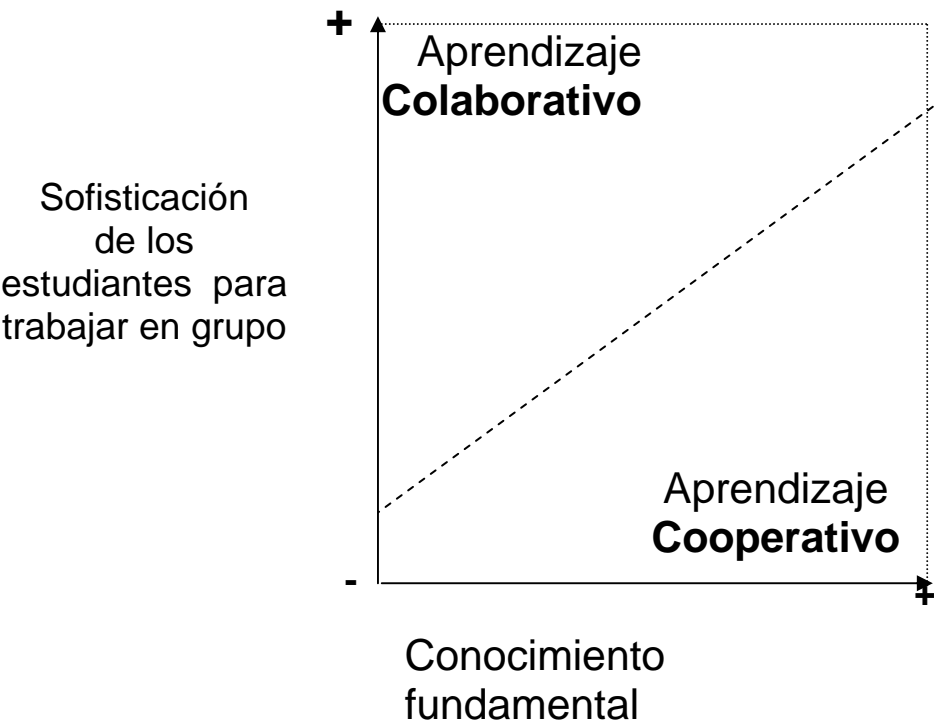
ANEXO 7

Este autor representa gráficamente las características que diferencian el aprendizaje colaborativo del cooperativo de la siguiente forma:



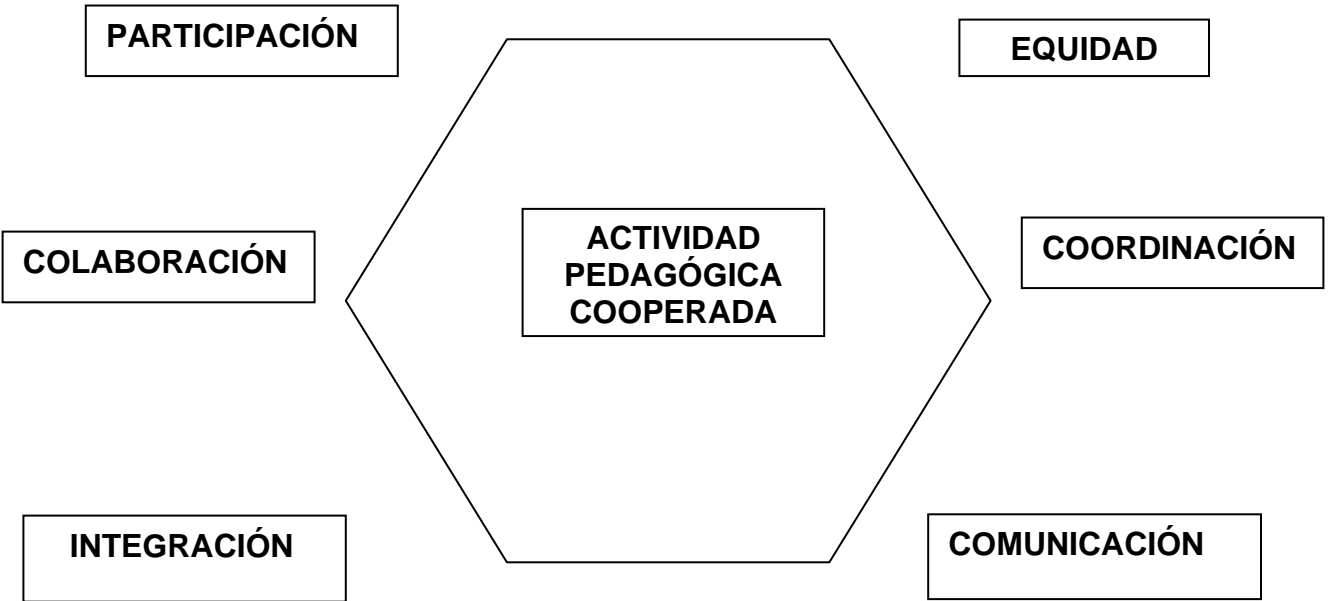
ANEXO 8

Lo representa de la siguiente manera como puede apreciarse en la figura 3



ANEXO 9

HEXÁGONO DE ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA ENTRE LOS PGI



ANEXO 10

El grupo de trabajo como estructura de la actividad pedagógica cooperada

Para potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada de los profesores en la dirección del proceso pedagógico y que esta a su vez sea ejemplo de trabajo cooperado de sus estudiantes es necesario adentrarnos en el proceso de creación de un verdadero grupo de trabajo.

La actividad pedagógica cooperada de los profesores se inscribe en el contexto de lo grupal, específicamente de un grupo (elemento estructural de la cooperación), que según su tamaño, es un grupo pequeño.

Los profesores que se agrupan para dirigir el proceso pedagógico en aulas de 30 y 45 alumnos conforman un grupo pequeño en sí mismo. Se habla de una dirección grupal de la enseñanza, de una codirección. Se agrupan, por lo tanto, con el fin de dirigir este proceso y sostienen a lo largo de un tiempo relaciones interpersonales estrechas. La actividad grupal que realizan estos equipos de profesores debe ser de cargado sentido social. Esto debe mediatizar las relaciones interpersonales y la comunicación entre ellos, así como los estados emocionales grupales y particulares de los integrantes. El altruismo, el sobreponerse al espíritu individualista que en ocasiones aflora en los sentimientos de las personas, es lo que exige, la presencia de niveles elevados de actividad pedagógica cooperada.

La Dra. Fuentes Ávila en los estudios de diferentes definiciones, puntualiza que los grupos pequeños deben presentar los siguientes rasgos esenciales:

- Existencia de contactos directos entre sus miembros.
- Las relaciones entre sus miembros se realizan sobre la base de la actividad común.
- Los miembros del grupo están unidos por compartir criterios semejantes acerca de los fines de la actividad.
- En el grupo hay un sistema normativo que regula la conducta de sus miembros y que es asimilado y compartido por la membresía. (35) Fuentes Ávila Mara. El grupo y su estudio

en la psicología social. Facultad de Psicología Universidad de La habana. Ediciones ENPES, 1992. pág 25

Estos rasgos que definen lo esencial del grupo se van conformando como un proceso de desarrollo de lo grupal.

La Dra Ana Victoria Castellanos en su tesis doctoral, defiende la idea de considerar al grupo como sujeto de la actividad, siguiendo los marcos de referencia que se presentan en la obra de Vigotsky y los aportes brindados por Pichón Riviere en relación con la dinámica de los grupos, así como la estructura de actividad abordada por A.N.Leontiev, propone el grupo como sujeto de actividad del proceso de aprendizaje grupal.

En esta dirección, Castellanos establece un conjunto de pasos o momentos fundamentales en el proceso de formación del grupo:

- Reconocimiento a nivel individual de las necesidades de este aprendizaje, de constituirse como grupo y saber trabajar en grupo.
- Reconocimiento de la relación con el otro como medio para el logro de los objetivos
- Reconocimiento por los diferentes miembros del grupo de la comunidad existente con relación a las necesidades de carácter compartido y común del objeto que los orienta a un objetivo común
- Establecimiento de un esquema referencial común que los orienta para la acción.
- Establecimiento del “sentido común” de la actividad.
- Constitución y desarrollo del grupo como un objetivo en sí mismo. (36) Castellanos Ana Victoria Momentos funcionales de la actividad de aprendizaje grupal en El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: Una propuesta teórica. Tesis doctoral, CEPES-UH, 1999.

Lo anterior es un marco de referencia importante para propiciar el desarrollo grupal, como aspecto estructural básico para que la actividad pedagógica cooperada de los profesores se desarrolle eficientemente. Es necesario que en la actividad pedagógica cooperada que realizan los profesores al dirigir su proceso pedagógico reúna un conjunto de condiciones

entre las que se pueden mencionar el hecho de tener disposición para trabajar cooperadamente, sentir esa necesidad, en segundo lugar desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y hábitos de trabajar en cooperación, Es importante que el equipo de profesores tenga conciencia de que la tarea que los une no radica en desarrollar una u otra asignatura del plan de estudio de Secundaria Básica, sino que deben tener la conciencia de que su tarea principal es la educación de la personalidad de sus 15 pioneros otra de las condiciones importantes el hecho de la equidad en la participación, es decir tener igualdad de oportunidades para el desarrollo de su labor como profesionales de la educación que laboran cooperadamente y algo esencial es organizar correctamente su tiempo de manera que tengan el tiempo y el espacio suficiente para coordinar sus acciones.

La actividad pedagógica cooperada como proceso, requiere que en la medida en que esta se produzca, el equipo de profesores vayan conformando un verdadero grupo de trabajo.

Cuando el profesor integra un grupo de trabajo, se ponen en juego proyecciones y expectativas que se reflejan en determinadas actuaciones, miedos, ansiedades, resistencias. Al entrar en interacción a partir de la tarea o actividad conjunta que une a dicho dúo o trío de profesores, estos aspectos que pueden entorpecer el desarrollo de la actividad, pueden irse eliminando, ya que cada participante se pone en función de la tarea y esto favorece ir cambiando esa proyección, que puede estar permeada por algunas estereotipias de percepción, aprendizajes que se traen, vivencias por pertenecer a grupos de origen (familia) u otros grupos, hacia una imagen más objetiva y discriminatoria. Esto lo va permitiendo los roles que asumen cada integrante del equipo, sus posiciones ante un conflicto o contradicción ante la tarea que los une, que en este caso, es la dirigir el proceso pedagógico de sus 15 alumnos

Cuando existen las aulas de 30 o 45 alumnos las redes de interacciones que se establecen son complejas, su desempeño no debe propiciar divisiones ni en el grupo de 15 ni en el aula de 30 o 45 alumnos, también, deben interactuar entre sí, y con el profesor tutor que los atiende. Esto implica que los alumnos deben percibir el trabajo del equipo de profesores, tan coordinado, integrado y colaborativo que además de reconocer el desempeño de su profesor guía, perciba por igual el desempeño del equipo de trabajo.

La interacción que se produce entre los integrantes del grupo conlleva a la fuerza del grupo que puede ir compensando la forma de actuar, ratificando la misma o modificando lo aprendido en otros grupos.

En esta dirección la interdependencia que se establece en el proceso grupal, constituye un elemento central en el trabajo cooperado, algunos autores entre ellos Pere Pujolàs Maset 2001, lo considera como principio básico de un grupo de aprendizaje cooperativo.

La interdependencia positiva reúne un conjunto de características, que facilitan el trabajo grupal en relación con su organización y funcionamiento. en ella se establecen 5 conceptos básicos: Interdependencia de metas, la cual se refiere a la existencia de objetivos que sean definidos y compartidos por los miembros del grupo, la interdependencia de tareas la cual consiste en la división de labores que desarrollan los sujetos al interior del grupo, esto presupone la dialéctica de lo individual y lo social, ya que el aporte personal que haga cada miembro del grupo será para beneficio del equipo y de los objetivos acordados, fortaleciendo con ello la autoestima y la percepción de sí como persona útil y capaz. La interdependencia de recursos es otra característica, donde se genera la capacidad de planificar y coordinar las acciones, la interdependencia de roles o funciones según la actividad desarrollada por el equipo en función de la tarea que los une, pueden ser la de alentar al renuente o tímido a participar, el de halagar o mostrar aprecio por las contribuciones que hace el otro, reconocer sus logros, el de ayudar con un determinado contenido académico que no sea bien comprendido, tomar acuerdos en la discusión grupal, entre otros. Por último la interdependencia de estímulos, que tiene que ver con la percepción de que el éxito o fracaso de una actividad no es de un integrante en particular, sino del equipo en cuestión. Todo ello está relacionado con el nivel de desarrollo que alcanza el grupo de trabajo.

El Dr Pedro Luis Castro, partiendo de las ideas de Riviere P, propone un enfoque para propiciar el desarrollo grupal en tres momentos: la pretarea, tarea y proyecto. La **pretarea**, es una etapa previa en que predominan las ansiedades individuales, resistencias, no se comprende de la misma manera los objetivos del trabajo grupal. En esta etapa aunque se manifiesten desempeños conjuntos, predomina la subjetividad individual.

La **tarea**. Es la etapa en la que el grupo puede llegar a manejar sus tendencias emocionales que están manifestándose en su práctica transformadora. Los integrantes se centran en la tarea que los une venciendo los obstáculos.

Una vez en tarea, el trabajo grupal es muy productivo, y puede alcanzar una nueva etapa de **proyecto**, en la que serían verdaderamente dueños de su devenir grupal; es decir alcanzarían el autodesarrollo conscientemente dirigido, siempre centrado en las actividades que dan sentido al grupo.(37) Castro Pedro Luis. Modelo del Funcionamiento de los colectivos de pedagogos. Material digitalizado, 2002 pág 4

Por lo tanto, se puede plantear que la actividad pedagógica cooperada que realizan los profesores transita por un proceso de formación y desarrollo, proceso que reproduce el desarrollo de lo grupal, aspecto que hace complejo, contradictorio y dinámico esta actividad y que por lo tanto requiere ser educada, formada, enseñada, no es espontánea, sino que intencionalmente se requiere la formación de habilidades cooperativas y un aprendizaje de trabajo en grupo.

ANEXO 11**Instrumento Seguimiento de la Actividad Pedagógica Cooperada**

Curso 2003/2004

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE MODOS DE ACTUACIÓN EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA DE LOS PGI

Objetivo: Valorar la manifestación de actitudes y de acciones educativas en la Actividad Pedagógica Cooperada de los Profesores generales integrales en formación.

Mes:_____ Grado _____ Escuela:_____

Grado	Grupo	No	Profesores Integrales	Tipo de equipo	Categoría Desempeño	Nivel actividad pedagógica cooperada		
						Octubre	Diciembre	Junio
		1						
		2						
		3						
		4						
		5						
		6						
		7						
		8						
		9						
		10						
		11						
		12						
		13						
		14						

ITEMS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
COMUNICACIÓN POSITIVA DE RELACIÓN ÉTICA			
Presencia de relaciones de coordinación y colaboración			
Trato recíproco sobre la base del respeto			
Sinceridad y franqueza para abordar los problemas con transparencia			
Disposición de ceder para llegar a acuerdos comunes			
Cuidan el prestigio de su compañero de equipo ante el resto de la comunidad pedagógica.			
Los conflictos se solucionan a partir del problema y no culpabilizando al otro.			
Presencia de una interacción recíproca			
Existe unidad entre ellos			
Demuestran ser buen receptor, escuchan con atención, no interrumpen al otro			
Demuestran ser buen emisor: opinan, expresan su sentir y su pensamiento sin ofender, apoyo y aceptación de ideas.			
INTERDEPENDENCIA POSITIVA Y PRODUCTIVA			
Existencia de objetivos comunes entre los miembros del equipo			
Los objetivos son conocidos y compartidos por los miembros del equipo			
A los miembros del equipo le preocupan la valoración social de la actividad que realizan			
Realizan sus acciones por motivos intrínsecos (no por presión externa)			
Correspondencia entre los fines grupales y los de, la institución			
Satisfacción por trabajar en equipo y tener unidad.			
Se perciben como un equipo organizado .			
Se dividen las acciones que darán cumplimiento a la tarea general del equipo			
Tienen presente que su aporte personal es en beneficio del equipo			
Se auto percibe como una persona útil, capaz y que sus acciones son importantes para el cumplimiento de la tarea del equipo.			
Hay coordinación de las acciones			
Se distribuyen los recursos o materiales para enfrentar con éxito la tarea en común			
Atribución de los éxitos al grupo en general y no a un miembro en particular			
Se distribuyen los roles en función de las potencialidades y habilidades de cada integrante.			
Organizan la entrada de los turnos de trabajo, tiempo de ejecución de la tarea, uso equitativo de materiales.			
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL GRUPAL			
Asume íntegramente las actividades con las cuales se ha comprometido			
Tiene espacios para que pueda contribuir individualmente de manera significativa.			

ITEMS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
CODIRECCIÓN DEL PROCESO			
Establecen en su horario un tiempo para coordinar las acciones			
Discuten el plan de clases colectivamente			
Determinan la forma en que van a entrar a dirigir el proceso			
Acuerdan acciones educativas a desarrollar con sus pioneros			
Unidad de acción entre el equipo de trabajo			
Presencia del equipo de trabajo en el aula			
En su accionar evitan distraer la atención de alumnos			
Ante imprevistos la tarea acordada por el equipo se cumple			
Los miembros del equipo entran organizadamente en la dirección del proceso			
Atentos al desarrollo de la actividad apoyando a su compañero			
Cuando se orienta un trabajo independiente, el dúo o trío atiende a sus quince Pioneros.			
Se establece una retroalimentación entre los profesores a partir de lo que acontece en el aula.			
Analizan resultados del desempeño del equipo y toman medidas al respecto			

ANEXO 12

REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

PROYECTO DE ESCUELA
SECUNDARIA BÁSICA

VERSIÓN 07 / 28 de ABRIL DEL 2003

IV. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

La Organización Escolar es la garantía del adecuado funcionamiento de la institución para el logro de sus objetivos donde quedan implicados todos los recursos existentes (humanos y materiales), de forma tal que estos se utilicen de forma racional. Constituye el aspecto más visible del proceso docente-educativo.

La vida de la escuela

La vida de la escuela en la nueva Secundaria Básica tiene que caracterizarse por un clima favorable al estudio y al trabajo. Donde los docentes y alumnos sean protagónicos en el diseño de la misma.

Al organizar la vida de la escuela hay que tener en cuenta:

- ◆ Los principios generales de la educación, de dirección y los objetivos estatales.
- ◆ Los objetivos del nivel y de los grados.
- ◆ El contenido, métodos y estilos de dirección.
- ◆ La creación de un ambiente adecuado en el que se desarrolle el proceso educativo.
- ◆ La escuela como sistema abierto.
- ◆ El papel de las organizaciones políticas y de masas en la escuela y la comunidad.
- ◆ El protagonismo estudiantil en la toma de decisiones

En la vida de la escuela es esencial orientar al colectivo pedagógico de la escuela en el cumplimiento del fin y los objetivos del nivel, teniendo en cuenta los principios de la optimización, la evaluación profesoral, el entrenamiento metodológico conjunto, el trabajo con los órganos técnicos, de dirección y del Instituto Superior Pedagógico, con vistas al diagnóstico del trabajo de los docentes y a la capacitación de ellos.

Se hace necesario establecer un estilo pedagógico científico a partir de formas de trabajo grupal e individual, que garantice el desarrollo de las capacidades intelectuales y manuales, que contribuya a la formación de orientaciones valorativas éticas y morales, sobre la base de las necesidades individuales y sociales y del desarrollo alcanzado por ellos.

Todo lo anterior pone al alumno(a) en un medio organizado, lo que posibilita que en el se fomenten características tales como: cortés, puntual, responsable, cuidadoso, disciplinado y sin estas cualidades personales, entre otras, no podemos pensar en el ciudadano de la sociedad socialista. La escuela debe enseñar al adolescente a organizar su trabajo, a organizar su vida.

Para lograr el fin y los objetivos del nivel y de cada uno de los grados, la escuela secundaria básica organiza y ejecuta un sistema de actividades, que se pueden agrupar en las dimensiones siguientes:

- Político – ideológicas
- Docentes
- Laborales
- Deportivas
- Culturales
- Recreativas
- Vocacionales
- Patriótico – militares

Independientemente de la clasificación de las actividades en tales dimensiones, resulta necesario partir del criterio general de que en la escuela todas las actividades deben instruir y educar.

El sistema de relaciones que se establecen debe basarse en el respeto al otro y en la consideración de los puntos de vista. Manteniéndose una relación favorable entre el profesor y los alumnos, entre éste y los padres y los miembros del consejo de dirección con los demás integrantes de la comunidad escolar.

Estas relaciones entre los estudiantes, los colectivos pioneriles, el claustro, las organizaciones políticas y de masas, el consejo de escuela y la comunidad, deben contribuir a formar en el adolescente una cultura de diálogo y debate, que le permita asumir posiciones reflexivas y actitudes positivas respecto a las relaciones interpersonales y a las tareas revolucionarias de las nuevas generaciones.

Las formas del trabajo del profesor con grupos de 15, 30 y 45 alumnos

El funcionamiento de los grupos de 15, 30 y 45 alumnos, presupone tener claridad de lo que significa para el profesor general integral dar atención diferenciada a sus 15 alumnos.

El grupo de 15 alumnos

Acciones del Profesor General Integral con sus 15 alumnos.

Deberá funcionar con la concepción que fundamenta el desempeño profesional del profesor general integral; es el único responsabilizado en la dirección del proceso educativo y del Proceso de Enseñanza Aprendizaje en todas las asignaturas excepto Inglés y Educación Física, así como de la dirección del sistema de actividades que se desarrollen por su grupo.

El profesor en coordinación con la organización de pioneros del grupo y después de recibir las orientaciones generales, organizará el sistema de actividades semanales incluyendo las clases, y será el máximo responsable del cumplimiento de las mismas. Estas se desarrollarán durante las dos sesiones del día y deben posibilitar el cumplimiento exitoso del currículo escolar.

El profesor general integral debe devenir en un guía, preceptor y orientador de la educación de sus 15 pioneros. Debe tener presente que el modelo de escuela que se requiere es un modelo en el que el alumno pasa a ser centro del proceso educativo.

Debe realizar el diagnóstico integral de cada uno de sus 15 pioneros y en función de los resultados, trazar la estrategia individual y grupal. Este diagnóstico será elaborado y compartido con el resto de los profesores que no son integrales (inglés, educación física, instructores educativos, trabajadores sociales, técnicos de talleres y profesores de laboratorio, en el caso de su existencia). Compartirá dichos resultados y estrategias educativas, con los familiares de cada uno de sus pioneros para que en unidad de acción educativa se logre el crecimiento personal de los mismos.

Los contenidos de la enseñanza, que seleccione como objeto de trabajo didáctico deben estar dirigidos a fomentar el desarrollo personal de cada uno de sus 15 pioneros.

Los profesores generales integrales al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje deberán utilizar metodologías activas que propicien el diálogo, la reflexión y que promuevan el ejercicio del pensar, enseñen a sus alumnos a aprender a aprender, aprender a estudiar y procesar información a partir de

proyectos investigativos comunes que faciliten el ejercicio de su criterio, la satisfacción por aprender y conocer.

La distribución de los alumnos en el aula debe propiciar su atención individualizada, en función de la estrategia educativa acordada, no debe ser siempre frontal, sino que pueden, en dependencia de la capacidad del aula, organizarse en forma de U, V, para propiciar un ambiente grupal de camaradería y confianza.

El profesor general integral deberá concebir la clase de una forma desarrolladora y participar activamente junto a sus 15 pioneros en las actividades políticas, culturales, recreativas que se programen y debe ser un observador sistemático de los modos de actuación de cada uno de sus pioneros para traducir posteriormente dichos comportamientos en contenidos de enseñanza-aprendizaje y promover reflexión y debate sobre los mismos.

El aula deberá ser un verdadero taller de construcción del conocimiento, creación, laboriosidad y respeto partiendo de las experiencias y vivencias de cada uno de sus 15 pioneros.

El profesor general integral debe desarrollar una pedagogía del respeto, del esfuerzo, de la exigencia en la que no falte la sensibilidad humana, para que el alumno tenga confianza en sí mismo, no sea afectada su autoestima y pueda enfrentar la vida con optimismo.

En síntesis el profesor debe saber con todo detalle lo que cada uno de sus alumnos sabe, puede hacer y siente, a partir de una evaluación permanente de la marcha de su aprendizaje y su desarrollo para sobre esta base trazar las estrategias individuales y colectivas que le permitan llevarlos a estadios de desarrollo superior.

El trabajo del dúo y el trío de profesores en aulas de 30 y 45 alumnos. Sugerencias para su mejor desempeño:

Los profesores que se reúnen en dúos y/o tríos para dirigir el proceso docente educativo constituyen un grupo pequeño unido para realizar un trabajo cooperativo en función de contribuir a la formación integral de los adolescentes.

El trabajo cooperativo para la dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje es una modalidad de organización social de trabajo que hace que los profesores generales integrales colaboren entre sí y con los demás profesores del grado para conseguir realizar la tarea de planificación, organización, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje.

El trabajo en cooperación debe verse en dos direcciones: la primera dirigida a la formación de un verdadero grupo de trabajo en los profesores generales integrales que laboran en “team teaching” para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y a su vez atiendan individualmente desde el punto de vista formativo a sus 15 pioneros, lo que manifiesta la presencia de una dialéctica general, particular y singular. General porque deben coordinar acciones para atender a las aulas de 30 y 45 alumnos, particular porque deben atender a su grupo de 15 estudiantes y singular porque deben atender las diferencias individuales de sus pioneros. La segunda dirigida a la cooperación con los otros profesores del grado y con el trabajador social y el instructor de arte. Estas últimas la comparten también los profesores que atienden aulas de 15 estudiantes.

El ejemplo del desempeño grupal de estos profesores generales integrales debe propiciar además, acciones para el trabajo cooperativo de los adolescentes pioneros y así facilitar su crecimiento personal y grupal.

Este tipo de trabajo descansa en la posibilidad de lograr un verdadero ambiente de colaboración entre el equipo de profesores, desde los principios de la interdependencia positiva productiva y responsabilidad individual y colectiva.

El principio de la interdependencia positiva productiva, implica que existe una tarea en común del equipo y para darle solución a la misma, todos los integrantes en colectivo deben estudiarla, analizarla, reflexionar sobre ella y determinar la intervención sobre la base de la distribución de las acciones individuales entre los participantes.

Esta intervención debe tener un carácter dependiente y productivo, dependiente porque las acciones individuales están concatenadas entre sí para dar cumplimiento a la tarea común del equipo de trabajo y productivo, porque cada individuo participa creativamente en la solución de la parte y del todo consecuentemente.

Esto nos lleva a establecer el otro principio, el de la responsabilidad individual y colectiva, explicado en el anterior y cuya esencia es que todos tienen que dominar y participar en la parte de trabajo que le corresponde hacer y dominar el todo y actuar responsablemente para que la tarea se realice exitosamente.

Para realizar esto el equipo debe desarrollar habilidades colaborativas que implican:

- Distribuir responsabilidades
- Tomar decisiones colectivamente
- Establecer una adecuada comunicación, pues es necesario el intercambio de información, ideas, razonamientos, para la continua retroalimentación. Se debe saber cuando tomar la palabra para opinar, argumentar, exponer, etc.
- Manejar adecuadamente las dificultades que se pueden presentar.
- Crear espacios para el control de las acciones acordadas.

En el trabajo del dúo o el trío, debe lograrse la rotación de las asignaturas, de las actividades por sesiones y de los tipos de clase, de manera que se evite la especialización por tipos de clases, asignaturas y actividades por sesiones.

Para el éxito de su desempeño es necesario que los profesores desarrollen un sentido de pertenencia e identidad con la escuela y de subordinación a los objetivos formativos, los que son primarios en el trabajo de todos en el centro, los de su grupo, que incluye a sus quince adolescentes y los personales como profesor, se subordinan en orden jerárquico respecto a la escuela.

El trabajo en dúo y/o trío es un proceso de continuo aprendizaje por lo que es necesario que las primeras actividades de los Jefes de grados tengan como objetivo explícito este trabajo.

Se debe potenciar la actividad del dúo y/o trío a partir de lograr sentimientos de identidad con el trabajo que van a desempeñar, con sus alumnos y la misión que les permitirá estar unidos y que está dirigida a la formación de sus pioneros. Para ello recomendamos que en las primeras semanas del curso, la escuela realice actividades emotivas de encuentros entre todos los profesores del centro, entre los profesores y los pioneros, entre los dúos y tríos con el grupo en cuestión con el que van a trabajar.

Todo lo expresado permite establecer un conjunto de sugerencias que pueden favorecer el mejor desempeño de los dúos y de los tríos de profesores en las escuelas donde existan estas variantes.

A continuación proponemos algunas:

De la selección de los integrantes del equipo de trabajo:

- En la medida de lo posible, se debe dar participación a los maestros en la selección de los integrantes de su equipo, de forma tal, que se tenga en cuenta la afinidad entre los miembros, sus vínculos emocionales.
- Priorizar la formación de un equipo heterogéneo integrado por un profesor de experiencia y otro en formación de manera que se logre la tutoría desde el proceso docente.
- El equipo de profesores que se seleccione para trabajar en dúo y trío puede tener un coordinador de las acciones a desarrollar. Esta selección debe ser una decisión libre de los propios integrantes del equipo de trabajo. El rol de coordinador puede variar en dependencia de las necesidades del equipo y la tarea en cuestión que se ejecutará.
- Debe tenerse en cuenta que el dúo logra más fácil el equilibrio en su trabajo que el trío. Las escuelas que tengan condiciones para tener aulas de 30 alumnos, con dúos de profesores, deben priorizar esta alternativa.
- Puede ser admitida la reestructuración del equipo durante las primeras semanas del curso, y para ello se puede contar con los profesores generales sin grupos asignados.

De la comunicación y la relación ética en el equipo de profesores:

- Cada miembro del equipo debe ser responsable con el cumplimiento de las acciones asumidas que posteriormente darán cumplimiento a la tarea principal acordada por el dúo o el trío.
- Debe evitarse que los miembros del equipo estén centrados en sus tareas sin importarles las del resto.
- Se expresará una subordinación de intereses personales a los profesionales, a los de la educación de sus adolescentes. Reconocer que la dificultad o éxito de uno es dificultad o éxito del otro.
- Cada integrante del dúo o el trío debe tener una actitud solidaria con su/s compañeros; brindarse ayuda mutua ante toda y cualquier circunstancia, el uno puede contar con el otro.
- Se debe tener confianza en las posibilidades del desempeño correcto del otro.
- Deben existir relaciones de coordinación y colaboración, evitándose las relaciones de competencia y de poder.
- *Exigentes uno con otros y autoexigentes consigo mismo.*
- Críticos ante lo que no permite avanzar el trabajo y objetivos comunes y auto críticos, para lo cual deben ser muy receptivos. .
- No encubrir lo mal hecho o acomodarse haciendo recaer el trabajo en los otros.
- Ser sinceros y francos para abordar los problemas con transparencia y tener la disposición de ceder con posiciones constructivas para llegar a soluciones conjuntas.
- No dañar el prestigio del desempeño del profesor ante el resto del equipo, de los alumnos y demás profesores de la comunidad pedagógica.
- Es necesario el intercambio constante de experiencias, ideas, razonamientos entre los integrantes del equipo, para la retroalimentación de lo acontecido en el desarrollo del trabajo.
- Las relaciones entre los miembros del equipo deben estar basadas en la comprensión y confianza, la ayuda y el respeto mutuo.
- Ser tolerantes, pacientes y prudentes, ante ciertas características personales, siempre que no afecten los objetivos formativos de los pioneros y del trabajo.
- Tener en cuenta que en la conformación de los dúos o tríos, no siempre podrá ser por afinidad, por lo que lo principal es el trabajo común, la comunicación, el trato recíproco sobre la base del respeto, la empatía que se establece por medio del roce en el trabajo diario.

- En el transcurso del trabajo pueden surgir conflictos, contradicciones, desacuerdos, que deben ser resueltos de manera enriquecedora por los propios integrantes.
- Los problemas que surjan en la dinámica del trabajo no deben ser resueltos a partir de la búsqueda de un culpable, sino de la búsqueda de la solución al problema.
- Cuando la solución de los desacuerdos no ocurra a nivel del propio equipo, el jefe de grado debe atender esto y convertirse en mediador del conflicto, si este es irreconciliable, es conveniente valorar la posibilidad de desintegrar el equipo, esta solución debe ser resultado del acuerdo tomado por los miembros del consejo de dirección, donde el jefe del consejo de grado después de haber analizado con el equipo, lleva su propuesta de cambio del dúo o del trío.
- El ejemplo de trabajo del dúo y/o trío debe servir de modelo de trabajo en equipo para los propios pioneros.

De la planificación del trabajo:

- Establecer en el horario escolar una sesión para la coordinación de las acciones del dúo y/o el trío de profesores. Su frecuencia debe ser semanal para que se sistematicen las acciones.
- El dúo o trío en su trabajo debe llegar a:
 - ✓ Fijar la tarea en común y el resultado esperado en función de los objetivos que se tracen.
 - ✓ Establecer qué deben hacer y cómo van a proceder el resto de los miembros del equipo.
 - ✓ Distribuir las acciones individuales para que la tarea en común se realice exitosamente.
 - ✓ Controlar sistemáticamente la marcha de las tareas individuales que van garantizando el cumplimiento de la colectiva.
- Estas acciones deben ser acordadas previamente en la sesión de coordinación del equipo. En esta reunión de coordinación se pueden:
 - Analizar las orientaciones expresadas por el Jefe de grado en su reunión de consejo de grado.
 - Estudiar el contenido de la unidad correspondiente
 - Intercambiar sobre los contenidos a tratar en la semana, y establecer los nexos interdisciplinarios y la integración desde los objetivos hasta la evaluación, teniendo en cuenta lo abordado en las teleclases.
 - Determinar los videos, software y libros del Programa Libertad, que utilizarán en sus clases u orientarán para el estudio o trabajo independiente, así como, las orientaciones para el uso del libro de Texto.
 - Valorar el momento de dar tratamiento a los contenidos de las visitas a actividades extraclases que pueden realizar los pioneros en la semana.
 - Discutir contenidos de dificultad.
 - Confeccionar los planes de clases a partir de las experiencias y las orientaciones recibidas por el consejo de grado, en los que cada profesor precisará las actividades que le corresponde desarrollar.
 - Determinar las formas y momentos en que van a entrar para dirigir el proceso.
 - Acordar estrategias de acciones educativas a emplear con los estudiantes de manera individual y/o grupal a partir del diagnóstico integral.
 - Determinar vías y procedimientos que se utilizarán para la evaluación, para la atención a las diferencias individuales.

- Definir el intercambio con otros profesores del grupo de pioneros que no son profesores generales integrales y que deben tener conocimiento de la estrategia educativa acordada por el dúo o trío de profesores, para garantizar la unidad de acción educativa.
- Analizar los resultados del desempeño del equipo y toma de medidas.
- Otras acciones de interés para el equipo.

De la ejecución de las acciones:

- Debe existir unidad de pensamiento y de acción entre sí en el dúo y el trío, concretado en:
 - el enfoque para tratar a los adolescentes
 - el desarrollo del plan de trabajo y estrategia pedagógica de acciones tanto comunes del aula de 30 o de 45 alumnos como del grupo de sus 15 estudiantes, así como de los principios y métodos educativos ante el grupo.
- Ante imprevistos o ausencias sorpresivas la tarea acordada por el dúo y/o trío de profesores no debe incumplirse, por lo que cada integrante del equipo debe dominar la parte de trabajo que le corresponde hacer y dominar el todo y actuar responsablemente para que la actividad no se afecte.
- La dirección del proceso por parte del equipo puede realizarse con la variante de que todos los miembros entren organizadamente en la dirección de la tarea docente previamente acordada, o en la variante de que sea uno de los miembros quien asuma toda la responsabilidad de dirigir directamente la clase en una etapa determinada, que puede ser una unidad o subunidad en coordinación con el Jefe de grado, de manera que, se cumpla con el principio de ser un profesor integral, el cual imparte todas las asignaturas excepto inglés y educación física.
- Los dúos y/o tríos deben permanecer en el aula cumpliendo las acciones durante la clase que fueron previamente acordadas por el equipo.
- Deben estar atentos al desarrollo de la clase y apoyar en todo momento al compañero del equipo para que desempeñe exitosamente las acciones asumidas.
- Las acciones que realizan los dúos y/o tríos durante la clase deben propiciar la atención de los alumnos en función del que dirige la actividad, lográndose esto a partir de una buena coordinación de las actividades desde el proceso de planificación.
- Deben potenciarse y coordinarse la mayor cantidad de actividades que permitan compartirlas con sus 15 alumnos.
- Al orientar el trabajo independiente o por equipos, la solución de ejercicios, el debate, cada profesor atenderá a sus 15 alumnos. Para esto recorre los puestos de trabajo, los orienta, los controla y apoya. Retroalimenta a su compañero acerca de la situación observada en los estudiantes.
- Durante la teleclase los profesores como equipo analizarán las acciones y métodos a emplear para la dirección específica de la misma.

Del control de las acciones:

- Debe existir el mismo nivel de exigencia en la evaluación docente y actitudinal de los estudiantes, lo que se logra en los acuerdos tomados en la reunión de coordinación del trabajo de los dúos y tríos.
- Deben asignar actividades diferenciadas a los alumnos en correspondencia con el diagnóstico de cada uno de ellos. Esto exige que cada profesor del dúo o trío comparta con el resto del equipo la caracterización de sus 15 alumnos, entregue al profesor que dirige directamente la actividad en el

aula de 30 o 45, la relación de alumnos con dificultades y los señalados para ser evaluados, así como las posibles preguntas o ejercicios que son de interés para el desarrollo de sus estudiantes.

- Los integrantes del equipo deben llevar a la reunión de coordinación semanal los aspectos actitudinales de los alumnos, para que sea compartida con el resto del equipo e intercambiar la estrategia de acciones educativas que será ejecutada y valorada.
- Manejar adecuadamente las dificultades que los alumnos puedan presentar en la ejecución de las actividades. Controlar exhaustivamente el proceso y resultado de la tarea orientada a cada alumno.
- Control del desempeño del equipo de trabajo.
- La evaluación de la clase debe estar vinculada a la eficiencia del trabajo del equipo a partir de los roles planificados y desempeñados por sus integrantes.

De la distribución de los alumnos en el aula:

La distribución en el aula será debidamente diferenciada en su ubicación por cada 15 alumnos, de manera que se facilite la atención individual por parte de cada profesor, lo que no significa que en el desarrollo de las clases y previo acuerdo del equipo de profesores según la estrategia educativa acordada para propiciar el desarrollo individual y grupal, se realicen variaciones en la ubicación de estos estudiantes, sin violar el principio insustituible y constante de la atención educativa de sus 15 alumnos, por parte cada uno de ellos.

Anexo 13

Caracterización de la ESBU Experimental José Martí (Curso 2002-2003). (Tomado del Informe de Investigación (CURSO 2002-2003))

El 6 de Septiembre del 2002 es inaugurada por el Comandante Fidel Castro Ruz la Escuela Experimental José Martí.

El centro cuenta con una rica trayectoria histórica: como Centro de Segunda Enseñanza, estuvo ubicado en una primera etapa en el Convento de los Dominicos San Juan de Letrán. Su primer director fue el Licenciado Antonio Bachiller y Morales.

En la vieja edificación de los Dominicos inició sus estudios de bachillerato (1866-1867) nuestro Héroe Nacional José Martí, estudios que concluyó en Zaragoza, debido a su deportación hacia España. En este período cursaba estudios en el Instituto su entrañable amigo Fermín Valdés Domínguez.

En la década del 60 fueron alumnos también los ocho estudiantes de medicina, fusilados el 27 de noviembre de 1871.

La primera piedra del nuevo edificio ubicado en la zona conocida como Reparto La Muralla, en la manzana comprendida entre las calles Zulueta, San José, Monserrate y Teniente Rey, se colocó el 24 de febrero de 1911. En lo alto de su frontispicio se esculpieron dos fechas que identifican a la Institución: la de su fundación MDCCCLXIII (1863) y la de su inauguración: MCMXXIV (1924).

En la nueva edificación estudiaron Eduardo Chivas, Raúl Roa, Pablo de la Torriente Brau, Boris Luis Santa Coloma, Abel Santamaría, Julio Antonio Mella, Rubén Martínez Villena y José Zacarías Tallet.

En la actual Secundaria Básica Experimental José Martí se lleva a cabo un importante programa de la Revolución, validándose un nuevo modelo de escuela a partir de la introducción de la figura del profesor general integral que atiende a un grupo de 15 pioneros en aulas de 15, 30 y 45 alumnos que se unen para recibir las asignaturas correspondientes a este nivel de enseñanza.

La escuela cuenta con un total de 77 locales distribuidos de la siguiente forma:

No. de locales	Locales
36	aulas
4	Laboratorios de computación
3	Laboratorios (química, física y biología)
2	comedores
2	gimnasios
3	Consejos de grado
1	Departamento de cocina
1	Administración
1	Dirección
1	Subdirección docente
1	Secretaría docente
1	Departamento de archivo
2	almacenes
1	Departamento de mimeógrafo
1	Puesto médico
1	Puesto de estomatología
1	Cátedra de Educación física
1	Organizaciones políticas y estudiantiles
1	Aula Magna
12	Baños

Cada una de las aulas tiene un televisor o dos según su tamaño y un equipamiento que posibilita el desarrollo exitoso del proceso educativo.

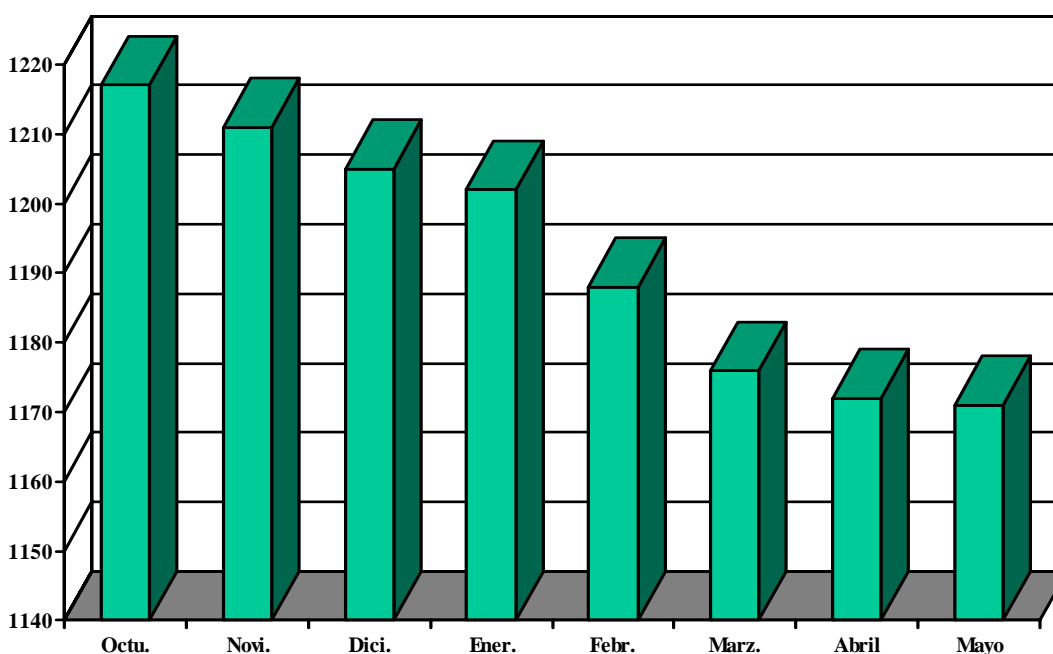
La estructura de dirección de la escuela la integra un Director, Subdirector Docente, Secretario Docente, tres Jefes de grados y un administrador.

La escuela cuenta con los siguientes órganos de dirección y técnicos:

- Consejo de dirección
- Consejo técnico
- Consejo de grado
- Claustro
- Consejo de Escuela
- La Asamblea Pioneril

3.1.2.- Caracterización de los alumnos.

La matrícula actual (curso 2002-2003) de la escuela es de 1167 alumnos y se ha comportado por meses como se expresa en el gráfico siguiente:



GRÁFICA 1. MATRICULA GENERAL DEL CENTRO.

Estos datos reflejan un decrecimiento de la matrícula confirmado en el mes de mayo con un total de 64 estudiantes, que representa el 5,2% aproximado de la matrícula inicial de septiembre. El comportamiento de las bajas por grados es de 25 en séptimo, 15 en octavo y 24 en noveno.

Las bajas presentadas hasta el mes de mayo, reflejan como causas las siguientes: traslados a escuela de conducta 9; traslados a escuelas de oficio 17; salida del centro por edad laboral 5; salida del país 7; traslado fuera de provincia 6; traslado fuera del municipio 8; traslados a otros centros del municipio 12.

En la composición étnica se pone de manifiesto que la raza de menor representación es la negra con un 19.1% de la matrícula del centro, sin embargo entre la raza negra y mestiza se logra mayoría en la composición, lo que se puede analizar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Composición por raza.

Grados	Blanco	Mestizos	Negro
7mo	151	134	78

8vo	147	114	62
9no	224	174	83
Total	522 (44.7%)	422 (36.1%)	223 (19.1%)

En la matrícula predominan los varones con un 51%, menos en séptimo grado donde las niñas alcanzan un 52,05%. Se analiza en la siguiente tabla la composición de la matrícula por sexo.

Tabla 3. Composición por sexos.

Grados	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL
7mo	189	174	363
8vo	164	159	323
9no	223	258	481
Total	576-49.3%	591-50.6%	1167

Al analizar con quién vive el alumno se pudo comprobar que en séptimo grado sólo el 41.7% de ellos viven con ambos padres, en octavo el 44.4% y en noveno el 38.2%, lo que indica familias disfuncionales en la mayoría de los casos.

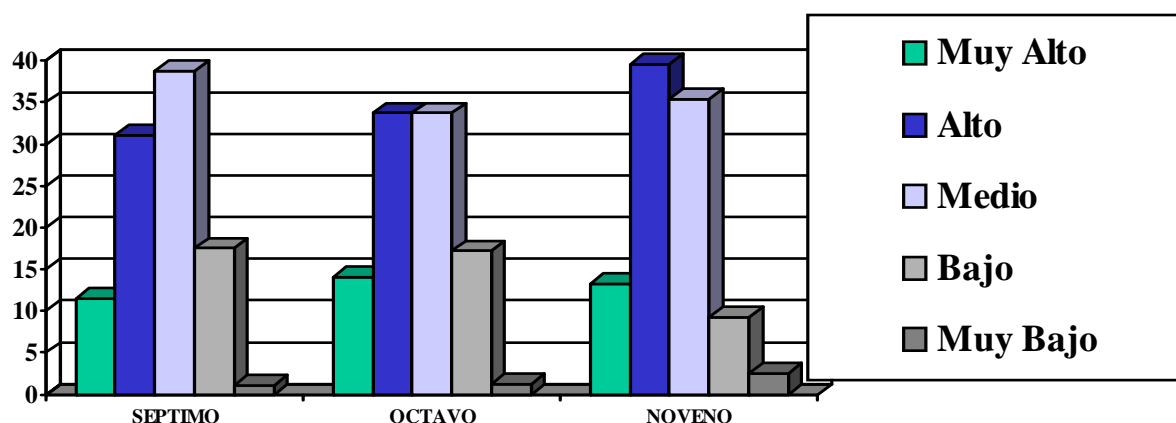
Las condiciones materiales de vida de los alumnos en el hogar se comportan de la forma siguiente:

Tabla 4. Condiciones de vida por grados.

Condiciones materiales de vida	GRADO (%)					
	SÉPTIMO		OCTAVO		NOVENO	
	Con. M	Cond. H	Con. M	Cond. H	Con. M	Cond. H
MALAS	9.6	7.8	8.5	4.8	8.6	3.7
REGULARES	33.5	11.5	33.3	16.4	33.3	9.0
BUENAS	56.9	80.7	58.2	78.8	58.1	87.3

Como se puede apreciar en séptimo grado existe un 9.6% de alumnos que viven en malas condiciones y un 7.8% que tiene malas condiciones higiénicas. Octavo y noveno grado tienen un por ciento similar en cuanto a las malas condiciones materiales de vida.

El nivel de vida de los alumnos de la escuela se comporta como se señala en el gráfico siguiente:

Gráfica 2. Nivel de vida por grados.**Caracterización de los docentes de la ESBU Experimental José Martí.**

La cantidad de docentes frente a grupos es de 84, de ellos: 53 valientes y 31 profesores de experiencia denominados valeroso. El comportamiento del profesorado por grado y sexo puede observarse en la tabla 5

Tabla 5. Composición de los docentes por grado y sexo.

Categoría	7mo Grado			8vo Grado			9no Grado		
	Total	Mas.	Fem.	Total	Mas.	Fem.	Total	Mas.	Fem.
Valientes	28	9	19	16	9	7	9	7	2
Valerosos	7	3	4	11	3	8	13	3	10
Total	35	12	23	27	12	15	22	10	12

La composición racial de los profesores se comporta por grados de la forma siguiente:

Tabla 6. Composición racial de los docentes por grados.

Raza	séptimo	octavo	noveno
Blanca	35.5	42.6	36.0
Negra	38.5	20.4	22.0
Mestiza	26.0	37.0	42.0

Las categorías de los profesores por grados en por cientos es la siguiente:

Tabla 7. Categorías de los docentes por grados.

	Séptimo	Octavo	Noveno
Emergente	87.5	74.1	35.0
Titulado	12.5	25.9	65.0

La titulación de los profesores se puede apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 8. Titulación de los docentes por grados.

	Séptimo	Octavo	Noveno
Titulado	9.4	18.5	55.0
No titulado	90.6	81.5	45.0

El rango de edad de los profesores que trabajan en la escuela se comporta de la forma siguiente:

Tabla 9. Rango de edades de los docentes por grados.

Rango de Edad	Séptimo	Octavo	Noveno
Menos de 20	84.4	74.1	40.0
De 20 a 30	6.3	0	5.0
De 30 a 50	9.4	18.5	50.0
Mas de 50	0	7.4	5.0

El nivel de vida de los profesores por categorías y por cientos se puede analizar en la tabla siguiente:

Tabla 10. Nivel de vida de los docentes por grados.

Grado	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
Séptimo	15.6	31.3	34.4	18.8
Octavo	12	48.0	32	8
noveno	5	35	25	35

3.1.3.-Caracterización de la familia.

En el análisis que se ha hecho de todas las familias de los alumnos de la escuela se pudo comprobar, que la figura de la madre prevalece en la atención a los niños, moviéndose esto en un rango entre 80 y 85%.

De igual forma prevalece la raza blanca entre los familiares en un rango en los grados que oscila entre 50.5% (noveno grado) y 53.9% (octavo grado)

Se pudo comprobar, que la militancia del PCC o la UJC se comportan por grados entre los padres de la forma siguiente:

Tabla 11. Integración Política (en %)

GRADO	MILITANTE (%)
SÉPTIMO	10.1
OCTAVO	13.2
NOVENO	18.4

De igual forma se pudo comprobar que más del 92% de todos los estudiados son miembros de los CDR.

Tabla 12 Escolaridad de los padres (en %)

La escolaridad de los padres se comporta de la forma siguiente:

GRADO	NO CONT	UNIVERS	MEDIO SUP	SECUN	PRIMARI	PRIMARIA INCOMPLET
SEPTIMO	3.2	23.0	57.3	14.6	1.0	0.3
OCTAVO	4.8	23.4	50.3	21.0		
NOVENO	1.9	27.1	53.9	15.3	0.6	0.6

En relación con la ocupación de los padres se pudo comprobar lo siguiente:

Tabla 13. Ocupación de los Padres

GRADO	No dice	Estado	E. Mixta	E. Extran	Cuenta P	Pensio	No T.
Séptimo	9.1	60.2	4.9	1.6	3.2	1.9	19.1
Octavo	19.2	56.9	4.8	4.2	4.8	1.8	8.4
Noveno	6.2	62.3	7.8	3.0	7.5	1.9	14.0

Al analizar las relaciones en el hogar se pudo comprobar que aproximadamente un 50% de los padres reconoce que a veces hace uso del castigo físico para resolver los problemas con los hijos. De igual forma aproximadamente un 4% reconoce que los niños no tienen buenas condiciones de estudio en el hogar.

3.1.4.-Caracterización del consejo popular.

El consejo popular Prado donde está ubicada la escuela experimental José Martí tiene 6500 habitantes. En el mismo se encuentran 13 instituciones escolares y 142 centros de trabajo.

De igual forma existen en el territorio 9 instituciones culturales de los cuales las más importantes son el Museo de Bellas Artes y el Museo de la Revolución.

Un 60 % de las familias viven en condiciones que se pueden catalogar de malas y un 30 % en condiciones regulares. Existen 63 ciudadelas.

En el territorio existen 5 núcleos zonales, igual número de asociaciones de combatientes de la Revolución Cubana, así como 5 bloques de la FMC. De igual forma existen 6 zonas de los CDR.

Dentro de los centros de Trabajo existen 7 Hoteles y un área deportiva, así como la Academia de Ciencias de Cuba. Existe un policlínico en la zona.

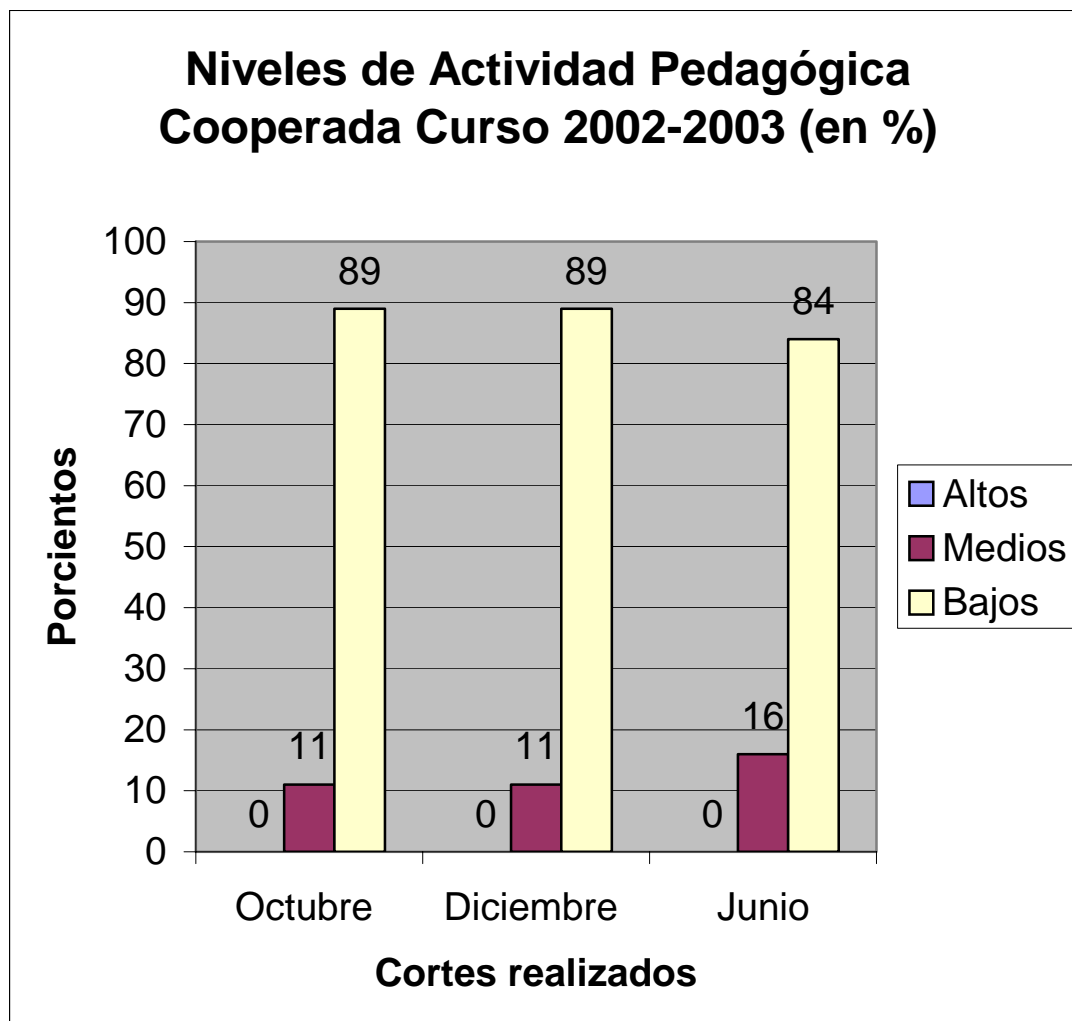
En el área de educación existe una escuela especial, un círculo infantil, 4 primarias, 3 secundarias, una escuela de adultos, una de idiomas, una de economía y una de oficios.

Como principales problemas sociales se tienen identificados la reparación de las casas, el medio propicio a la prostitución por la cantidad de hoteles y por la misma razón la potencialidad de la droga.

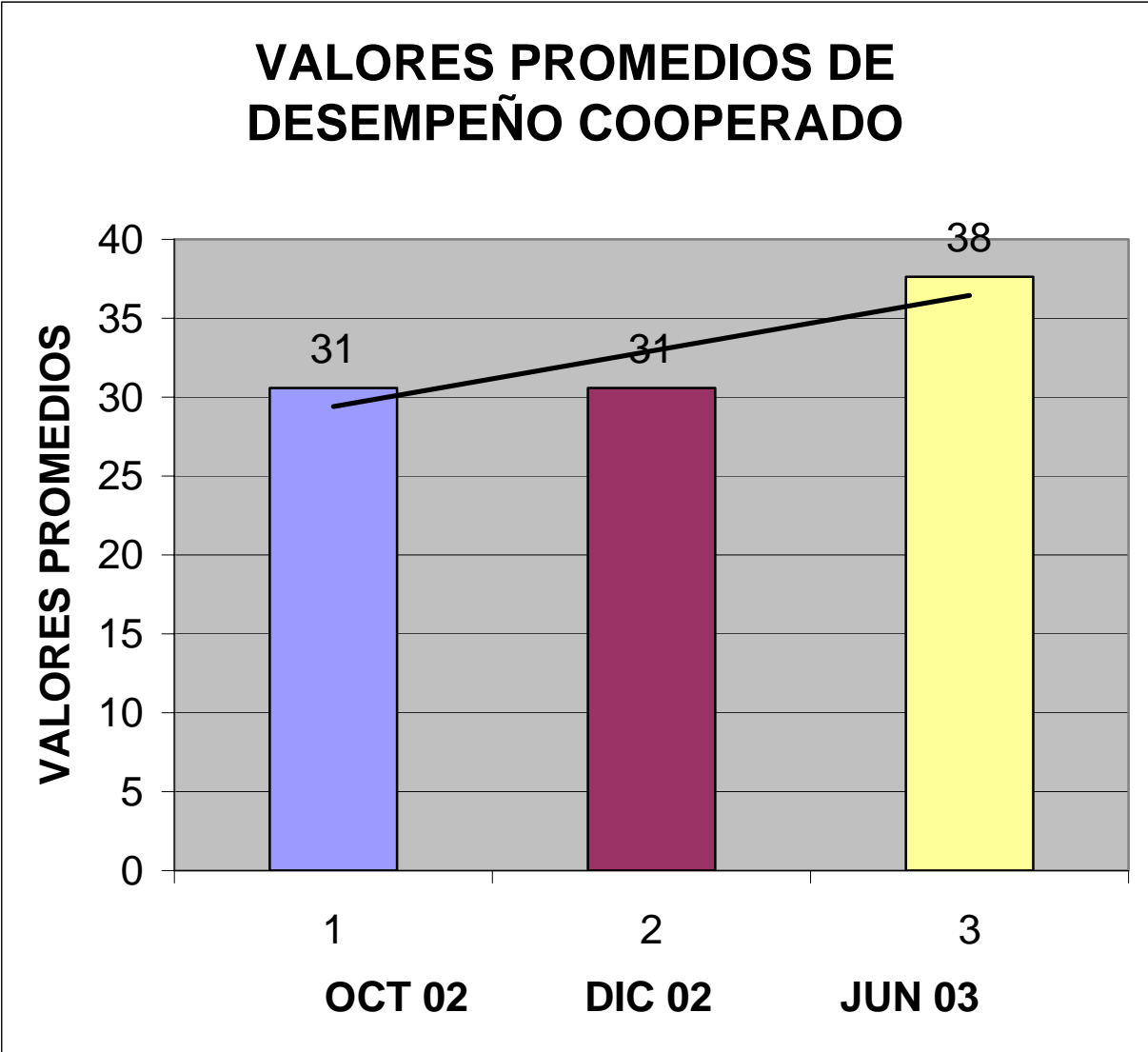
ANEXO 14



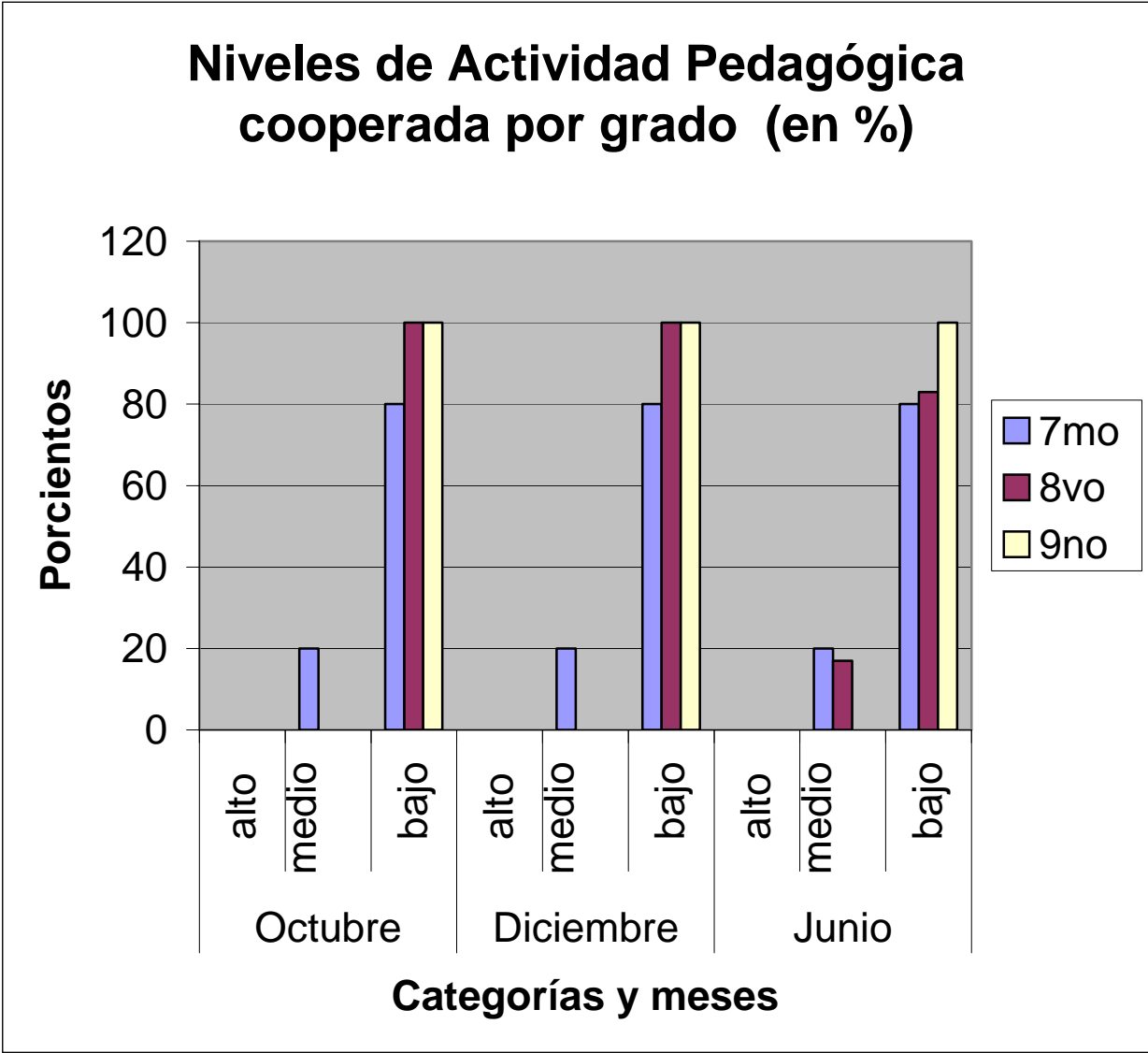
ANEXO 15



ANEXO 16

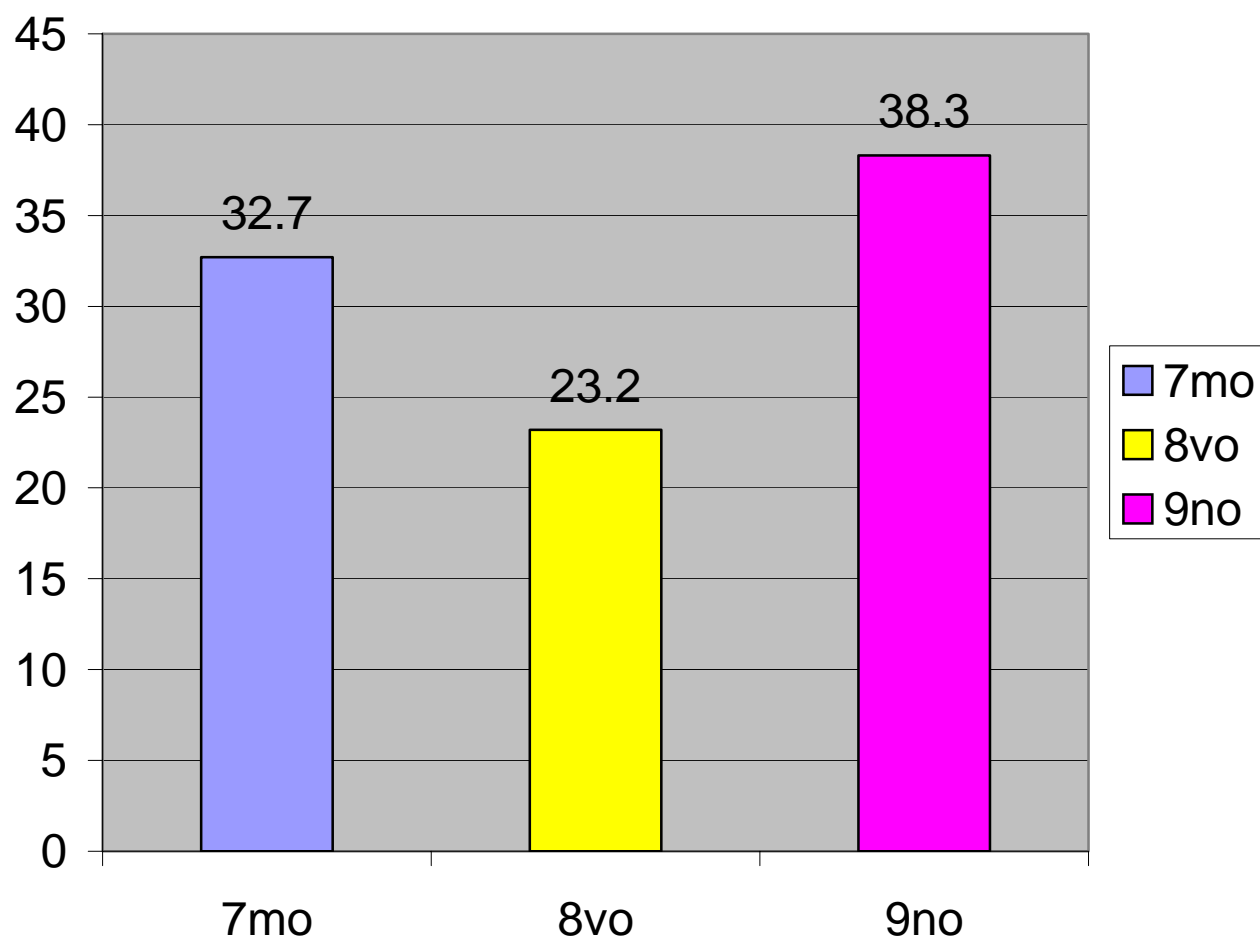


ANEXO 17



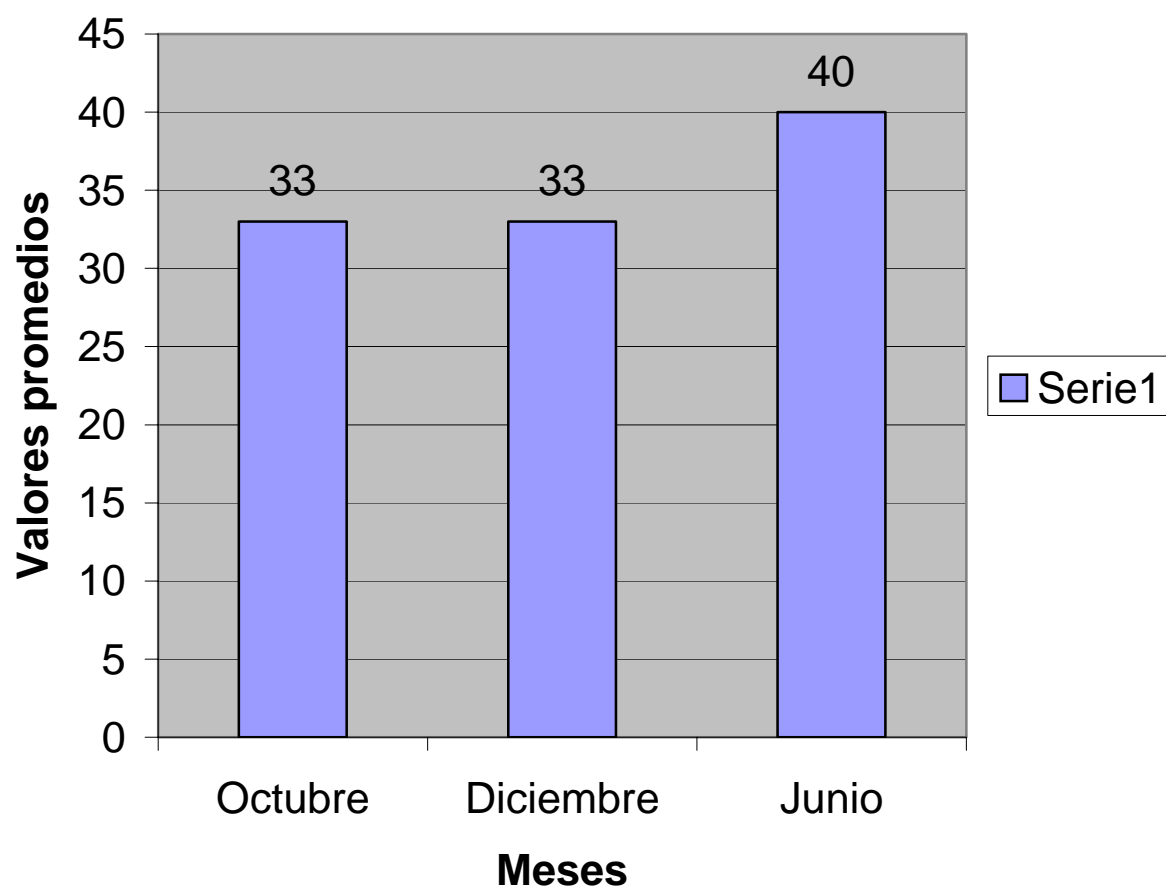
ANEXO 18

**Valores promedio de desempeño
cooperado por grado
Octubre 2002-2003**



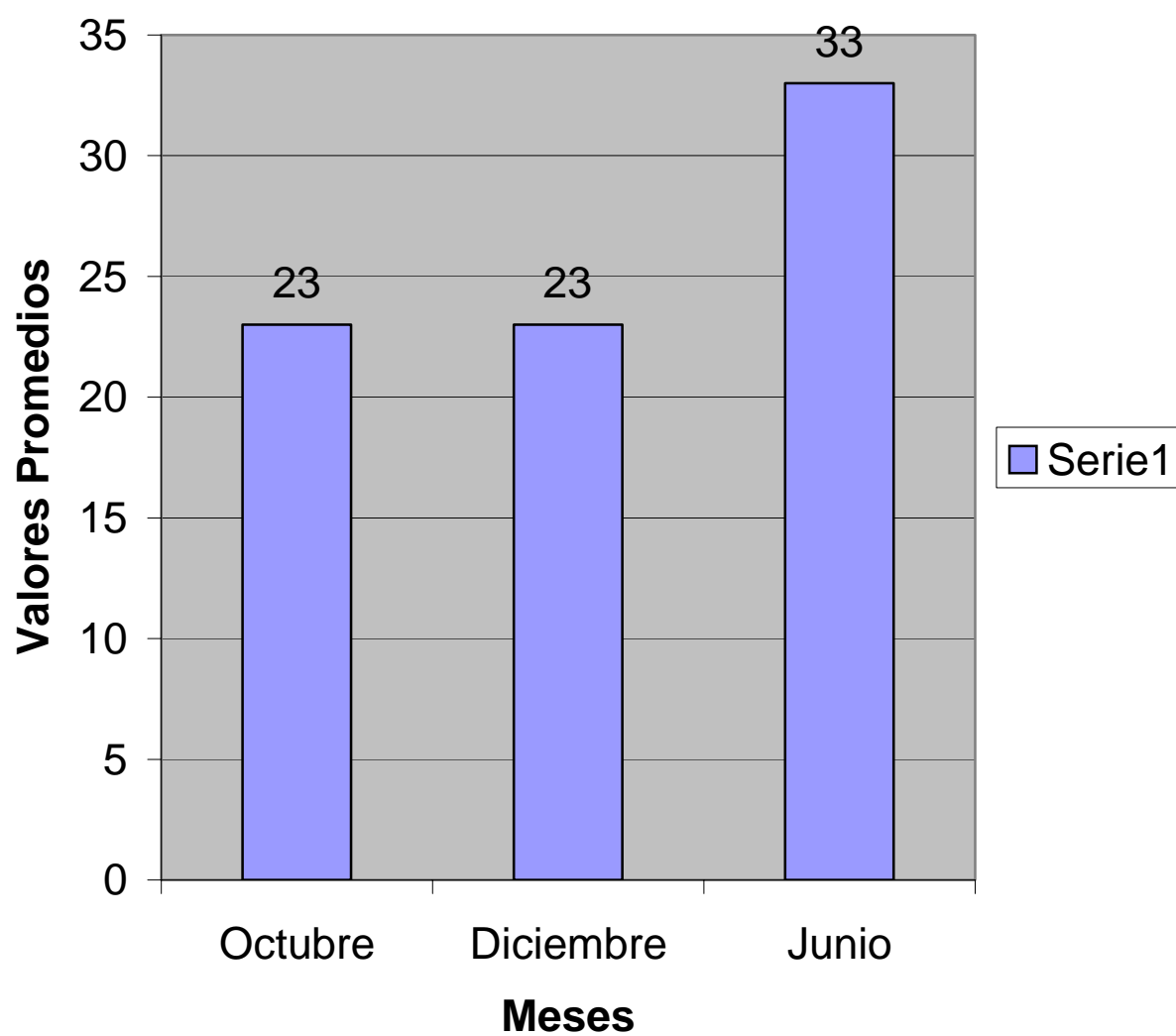
ANEXO 19

**Valores promedios de Actividad
Pedagógica Cooperada en 7mo grado
Curso 2002-2003**



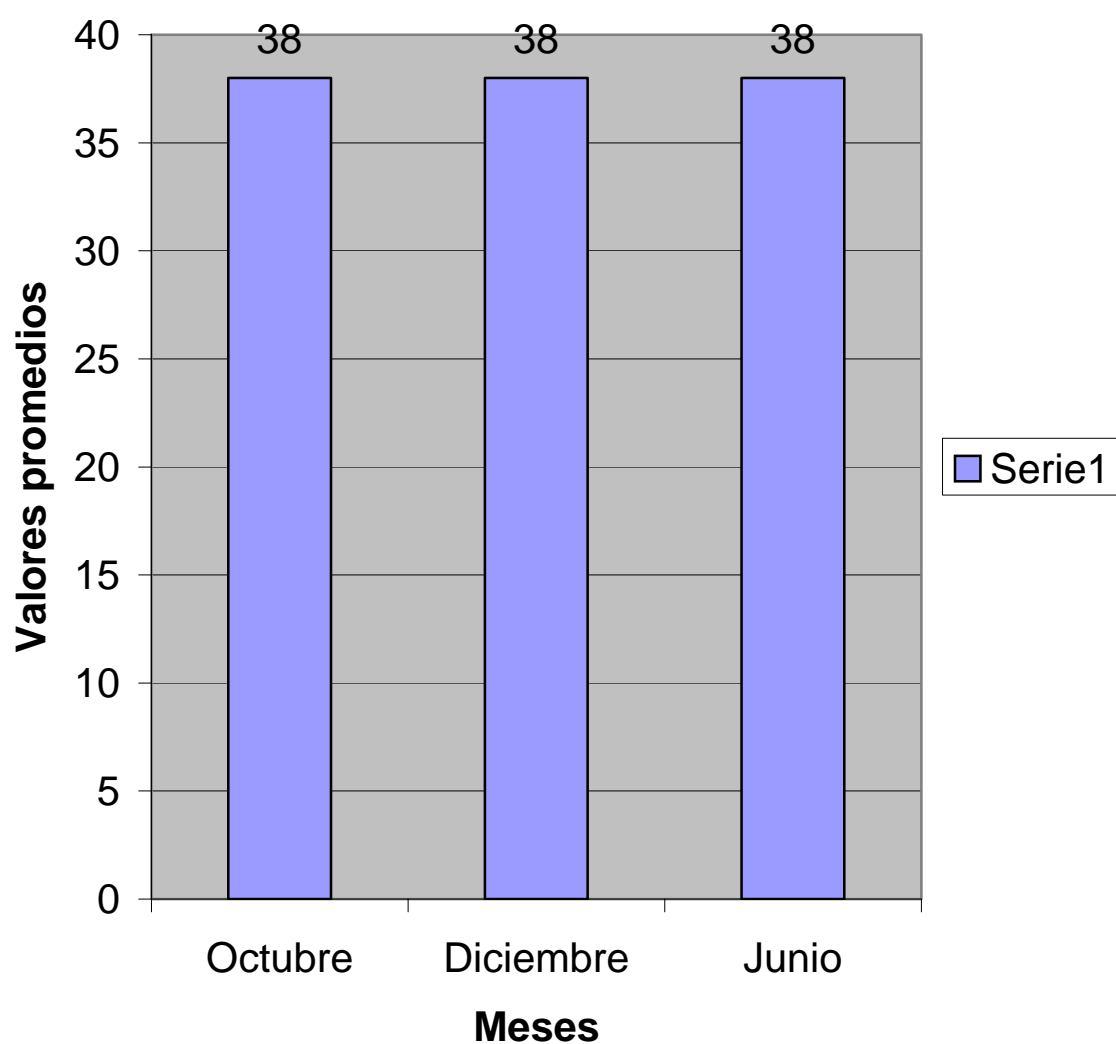
ANEXO 20

**Valores promedios de Actividad
Pedagógica Cooperada en 8vo grado
Curso 2002-2003**



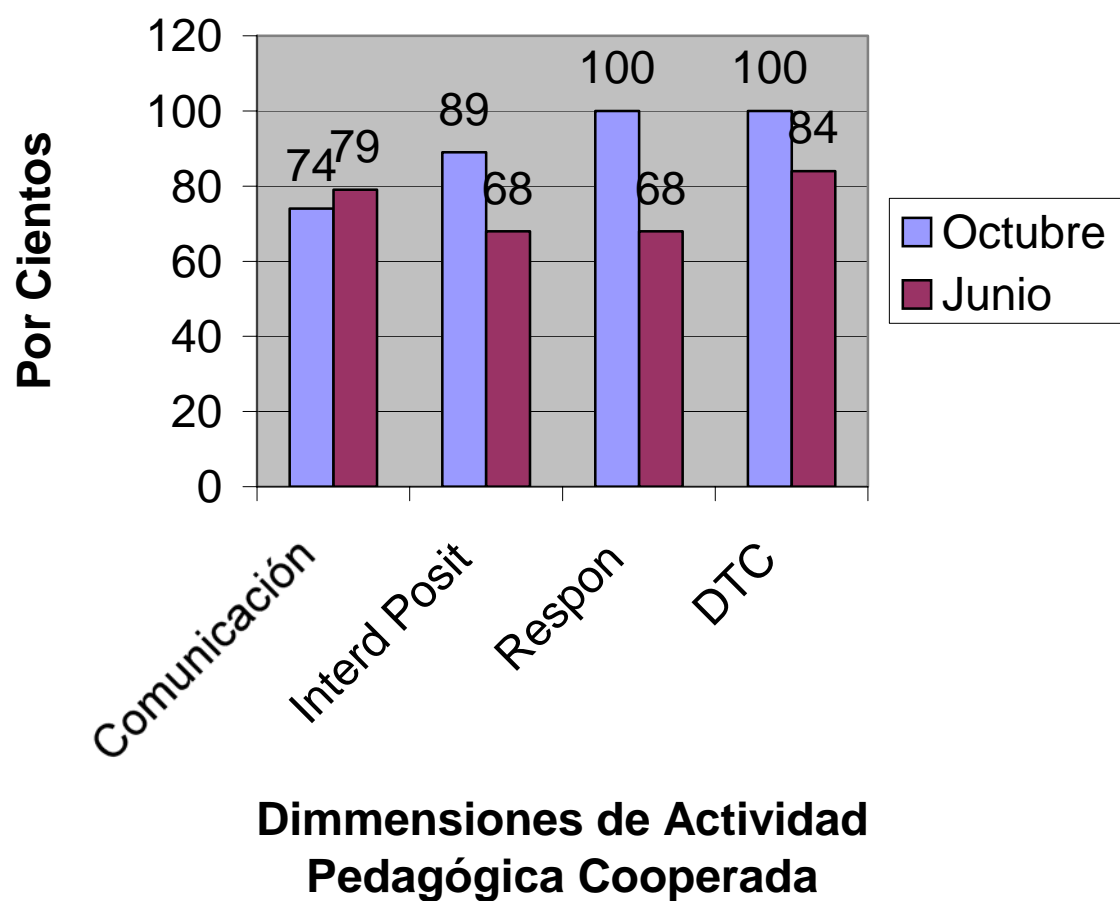
ANEXO 21

**Valores promedios de Actividad
Pedagógica Cooperada en 9no grado
Curso 2002-2003**



ANEXO 22

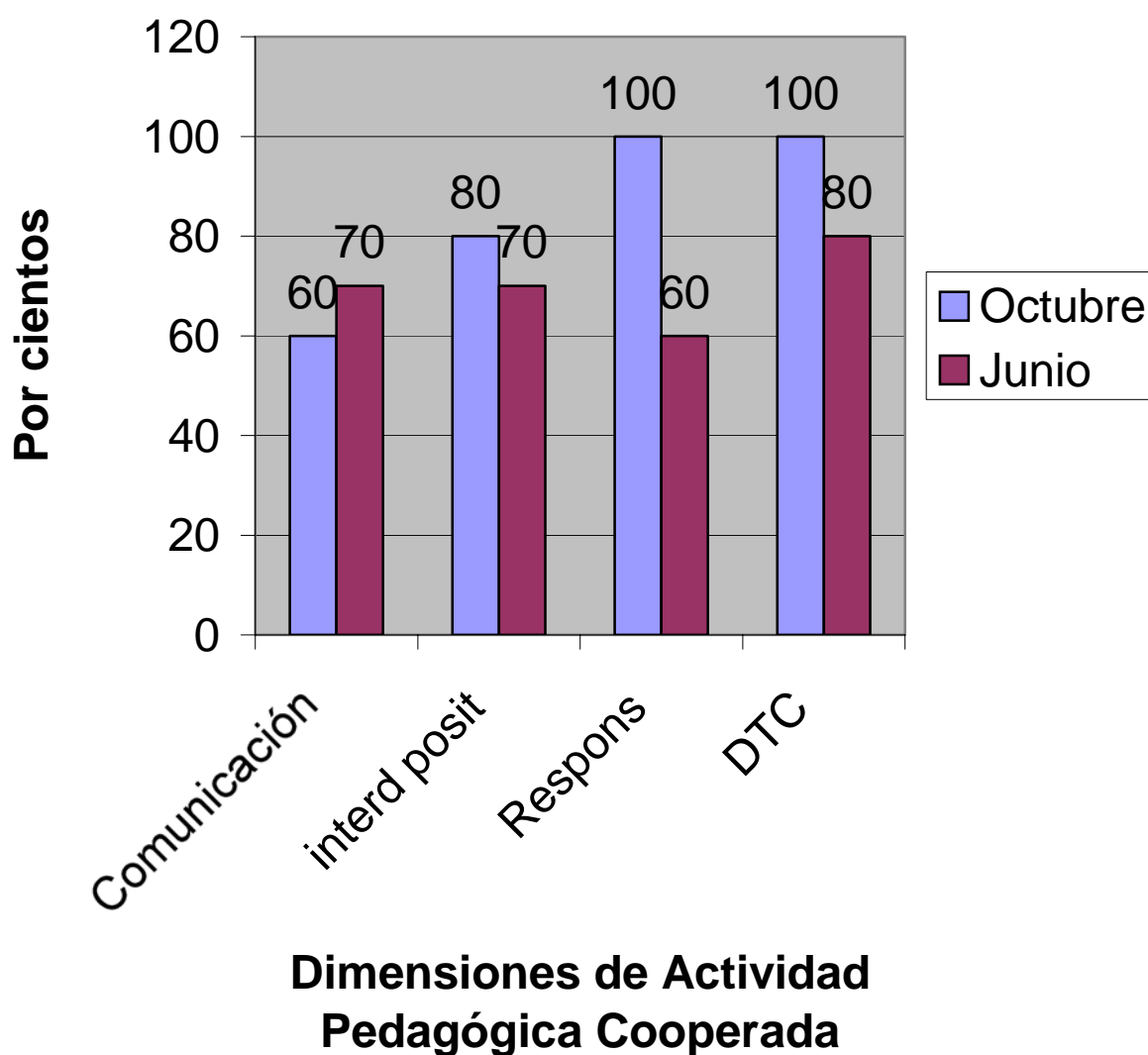
**Equipos con dificultades en las
dimensiones de Actividad
Pedagógica Cooperada Curso
2002-2003 (en %)**



Observación: Se toman los equipos categorizados como bajo en cada dimensión.

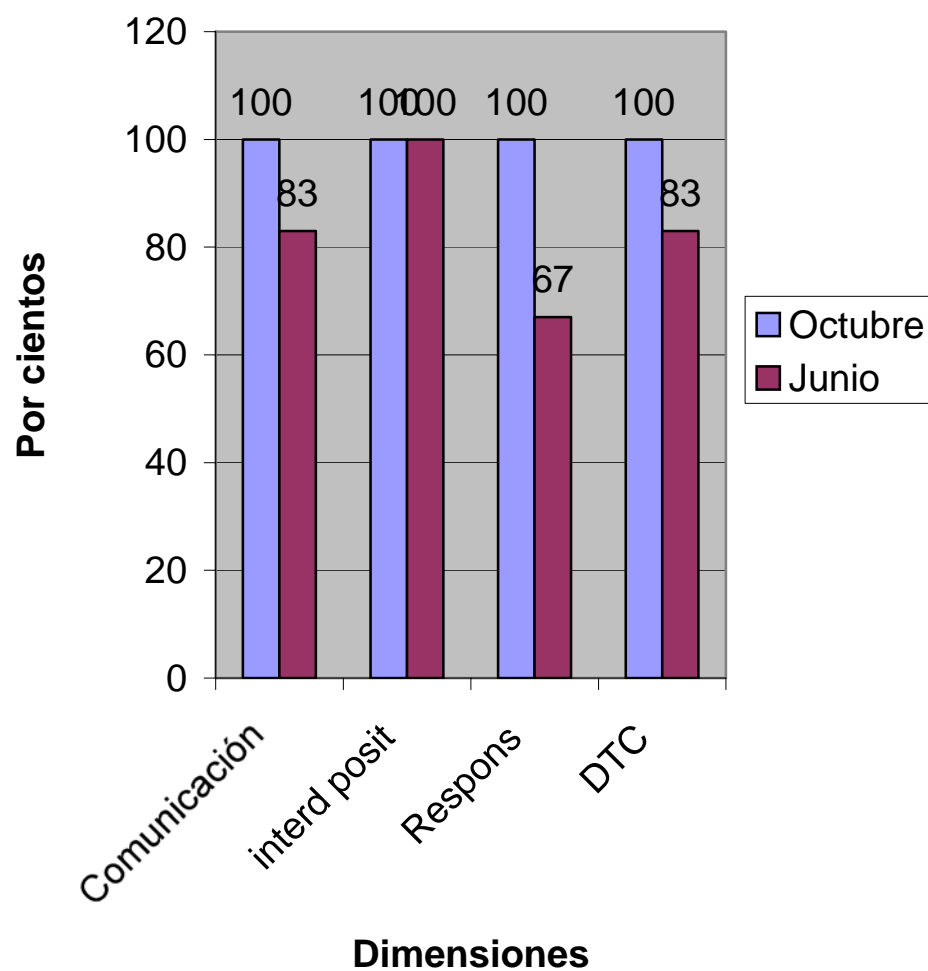
ANEXO 23

Equipos de profesores con dificultades en las dimensiones de Actividad Pedagógica Cooperada. 7mo grado curso 2002-2003 (en %)



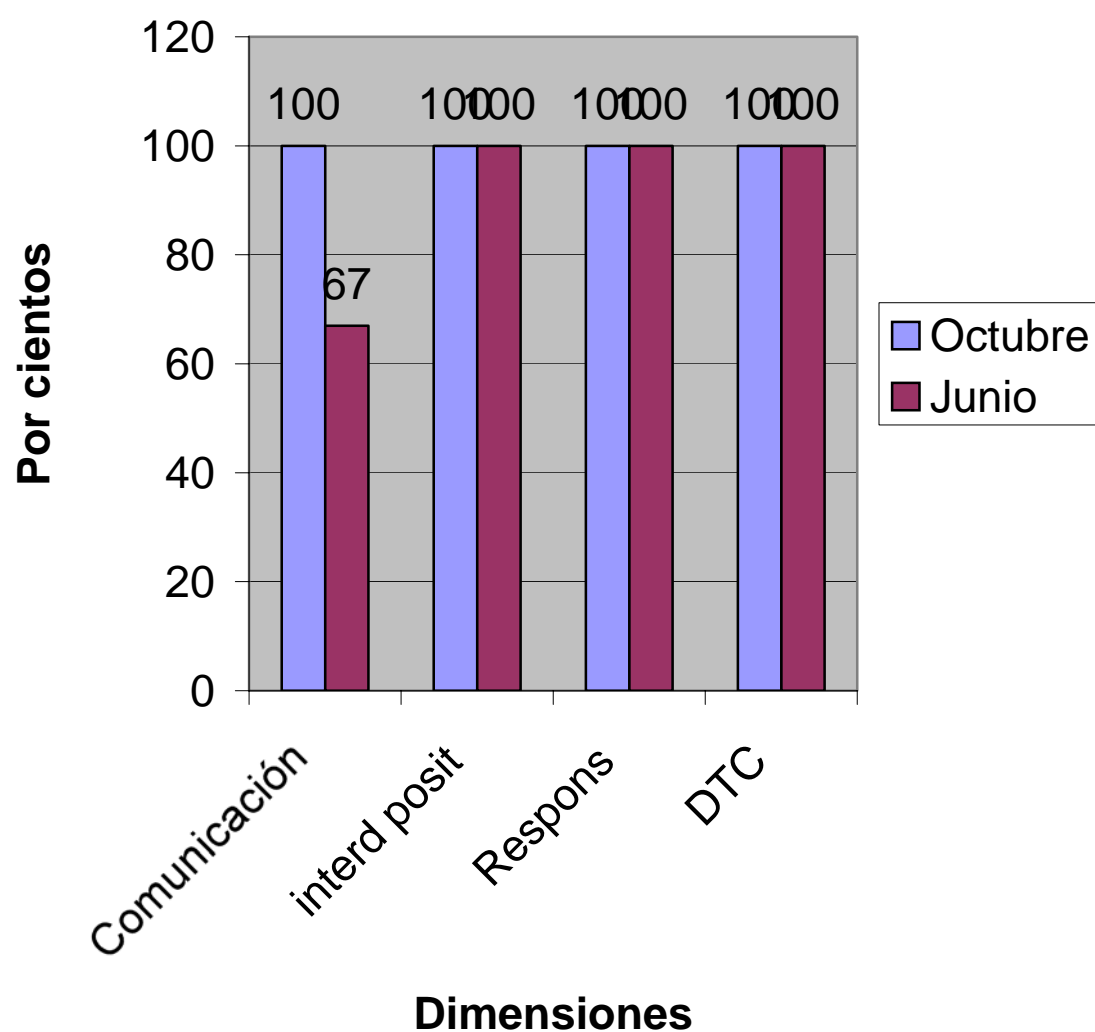
ANEXO 24

**Equipos de profesores con
dificultades en las dimensiones
de Actividad Pedagógica
Cooperada 8vo grado curso 2002-
2003 (en %)**

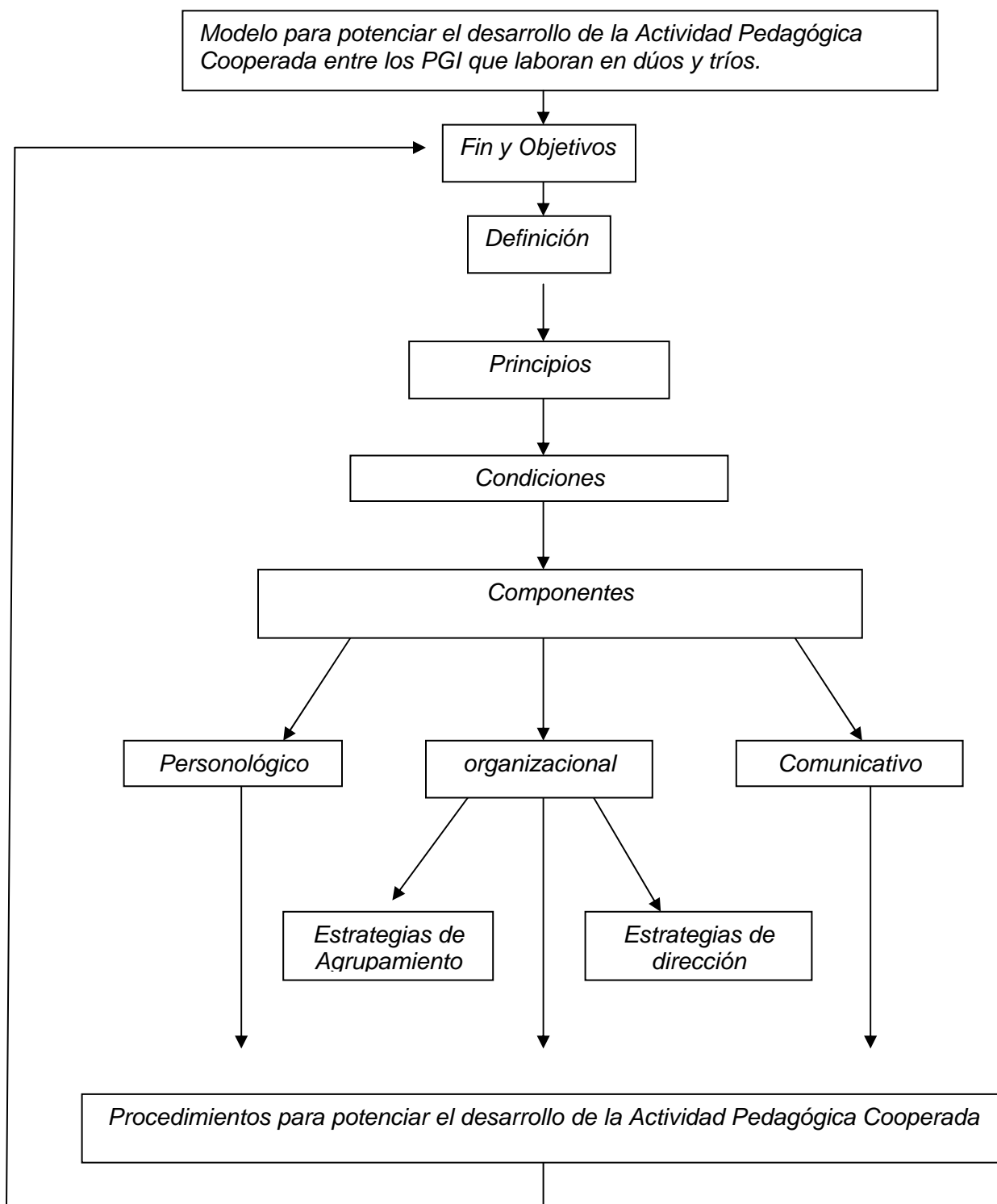


ANEXO 25

**Equipos de profesores con
dificultades en las dimensiones de
la Actividad Pedagógica
Cooperada en 9no grado Cruso
2002-2003 (en %)**

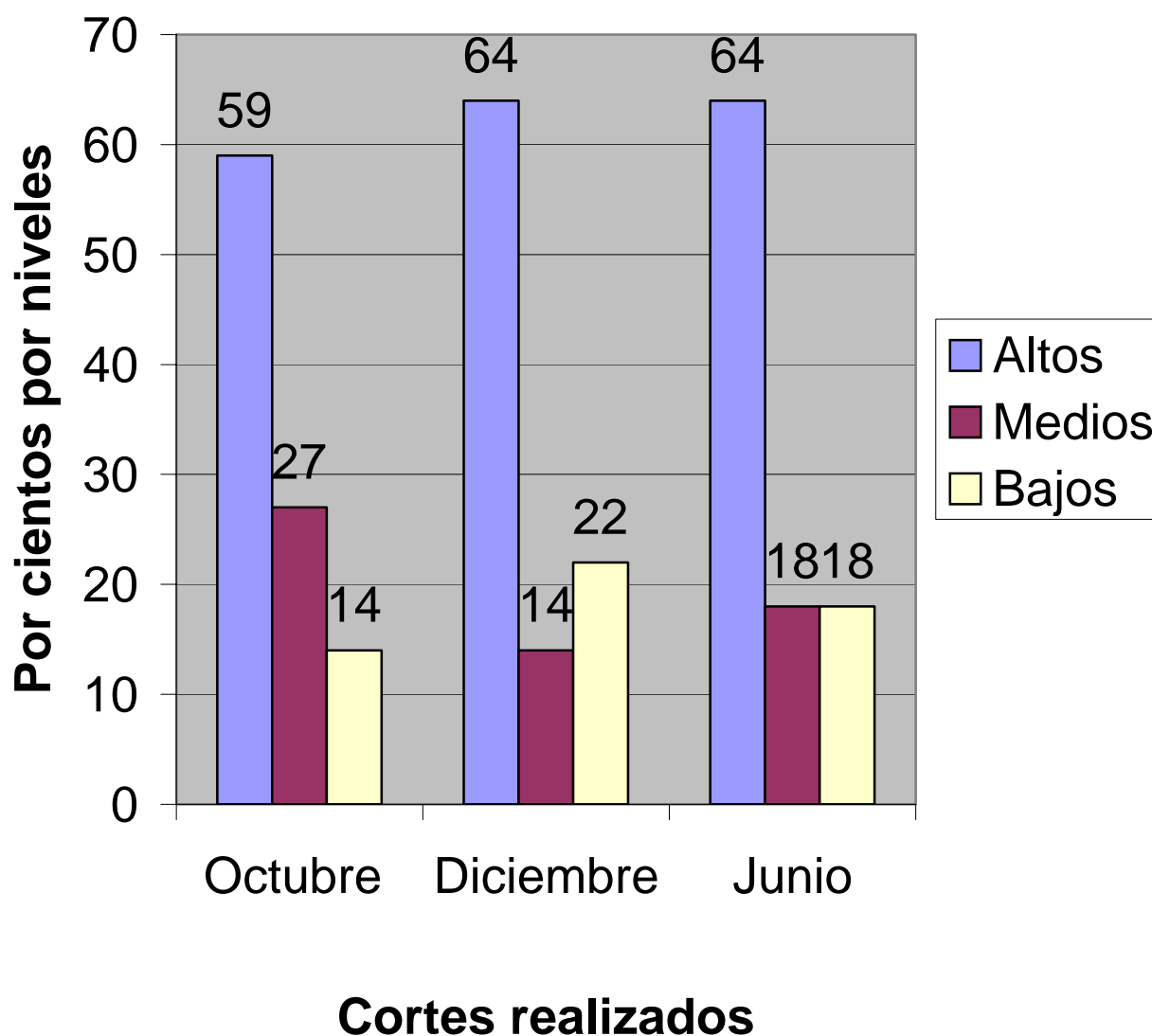


ANEXO 26



ANEXO 27

Niveles de Actividad Pedagógica Cooperada Curso 2003-2004 (en %)



ANEXO 28**INVENTARIO DE PROBLEMAS EN LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA COOPERADA**

A continuación se presenta una relación de comportamientos que pueden darse entre los PGI que laboran en dúos y tríos en la codirección del proceso pedagógico. Marca con una cruz (X) aquellos que reflejen la forma en que cotidianamente se comporta el equipo de profesores.

- ___1. Al realizar una actividad no hay coordinación de acciones entre ellos
- ___2. No existe colaboración
- ___3. Trato irrespetuoso
- ___4. Existe falta de sinceridad para abordar los problemas
- ___5. Les cuesta trabajo llegar a acuerdos comunes.
- ___6. No están dispuestos a ceder en su posición.
- ___7. Desprestigian a su compañero ante la comunidad pedagógica
- ___8 Cuando se presenta un problema la solución se realiza a partir de la búsqueda de un culpable.
- ___9 No escuchan con atención. Se interrumpen unos a otros.
- ___10. Hay divisiones entre ellos.
- ___11. No son buenos emisores, se ofenden y se agreden
- ___12. Actúan individualistamente, no se trazan objetivos comunes a lograr.
- ___13. Realizan sus acciones por presión externa
- ___14. No les preocupan la valoración social de actividad que realizan
- ___15. Tienen insatisfacción por trabajar en dúo y trío
- ___16. Tienen desorganización como equipo
- ___17. No hay distribución equitativa de tareas entre ellos. Uno se sobrecarga más que otro.

- ___18. Al dirigir la clase se observa que existe descoordinación entre ellos.
- ___19. Los miembros integrantes no tienen espacio para contribuir individualmente y de manera significativa a la realización de la actividad que realizan de manera conjunta.
- ___20. No tienen un horario para coordinar sus acciones.
- ___21. No discuten el plan de clases colectivamente
- ___22. No planifican la forma y el momento en que van a entrar a dirigir el proceso
- ___23. No acuerdan acciones educativas comunes a desarrollar con sus estudiantes
- ___24. Cuando se está desarrollando la clase no está el equipo completo presente en el aula, siempre falta uno.
- ___25. En ocasiones el accionar de uno distrae la atención de los alumnos e interrumpe al que está dando la clase.
- ___26. Cuando falta un miembro del equipo de profesores que tenía que desarrollar una clase determinada, esta no se da porque su compañero no viene preparado.
- ___27. No están atentos a lo que acontece en el aula para apoyar a su compañero.
- ___28. No se establece una retroalimentación entre el equipo a partir de lo que acontece en el aula.
- ___29. No evalúan como es su desempeño como equipo
- ___30. No toman medidas para mejorar su actividad pedagógica cooperada.

ANEXO 29

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
ENRIQUE JOSE VARONA

DIPLOMADO

CURSO: La actividad pedagógica cooperada en el desempeño profesional del PGI.

AUTORA: Msc. Carmen Reinoso Cápiro

DURACIÓN: 24 horas

OBJETIVO : Proponer alternativas metodológicas para potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada de los PGI.

CONTENIDO:

La cooperación como principio de la vida y actividad social de las personas.

La actividad pedagógica cooperada. Definición . Características generales. Principios que rigen la actividad pedagógica cooperada. Condiciones para el desempeño cooperado del PGI. Componentes de la actividad pedagógica cooperada. El grupo pequeño como estructura de la actividad pedagógica cooperada. Su dinámica. Principales problemáticas que se presentan en el desempeño cooperado de los PGI. Aprender a cooperar: aspecto importante para el desempeño profesional del PGI, Jefe de grado. Tutor. El desempeño cooperado del aprendiz.

Habilidades colaborativas. Técnicas de solución de conflictos.

FORMA DE EVALUACIÓN:

Actividades evaluativas sistemáticas realizadas en cada encuentro.

Elaboración y defensa de un trabajo teórico-práctico al finalizar el curso.

BIBLIOGRAFÍA

Andreeva G. M. Psicología Social, Vneshtorgizdat, Moscú, 1984.

Banny-Johnson. Dinámica de grupo en la educación. Editorial Pueblo y Educación, 1971.

Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Blanco Pérez Antonio. Introducción a la Sociología de la Educación. Material Digitalizado. Ciudad de La Habana, 2000.

Castellanos Ana Victoria Momentos funcionales de la actividad de aprendizaje grupal en El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: Una propuesta teórica. Tesis doctoral, CEPES-UH, 1999.

Castro Fidel. Las ideas son el arma esencial en la lucha de la Humanidad por su propia salvación. Tres discursos en encuentros internacionales efectuados en La Habana en Enero y Febrero de 2003. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado. La Habana, 2003.

Castro Pedro Luis. Modelo del Funcionamiento de los colectivos de pedagogos. Material digitalizado, 2002.

Colectivo de autores. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. “Modelo de Escuela Secundaria Básica para el próximo Milenio”. MINED, Ciudad de La Habana, 1999.

CROOK, Ch. Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. 1998

Chacón Arteaga Nancy. Dimensión Ética de la Educación Cubana. Editorial Pueblo y Educación. 2002

De Zubiría Samper, Julián . De la escuela Nueva al constructivismo: un análisis crítico. Bogotá, Editorial Magisterio, 2001.

DOCKTERMAN David. El aprendizaje Cooperativo y la Tecnología. Tom Snyder Productions.

ENLACES. Aprendizaje cooperativo apoyado por computadores. Universidad de la Frontera. Chile, 1996.

Fernández González Ana María, María Isabel Álvarez, Carmen Reinoso y Alberta Durán. Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación, 2002

Fuentes Ávila Mara. El grupo y su estudio en la psicología social. Facultad de Psicología Universidad de La Habana. Ediciones ENPES, 1992.

Fuentes Ávila Mara. Mediación en la solución de conflictos. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela. La Habana, 2001.

García Ramis Lisardo y otros. Los retos del cambio educativo Editorial Pueblo y Educación, 1996.

González Maura Viviana y otros. Psicología para Educadores. Editorial Pueblo y Educación, 1995.

González Soca Ana María y Carmen Reinoso Cápiro. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, 2002.

JOHNSON, D Y JOHNSON, R. Circles of learning, cooperation in the classroom. Association for supervision and curriculum development, USA, 1984.

Leontiev A. N. Actividad Conciencia Personalidad. Editorial Pueblo y Educación, 1981.

Panitz Theodore. Sí, Hay Una Gran Diferencia Entre El Paradigma del Aprendizaje Cooperativo y el del Aprendizaje Colaborativo Cape Cod Community College. Traducido y adaptado por E. Gajón con permiso del autor. INTERNET. Material computarizado

Petrovski A. V. Teoría Psicológica del Colectivo. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Picard Cerril A. Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela. La Habana, 2002.

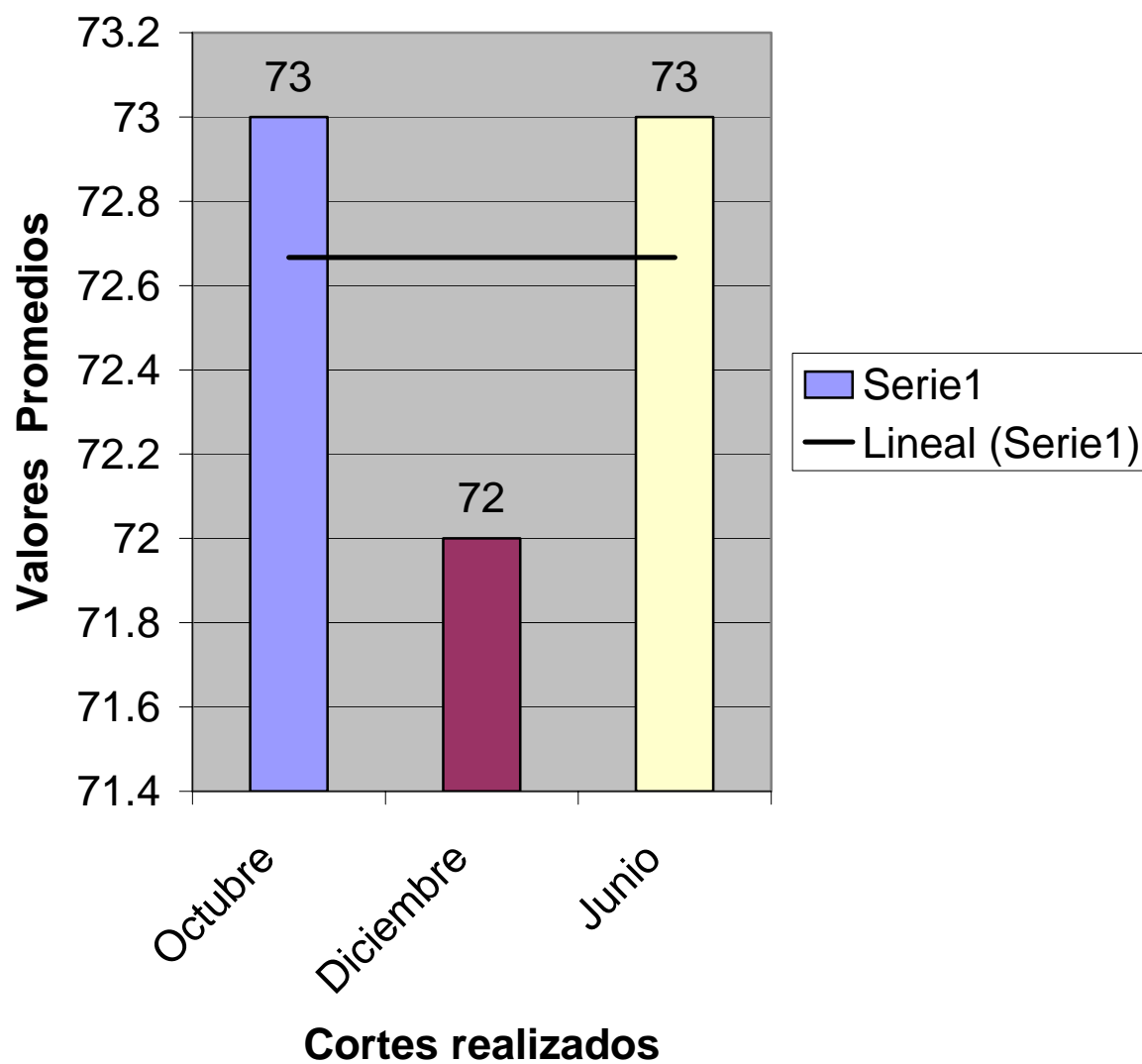
Pujolas Maset Pere. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Ediciones Aljibe, Málaga, 2001

Rodríguez Álvarez Aníbal. Grupos y Colectivos. Editorial Científico- Técnica. Ministerio de Cultura, 198_. Pág27

Villafañe Casadiego Claudia P. Conexiones Santander Universidad Autónoma de Bucaramanaga. e-mail: cvillafa@bumanga.unab.edu.co <http://www>. el trabajo colaborativo: espacio para construir conocimiento y convivencia.

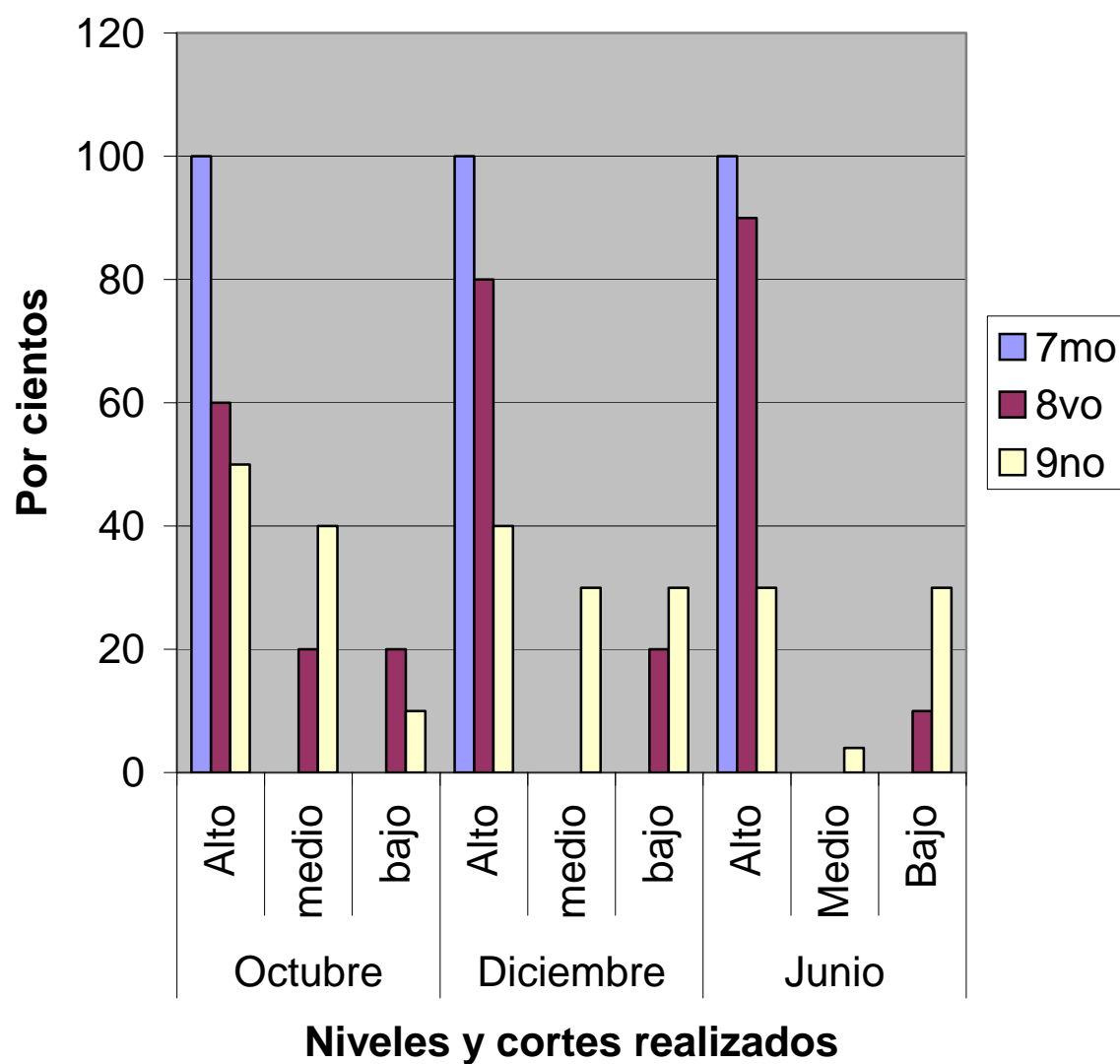
ANEXO 30

Valores promedios de Actividad Pedagógica Cooperada Curso 2003-2004



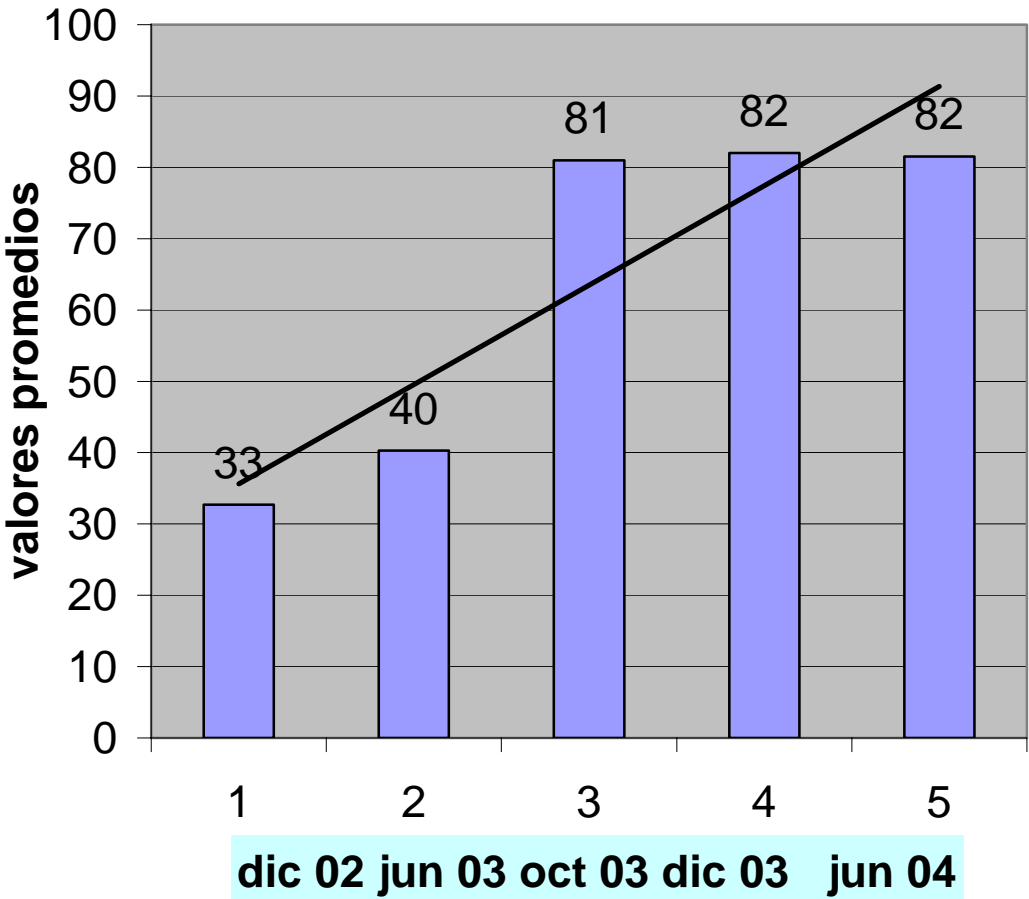
ANEXO 31

Valores de Actividad Pedagógica Cooperada Curso 2003-2004 (en %)

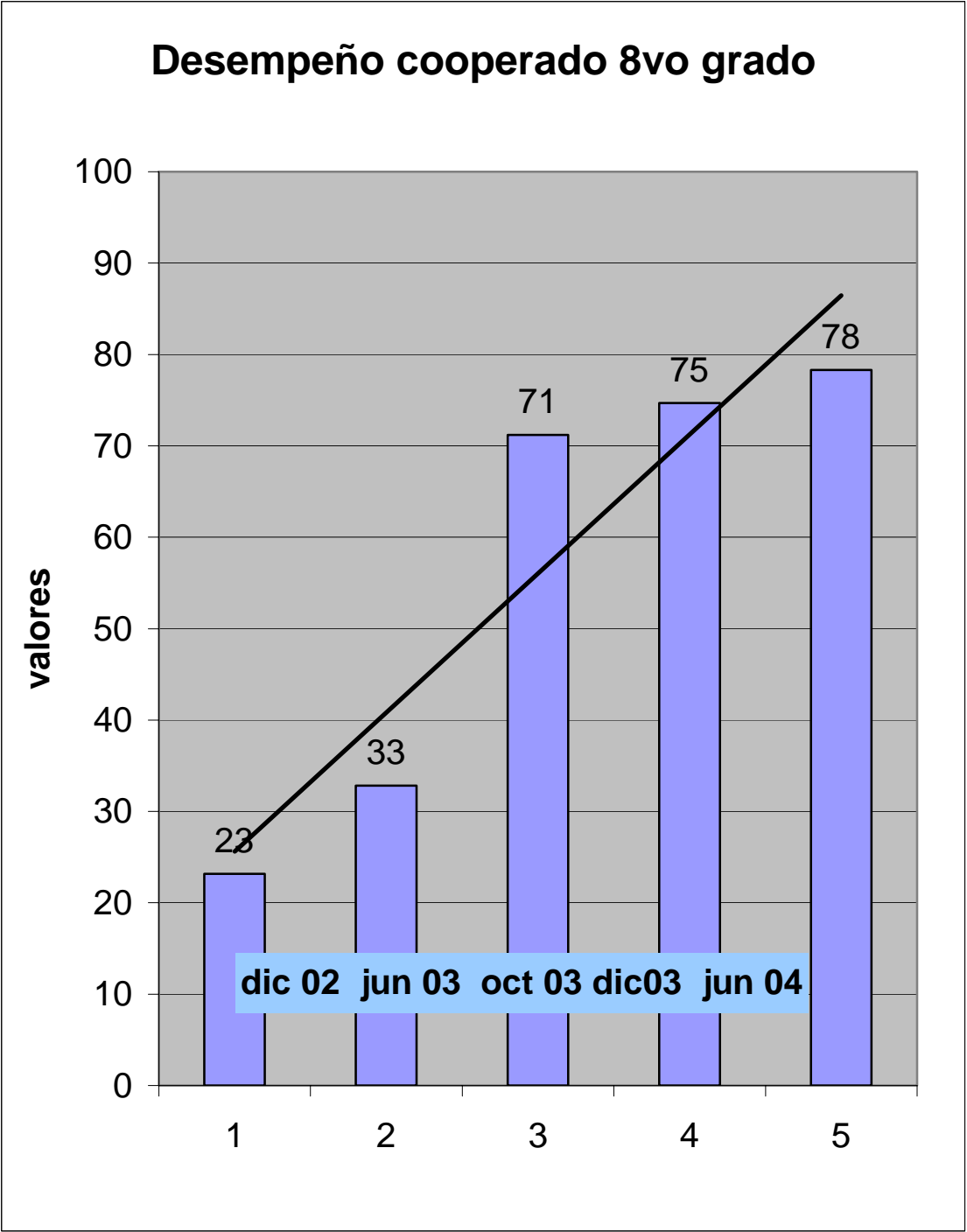


ANEXO 32

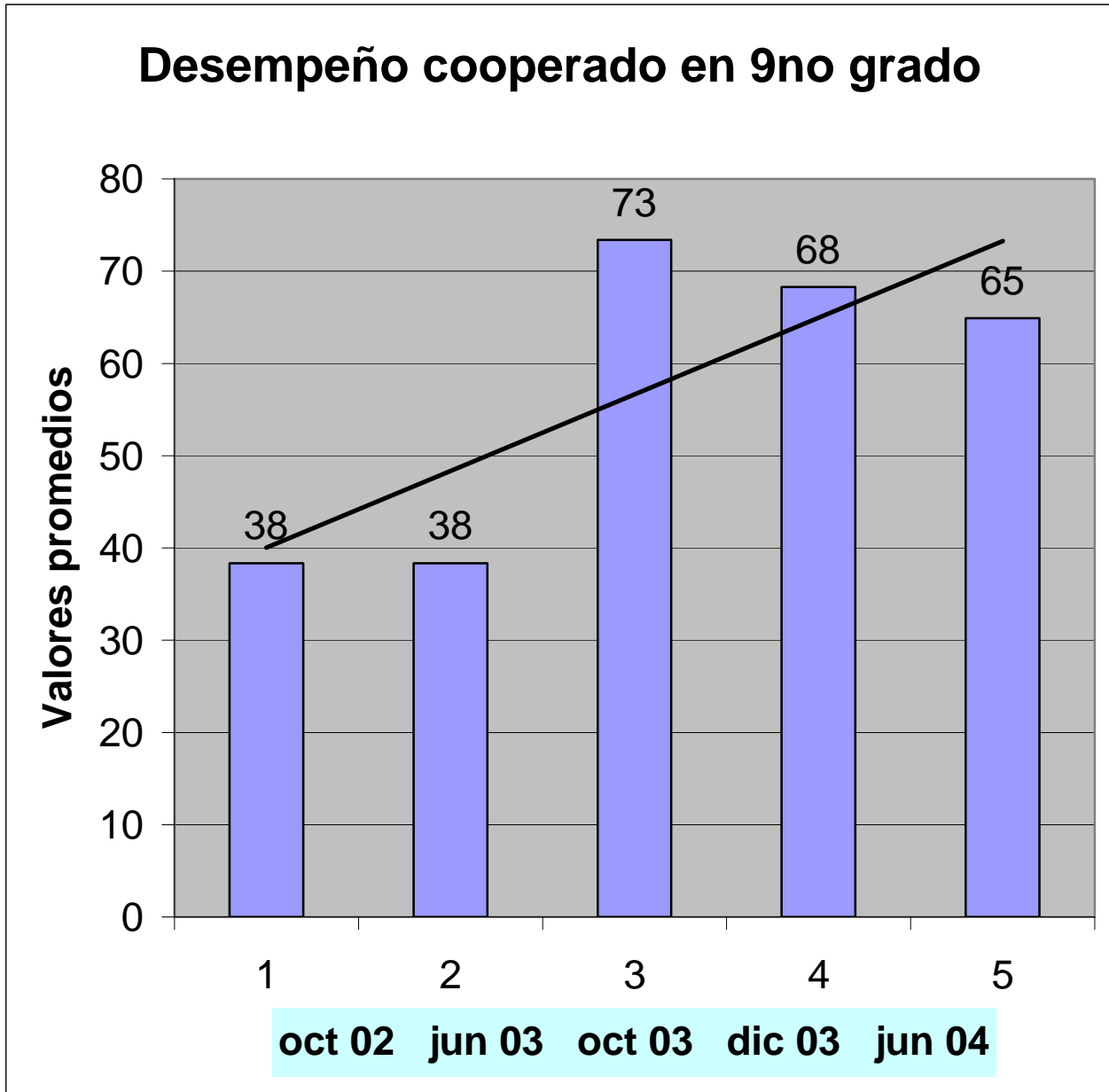
Desempeño cooperado de 7 mo grado



ANEXO 33

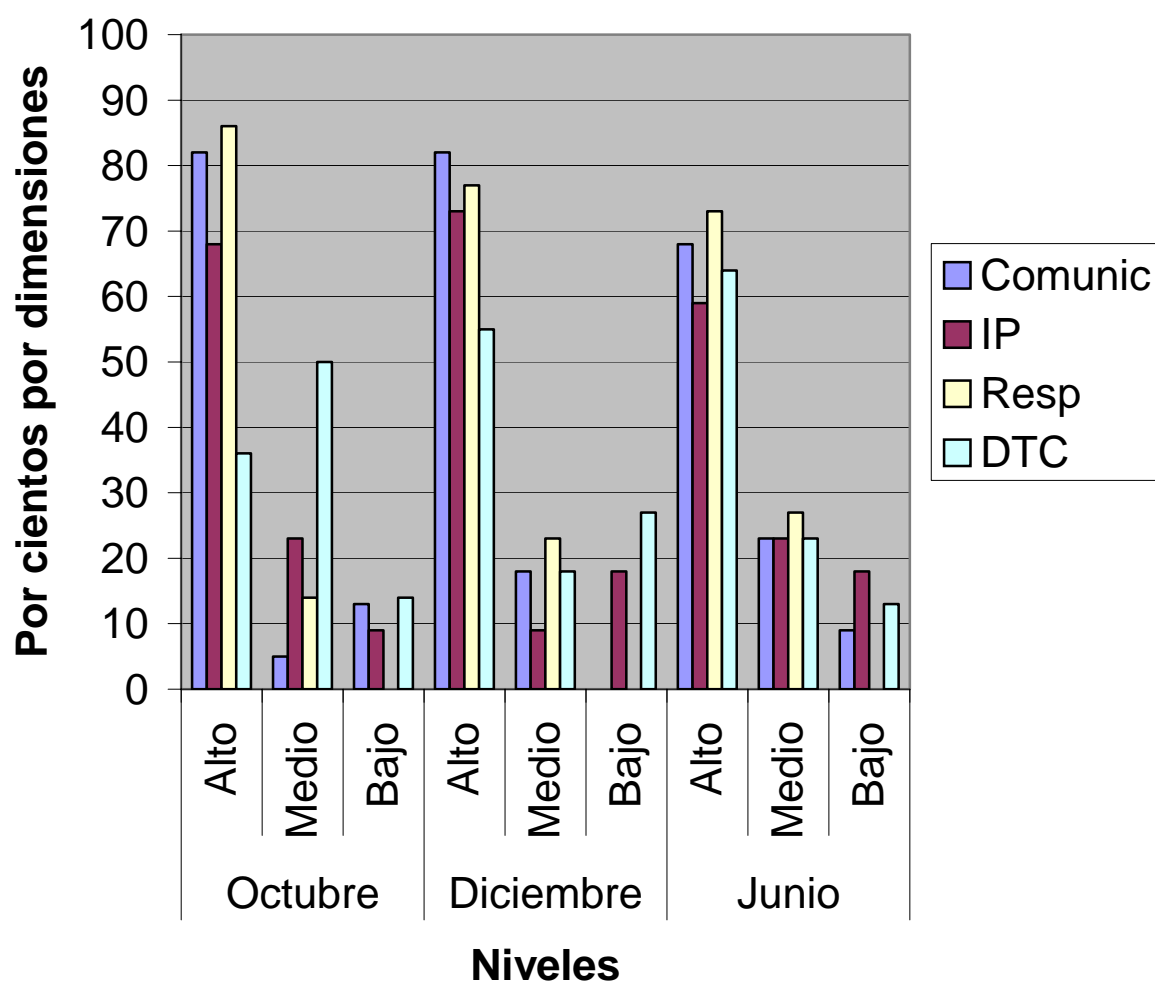


ANEXO 34



ANEXO 35

**Niveles de Actividad pedagógica
Cooperada por dimensiones
Curso 2003-2004(en %)**



ANEXO 36

Estimado profesor:

Estamos realizando un estudio sobre el trabajo cooperado del Profesor Integral. Con este cuestionario deseamos recoger información que enriquecerá dicho estudio, no hay respuestas correctas ni incorrectas, solo nos hace falta que respondas con la sinceridad que te caracteriza. No es necesario poner tu nombre. Agradecemos por anticipado tu colaboración.

Grado: _____ Grupo: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

1. ¿Cómo valoras tus relaciones con el dúo o trío de profesores generales integrales que imparten docencia en tu aula de 30/45 alumnos? Señala tres alternativas que reflejan mejor tu situación:

Afectuosas_____	Hipócritas_____	Transitorias_____	Fuertes _____
Indiferentes_____	Agradables_____	Normales_____	Sinceras_____
Formales_____	Superficiales_____	Soportables_____	Frías_____

2. ¿Quisieras trabajar con otros profesores integrales que no fueran estos?

____sí ____no ____no sé

3. ¿Qué es lo que más te agrada de tu equipo de profesores?

4. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu equipo de trabajo?

5. ¿Si pudieras escoger, tratarías de estar con estos mismos profesores integrales?

____sí ____no ____no sé

6. ¿Te interesaría mantener las relaciones con tu equipo de trabajo, una vez terminada la experiencia?

___sí

___no

___no sé

7. ¿En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior, en qué forma y con qué fines mantendrías estas relaciones?

8. ¿Cómo te sientes con tu dúo o trío de profesores integrales?

a)___me siento muy bien

b)___me siento más bien que mal

c)___no me siento ni bien, ni mal

d)___me siento más mal que bien

e)___me siento mal

f)___no se decir.

9) ¿Cuáles son , según tu criterio, las tres principales ventajas que tiene el trabajo en dúo y/o trío?. Señala en orden de importancia para ti:

1)_____

2)_____

3)_____

10) ¿Cuáles son , según tu criterio, las tres principales problemas que tiene el trabajo en dúo y/o trío?. Señala en orden de importancia para ti:

1)_____

2)_____

3)_____

ANEXO 37

Estimado pionero/a:

Estamos realizando un estudio sobre la labor del Profesor Integral y la organización de la escuela. Con este cuestionario deseamos recoger información que enriquecerá dicho estudio, no hay respuestas correctas ni incorrectas, solo nos hace falta que respondas con la sinceridad que te caracteriza. No es necesario poner tu nombre. Agradecemos por anticipado tu colaboración.

Grado: _____ Grupo: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

1. Cómo valoras tus relaciones con los profesores generales integrales que imparten docencia a tu grupo? Señala tres alternativas que reflejan mejor tu situación:

Afectuosas_____	Hipócritas_____	Transitorias_____	Fuertes _____
Indiferentes_____	Agradables_____	Normales_____	Sinceras_____
Formales_____	Superficiales_____	Soportables_____	Frías_____

2. Quisieras estar con otros profesores integrales que no fueran estos?

____sí _____no _____no sé

3. Qué es lo que más te agrada de tus profesores integrales?

4. Qué es lo que menos te gusta de tus profesores integrales?

5. Si pudieras escoger, tratarías de estar con estos mismos profesores integrales?

____sí _____no _____no sé

6. Te interesaría mantener las relaciones con tus profesores integrales, una vez terminados tus estudios?

___sí

___no

___no sé

7. En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior, en qué forma y con qué fines mantendrías estas relaciones?

8. Cómo te sientes con tus profesores integrales?

- a)___me siento muy bien
- b)___me siento más bien que mal
- c)___no me siento ni bien, ni mal
- d)___me siento más mal que bien
- e)___me siento mal
- f)___no se decir.

9. Si se te presentara algún problema en la escuela ¿a cuál de tus maestros acudirías para solicitar su ayuda? ¿Por qué?

10. Expresa lo que observas de positivo y negativo en el trabajo del dúo o trío de profesores

POSITIVO

NEGATIVO

11) Si eres alumno de un grupo de 30 pioneros o de 45, responde cómo aprecias la presencia de tus dos o tres profesores durante la clase:

- 1) ___a) me agrada b)___ me desagrada c)___me es indiferente
- 2)___a) favorece mi aprendizaje b)___no favorece mi aprendizaje c) ___no se
- 3) Mi comunicación es buena con:
 - ___a) los tres
 - ___b) los dos
 - ___c) uno solamente
 - ___ch) con ninguno

4)La coordinación entre ellos al dar la clase es:

- a) ☐ Buena
- b) ☐ Regular
- c) ☐ Mala

5) La atención por parte del profesor al grupo de quince pioneros la valoras de:

- a) ☐ buena
- b) ☐ regular
- c) ☐ mala

Argumenta la evaluación anterior

ANEXO 38

VISIÓN HORIZONTAL

PREGUNTAS CIENTÍFICAS	TAREAS	MÉTODOS	RESULTADOS	ESTRUCTURA DE LA TESIS
¿Cuáles son los referentes teóricos y las características que debe tener la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y/o tríos al dirigir el PP en las condiciones de la Secundaria Básica actual?	Determinación de las características de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos a partir de fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.	Histórico y lógico Análisis y síntesis Enfoque sistémico	Características y conceptualización de la actividad pedagógica cooperada entre profesores generales integrales que laboran en dúos y tríos desde las condiciones de la secundaria básica actual. Operacionalización de la Actividad Pedagógica Cooperada	<p>Capítulo 1.</p> <p>La actividad pedagógica cooperada.</p> <p>Fundamentos para su Conceptualización y caracterización.</p> <p>Epígrafe 1.1</p> <p>La actividad pedagógica. Sus fundamentos y componentes.</p> <p>1.1.1 Lo individual y lo social en la actividad pedagógica</p> <p>1.1.2 Estructura y función de la actividad pedagógica</p> <p>Epígrafe 1.2</p> <p>La actividad pedagógica cooperada.</p> <p>1.2.1 Antecedentes de la Actividad Pedagógica Cooperada. Diferentes enfoques</p> <p>1.2.2 Definición, Características y Operacionalización de la Actividad Pedagógica Cooperada</p>

PREGUNTAS CIENTÍFICAS	TAREAS	MÉTODOS	RESULTADOS	ESTRUCTURA DE LA TESIS
¿Cómo se comporta la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y/o tríos al dirigir el Proceso pedagógico en las condiciones de la Secundaria Básica actual?	Diagnóstico de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que labora en dúos y tríos.	Análisis documental Observación Encuesta Análisis y síntesis Enfoque sistémico	Diagnóstico del estado actual del comportamiento de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos al dirigir el proceso pedagógico en la condiciones de la secundaria básica.	Capítulo 2 Diagnóstico de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos en la ESBU Experimental José Martí. Epígrafe 2.1 Procedimientos para el diagnóstico. Epígrafe 2.2 Análisis de los resultados del diagnóstico de la Actividad Pedagógica Cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos.

PREGUNTAS CIENTÍFICAS	TAREAS	MÉTODOS	RESULTADOS	ESTRUCTURA DE LA TESIS
¿ Qué modelo se puede considerar que contribuya a desarrollar la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y/o tríos al dirigir el PP en las condiciones de la Secundaria Básica actual?	<p>Elaboración de un modelo que contribuya al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y/o tríos al dirigir el PP en las condiciones de la Secundaria Básica actual</p> <p>Constatación preliminar del funcionamiento del modelo en su aplicación práctica</p>	<p>Análisis y síntesis Enfoque sistémico Modelación</p> <p>Observación Encuesta Análisis y síntesis Enfoque sistémico</p>	<p>Modelo Pedagógico para potenciar el desarrollo de actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos en las condiciones actuales de la Secundaria Básica.</p> <p>Comportamiento del desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI</p>	<p>Capítulo 3 Modelo Pedagógico para potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos en las condiciones actuales de la Secundaria Básica.</p> <p>Epígrafe 3.1</p> <p>Propuesta de Modelo 3.1.1 Fundamentación 3.1.2 Fin y objetivo 3.1.3 Definiciones esenciales 3.1.4 Principios del modelo 3.1.5 Premisas indispensables para el despliegue del modelo 3.1.6 Componentes del modelo de la Actividad Pedagógica Cooperada 3.1.7 Procedimientos para contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los PGI que laboran en dúos y tríos</p> <p>Epígrafe 3.2</p> <p>Funcionamiento y algunos resultados del modelo en su aplicación práctica</p>

ANEXO 39

Resultados de la encuesta de satisfacción realizada a los profesores que laboran en dúos:

Los encuestados expresan que lo que más le agrada de su equipo de trabajo es:

- En primer lugar la ayuda, cooperación y unidad (22)
- Las características personales de sus compañeros (19)
- Relaciones afectivas (11)

Lo que más les disgusta de su equipo de trabajo es:

- Nada (17)
- Poco interés (4)
- Problemas de comunicación (4)
- Problemas de coordinación (3)

Consideran que lo positivo de trabajar en dúo radica en:

- La cooperación (16)
- La complementación (16)
- Se atienden mejor las diferencias individuales de los alumnos (14)
- Mayor tiempo de preparación (7)

La desventaja o lo negativo de trabar en dúo radica en :

- Nada (12)
- Problemas de comunicación (9)
- No coordinación de acciones (6)
- Incomprensión (4)
- Faltas de experiencia (4)

ANEXO 40

Resultados de la encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes de los profesores que laboran en dúos:

Los 79 alumnos encuestados plantean que las relaciones con sus profesores son:

- Agradables (64)
- Sinceras (42)
- Normales (39)
- Afectuosas (33)

El índice de satisfacción es de 0.6 que se interpreta como más satisfecho que insatisfecho.
Nivel II

Lo que más le agrada de su equipo de profesores es:

- Característica personales (47)
- Relaciones afectivas (44)
- Clases de calidad (38)

Lo que les disgusta es:

- Nada (29)
- Problemas de carácter (exigentes, extremistas, venáticos)(33)

Cuando se les pregunta sobre la preferencia de acudir a un maestro cuando se le presenta un problema plantean:

Con uno: 48

Con ambos (32)

Los argumentos de seleccionar a uno son:

- Relaciones afectivas (42)
- Experiencia y madurez (7)
- Profesor de mi semigrupo (7)
- Cualidades personales (5)

Los que prefieren a cualquiera de los dos el argumento esencial que expresan es:

- Por relaciones afectivas (27)

Lo que observan de positivo en el trabajo del dúo es:

- Buenas relaciones entre ellos (24)
- Se ayudan (21)
- Favorece mi aprendizaje (14)
- Unidad (14)

Lo que observan de negativo es:

- Nada (47)
- Malas relaciones entre ellos (7)

Sobre el agrado de la presencia de sus dos profesores en el aula plantean:

- Me agrada (67)
- Me desagrada (2)
- Me es indiferente (4)
- No responden (6)

Sobre si favorecen u obstaculizan el aprendizaje plantean:

- Favorece mi aprendizaje (63)
- No se (10)
- No responden (4)

Acerca de la calidad de la comunicación de ellos como alumnos con sus profesores responden:

- Es buena con los dos (66)
- Con uno solamente (10)
- Con ninguno (1)
- No responden (2)

La valoración de la coordinación de acciones de sus profesores es:

- Buena (70)
- Regular (8)
- No responde (1)

La atención por parte del profesor al subgrupo de 15 la valoran:

- Buena (72)
- Regular (5)
- No se (1)

Los argumentos de la evaluación anterior se dirigen hacia:

- Atienden a los alumnos (36)
- Nos ayudan (31)
- Pendientes de la educación (13)
- Visitan a la familia (9)

ⁱ García Ramis L. y otros; Modelo para la transformación de la escuela cubana actual; Resultado de Investigación del ICCP; 1996; Revista Desafío Escolar; Año 1; Vol. 0; Ediciones CEIDE 2000; México; Febrero - Abril;1997. Pág. 19.
