

**Fecha de presentación:** septiembre, 2015 **Fecha de aceptación:** octubre, 2015 **Fecha de publicación:** diciembre, 2015

ARTÍCULO 5

## **LAS RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA: SU CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

### **RELATIONS BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL: ITS CONTRIBUTION TO LEARNING IN TEACHERS TRAINING**

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

**E-mail:** [nhermida@ucf.edu.cu](mailto:nhermida@ucf.edu.cu)

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

**E-mail:** [mlopezr@ucf.edu.cu](mailto:mlopezr@ucf.edu.cu)

Dra. C. Elizabeth Díaz Vera<sup>1</sup>

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

#### **¿Cómo referenciar este artículo?**

Hermida Vázquez, N. A., López Rodríguez del Rey, M. M., & Díaz Vera, E. (2015). Las relaciones entre la universidad y la escuela: su contribución al aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (3). pp. 32-39. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

#### **RESUMEN**

La pertinencia de las relaciones entre la Universidad de Cienfuegos y las escuelas en la formación del profesorado avala su contribución al proceso de aprendizaje que configura el sistema de influencias que se establecen en el sistema educativo cubano, sin embargo esta puede apuntar como una relación necesaria y precisa que se fundamente. Ese es el propósito de este trabajo, se ofrecen argumentos a una posición que les otorga a ambas instituciones un papel principal en la formación del docente, sobre todo en lo que respecta a la responsabilidad tanto de la carrera como de la escuela en los períodos de práctica laboral investigativa lo cual explica la dinámica de este proceso que constituye un referente necesario para concebir influencias coordinadas e integrales.

#### **Palabras clave:**

Relaciones, práctica laboral, formación del profesorado.

#### **ABSTRACT**

*The correspondence of the relations among the University of Cienfuegos and the schools in the teachers training guarantees its contribution to the learning process that forms the system of influences established in the Cuban educational system, however this can be a necessary and precise relation to be backed up. That is the purpose of this work, to offer arguments to a position that grants to both institutions a leading role in teachers training, most of it in regards to the responsibility of both, the specialty and the school in the periods of pre-professional practice, explaining the dynamics of this process that he constitutes a necessary referent to conceive coordinated and integrated influences.*

#### **Keywords:**

*Relations, pre-professional practice, teacher training.*

## INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es un tema de creciente interés y complejidad, se alude a su repercusión en la concreción de objetivos y metas estatales en términos de políticas socioculturales y educativas. En general se concibe como el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para que el docente pueda desempeñarse en la práctica de manera consciente, sobre todo con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que han de tomarse en ella. Puede entenderse como el proceso (y el resultado) desde el que es posible ayudar a jóvenes que optan por esta profesión a configurar su identidad como intelectuales y agentes socializadores y educativos, de tal modo que en la formación del profesorado se han de estudiar y aclarar los modelos de docentes, lo que es posible determinar teórica y prácticamente (López, 2004).

Los procesos que configuran el sistema de formación se identifican con las actividades curriculares (académicas, laborales e investigativas) y extracurriculares que configuran el currículo, pero toman como base las necesidades del contexto de formación y se conciben como respuesta educativa a las carencias y potencialidades personales que manifiesta el estudiante de estas carreras.

Estas relaciones se sustentan en ideas esenciales que pueden asumirse como condiciones propias y naturaleza implícita del proceso de formación del profesorado. Por su importancia se explican en este trabajo dejando sentada las pautas para nuevas reflexiones.

## DESARROLLO

La práctica se identifica como el principal espacio de formación y vía para favorecer la búsqueda y confirmación de solución de los problemas profesionales y se convierte condición para la configuración de una cultura profesional al develar el conjunto de pautas, rituales, inercias, hábitos, prácticas –en definitiva a las formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos- depositados a lo largo del tiempo en las instituciones formadoras de profesores y en el hacer cotidiano del profesor. Esta deja su impronta en el desempeño profesional, pues debe constituirse en expresión de la preparación alcanzada para ejercer las funciones docentes en contextos determinados y desenvolverse con éxito a lo largo de la vida (López, 2004; Bastida, 2010; Rodríguez, 2010).

Se legitima así la necesidad de identificar el rol de estas relaciones en las decisiones formativas que debe tomar la carrera al diseñar el currículo: la necesaria articulación entre de las relaciones, métodos y estilos de trabajo que caracterizan el nivel educativo para el que se forman y los propios de enseñanza universitaria, orientada a impulsar el perfeccionamiento de la actividad pedagógica del profesor.

Luego, la dirección del proceso de formación del profesorado alude así –por un lado- a la relación estructura/función, entendida como la organización y distribución de responsabilidades para desarrollar la actividad de formación, sobre todo aquella en la que se planifica, organiza, regula y controla el proceso pedagógico, a partir de los principios técnico- científicos y organizativos que lo rigen. Por otro, deja explícito el papel de las relaciones de trabajo entre los sujetos –a partir de las tareas y responsabilidades que deben ser asumidas- al desarrollar el currículo en cada espacio y sobre todo, en los modo de actuación, de estos para garantizar el cumplimiento de los objetivos de formación profesional con énfasis en aquellos aspectos político, psicopedagógicos y cultural que exige el encargo social de todo profesional de la educación.

Sin embargo, este tema debe ser fundamentado desde una postura que permita el distanciamiento necesario para la construcción y reconstrucción teórica y metodológica de estas relaciones y lo que ello supone entonces un nivel de participación en la selección los contenidos de aprendizaje, en la determinación de los espacios y sujetos de formación, la identificación de los métodos y procedimientos de formación a utilizar según el tipo de influencia que se concibe.

### La concreción de los espacios, sujetos y relaciones en la formación inicial del profesorado

Si bien la conceptualización acerca de la dirección es amplia y difusa lo cual se explica en las diferentes teorías que sustentan los sistemas de dirección. Diferentes autores lo caracterizan de manera general como, un proceso global de toma de decisiones estratégicas que integran la institución con su entorno organizacional. Pero mientras lo reducen al proceso administrativo y lo explican a partir del carácter sistémico de las funciones de dirección, lo convierten en una estructuración lógica de procesos relacionados con la toma de decisiones. En Cuba de estas teorías tiene la impronta interpretativa y desarrolladora Alonso (2002- 2007) y Valle (2007), para la dirección educacional y escolar los cuales se transfieren a la dirección de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, lo cual enriquece las concepciones relacionadas con su carácter procesual, científico, administrativo y metodológico de las funciones y tareas de los directivos de la dirección de la Educación Superior.

En el caso de la Educación Superior se precisa que la dirección se caracteriza por la *participación* y la búsqueda de consenso; la institucionalización de los espacios de discusión y de manera general, se receptionan iniciativas y propuestas de los integrantes del colectivo para el funcionamiento institucional de los procesos sustantivos en que interviene docencia, investigación, extensión universitaria y otros procesos derivados o complementarios. Esta posición, avalada por Horruitiner (2006); Hermida (2007); y García (2009), confirma que como tipo específico de dirección en la Educación Superior Pedagógica, opera y desarrolla con los procesos de trabajo institucionales y el factor humano que en ellos participan enfatizando en su carácter

académico, teniendo en cuenta que los directivos académicos, desde sus posiciones, concentran suficiente poder en la toma de decisiones importantes para la operacionalización y el desarrollo de los procesos y de los recursos.

Desde esta perspectiva la dirección en la formación inicial de profesores se asocia, por un lado, con la gestión de los procesos sustantivos de la Educación Superior; pero por otro, requiere incluir en el sistema de trabajo la influencia del contexto escolar que se incluyen como espacio formativo en el que se concretan los objetivos y contenidos de formación. Luego, la dirección de la formación inicial del profesorado como el tipo específico de actividad pedagógica profesional de dirección, se caracteriza atendiendo a los espacios, los sujetos, el contenido de la intervención y las relaciones que esta sustenta.

De esta manera referirse a los espacios se connota en los primeros años se le concede un papel fundamental a los espacios áulico universitarios, sobre todo para desarrollar el ejercicio reflexión académica, mientras que los espacios escolares -a los que se vincula en la práctica- se identifican con las actividades de desempeño asumidas como socialización temprana y ejercitación del modo de actuación del egresado. Unas y otros espacios están interconectados por el currículo que regula el saber profesional que el estudiante deberá ir apropiándose para enfrentar las tareas de su profesión.

Sin embargo, al coincidir con García (2009), se asume que los desafíos de la dirección en la formación del profesorado suscribe como líneas fundamentales: el perfeccionamiento de métodos de trabajo, acorde a las necesidades del desarrollo educacional actual y prospectivo; en los que se manifiesta la cultura universitaria, expresada en la orientación integradora de sus actividades y acciones formativas, sustentada en la preparación de los profesores y estudiantes que garantice una mayor direccionalidad hacia los resultados concretos en los que se evidencia la correspondencia entre las exigencias formativas del profesorado y las transformaciones educativas del nivel educativo en que se desempeñan.

En este marco se infiere el papel que se le concede a los sujetos que conforman el sistema desde el cual se despliegan las actividades formativas para concretar los resultados. Por tanto, la dirección del proceso de formación inicial del profesorado transcurre en una dualidad de contextos en los que se comparten, actividades de formación y presupone desarrollado las estructuras organizacionales en correspondencia con las características de los sistemas educativos para el que se forman.

Esta concepción implica también un planteamiento teórico y práctico que fundamente la *intervención* como un tipo de actividad metodológica, contextual, flexible, sistemática que aproveche las potencialidades de los espacios y sujetos en la planificación, organización ejecución y control de las decisiones que permitan cumplimentar los objetivos de formación y en consecuencia la transformación progresiva de la educación.

En este caso -al coincidir con Bastida & Rodríguez (2010)- se asume que en la formación inicial del profesorado tienen lugar dos formas de relacionarse: entre sujetos (tutores – profesor – estudiantes) y entre sujeto – objeto (estudiante y los contenidos de las asignaturas que imparten). En el primero, las relaciones pueden ser de subordinación o cooperación y en la segunda, pueden ser lineales o sistémicas. Estas últimas depende de la estrategia curricular, mientras las primeras responden a los contextos, pues en la declaración normativa no se incluye la manera en que debe concretarse la participación e influencias para resolver las situaciones de aprendizaje que presentan los estudiantes en los diferentes ciclos formativos.

La prioridad y relevancia de estas ideas justifican que se asuma la complejidad como cualidad de la dirección del proceso de formación inicial del profesorado, pues se requieren enlaces armónicos entre los sujetos que intervienen en el proceso, que establezcan el interés común, pero todo depende no solo qué aprender y cómo aprender, sino del porqué. Luego, la actividad de dirección no se explica por la suma de participaciones y modos de actuación que corresponden a sus implicados -en los diferentes espacios- sino por el conjunto de formas en que se relacionan para lograr un mejor desarrollo de sus funciones y tareas. Interesa entonces caracterizar cada uno de los aspectos.

Las relaciones en el proceso de dirección de la formación inicial del profesorado

Si se reconoce que uno de los aspectos más complejos de la dirección está en la manera en que se concretan las relaciones entre los sujetos y espacios del currículo, se comprende entonces la prioridad que deben tener estas en el análisis teórico metodológico de la dirección del proceso de formación docente. En principio toda actividad de dirección en la educación se estructura en correspondencia con el sistema de relaciones de dirección. Al respecto las concepciones de los clásicos y las referencias más contemporáneas permiten clarificar este aspecto.

Desde esta posición la dirección se concibe como es un fenómeno objetivo, consubstancial al proceso de producción social, se convierte en una condición material de la producción; es además atributo y función del capital; por tanto, connota las relaciones como principal componente de la dirección, sin embargo Marx -en *El capital* (1859)- y sus seguidores -Assmán (1977); Omarov (1977)- asegura que la dirección encierra en sí misma la *relación entre dirigentes y dirigidos* en la cual, la recíproca subordinación entre ellos para la realización de las metas establecidas, precisa atender a los aspectos técnico-organizativos y socio-políticos. Por tanto, las relaciones por ellos expresadas, se identifican dos como aspectos -recíprocamente relacionados- en un proceso único que a la vez, expresa la división y la cooperación del trabajo.

Alonso (2007), al transferir estos análisis al estudio de la dirección educacional en Cuba, fundamentó estos los dos aspectos, al definir la estructura de las relaciones de dirección de la siguiente manera: relaciones de colaboración y relaciones de subordinación, las primeras identifican su contenido con las funciones de dirección e informa acerca del intercambio y aplicación de conocimientos, experiencias, metodologías e innovaciones. Por tanto, son relaciones de carácter técnico-organizativo que permite convertir a los participantes en sujetos activos del cambio en la organización. Las segundas se establecen en la actividad laboral, su contenido principal es la planificación, organización, orientación y control de la conducta y los modos de actuación que se requieren para garantizar el óptimo cumplimiento de los objetivos propuestos. Comprende las políticas, regulaciones, estímulos y sanciones, en correspondencia con las normas establecidas a tales efectos. Son las relaciones de carácter socio-político a través de las cuales se ejerce el poder y se instaura la disciplina.

Sustentados en los aportes de diferentes autores se corrobora que bajo la concepción de universalización de la Educación Superior se sentaron las bases para concretar la integración; sin embargo, el elemento clave de este proceso se identificó en la manera de asumir las relaciones de dirección como sustento de los cambios que se generan en la formación del docente. En esta misma línea, Calzado (2007) destaca que por su característica la dirección de la formación inicial debe partir de la secuenciación sistémica de acciones desarrolladoras, coordinadas de manera consciente entre el profesional de la educación, el estudiante, el grupo y demás factores que tienen incidencia en el desarrollo de la personalidad y destaca, además, que estas relaciones impulsan la solución de contradicciones que se manifiestan en la formación. Sin embargo, Rodríguez (2010) al modelar el proceso de formación del profesorado – en condiciones de universalización- insiste en la necesidad de concretar la relación -de carácter didáctico- entre la universidad y la escuela.

La integración de influencias como concreción de las relaciones entre la universidad y la escuela

En uno y otra propuesta se avala que el accionar de los profesores de la UCP y de la escuela incluye la manera en que debe concretarse *la integración de sus influencias* para resolver las situaciones de aprendizaje que emergen de la práctica. Por tanto, se requiere asumir una concepción flexible en la cual las decisiones se orientan a la conciliación a partir de las características de los sujetos que intervienen y que en definitiva, harán posible los objetivos de formación, según el área curricular de influencia académica, investigativo- laboral, extensionista y sociopolítico.

Si bien al concebir las influencias formativas legitiman los roles, funciones y tareas es en el sistemas de relaciones que

estas se concretan, se reconoce que al gestionar el proceso de formación del profesorado en su organización, planificación, desarrollo y control, se revela la necesidad de una mayor participación e implicación de los sujetos en la gestión de los procesos sustantivos de la Educación Superior lo cual connota las relaciones asociadas a la toma de decisiones. (Alfonso, 2009; Terry et al., 2008; y Hermida & López 2010).

Una u otra posición, confirman que la formación inicial de los docentes depende de cómo se coordinan las acciones de los sujetos, de las relaciones que se establecen entre ellos y los espacios en que estos ejecutan su actividad en la dirección de este proceso. Por tanto, se reconoce el papel de las estructuras de dirección y del sistema de trabajo que concreta la división y unidad de sus intervenciones. Al coincidir con la idea anterior -defendida también por Valle (2007); González (2010) y Bastida (2010)- se reconoce que la participación de las estructuras de dirección en un espacio y tiempo determinado y con un grado de implicación de los sujetos, determinan el tipo de relación (cooperación, colaboración, subordinación), que influye en el cumplimiento de los objetivos del proceso de formación en general.

En la formación inicial del profesorado se advierte que estas descansan, también en la dinámica de las decisiones ante los problemas académicos, laborales e investigativos que se enfrentan durante el proceso formativo. Es en las relaciones entre los sujetos que el estudiante se prepara para interpretar y solucionar los problemas que emanan de la contradicción entre sus características y niveles de desarrollo y la naturaleza de la actividad profesional pedagógica.

Esta posición implica el reto fundamental de la dirección en la formación inicial docente: la búsqueda de alternativas que permitan concretar las relaciones que deben establecerse en el proceso de formación del profesor a partir de los espacios del sistema y otros que la propia contextualización permita establecer. Desde estas se precisa rebasar la organización rígida o estática del proceso para asumir una concepción flexible en la cual las decisiones se orientan a la adaptación del currículo a partir de las características de los sujetos que intervienen y que en definitiva, harán posible o no los objetivos de formación a que responden disciplinas y asignaturas, presupone establecer niveles de responsabilidad en la dirección del proceso (López & Rodríguez, 2010).

En este ámbito el cuestionamiento, la discusión acerca de los procedimientos, métodos y estilos permiten la identificación de los tipos de relaciones de dirección según el ámbito en que están tiene lugar. Desde esta concepción Bastida & Rodríguez (2010), explican que las *relación de subordinación* sustentan las indicaciones que establece la carrera para que tenga lugar en el proceso en la microuniversidad, mientras *las de colaboración* se identifican tanto con las influencias didácticas como con

aquellas asociadas al control y seguimiento de los procesos sustantivos que caracterizan la intervención de los sujetos en cada espacio. En particular, se reconoce que esta última debe ocupar la atención de los directivos en el sistema de formación, pues en ellos descansa los niveles de implicación con que se logre establecer la unidad y coherencia de la intervención.

Por tanto, al fundamentar la relación universidad y escuela, la participación de los profesionales en formación resulta una condición necesaria y deberá tomarse en cuenta al establecer las relaciones de dirección teniendo en cuenta el diagnóstico del profesor en formación y las características de los profesores de la escuela y los directivos de los procesos académicos, laborales, investigativos y extensionistas que se configuran desde la universidad. Luego, la formación de los profesionales necesita un acuerdo institucional marcado por la colaboración. Esta implicación debe considerar aspectos como los siguientes:

- **Estructurales:** implica intervenciones entre las instituciones involucradas en el proceso (Universidad, escuela) cada una con sus propósitos, estructuras, roles y procedimientos y cultura.
- **Actitudinales:** tienen que ver con las actitudes y pre-concepciones que cada parte tiene de la otra.
- **Personales:** dado que afecta a personas representativas de las instituciones.
- **Conceptuales:** dados por la necesidad de compartir modelos de aprendizaje y de relación teoría – práctica.

En este sentido Ramírez (2006), destaca que la orientación, ejecución, control integrado y coherente de la actividad de los dirigentes y dirigidos, a partir de objetivos comunes, de acciones, procedimientos generales básicos y procesos que –según los espacios- favorece las interrelaciones entre los diferentes niveles de dirección que se integran al proceso de formación en los diferentes espacios: la universidad o la escuela.

Se reconoce así la complejidad de las relaciones entre los sujetos como cualidad de la dirección del proceso de formación docente, se advierte que esta descansa también la dinámica a las decisiones ante los problemas académicos, laborales e investigativos que se enfrentan durante el proceso formativo, sobre todo, en la microuniversidad. Por tanto es en las relaciones entre los sujetos que el estudiante se prepara interpretar y solucionar los problemas que emanan de la contradicción entre sus características y niveles de desarrollo y la naturaleza de la actividad profesional pedagógica.

Luego, las relaciones entre: los directivos académicos de las universidades y los profesores, entre los profesores de la universidad y los tutores, así como la de estos con directivos escolares, permite asumir la formación inicial como contenido de la actividad profesional de estos, pues comparten

responsabilidades y tareas dentro del sistema de trabajo y se implican en el logro de los objetivos. Esto significa que las relaciones que se establecen entre los participantes en la formación inicial se derivan de la dinámica de las posiciones que ocupan y de los cambios para interpretar y solucionar las dificultades de aprendizaje (exigencias académicas), necesidades y potencialidades del estudiante en su formación en la escuela, y todo ello facilita la articulación de las acciones que se realizan en y desde la universidad.

La actuación de los profesores en las universidades y de los directivos deberá superar la delimitación de funciones –sobre todo en cuanto a su nivel de especialización – para propiciar un mayor nivel de compromiso colectivo con los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Según Horruitiner, (2006) “la responsabilidad de los profesores, varía en la forma de dirección, por su participación en colectivos de carrera, disciplina, asignatura, como en los del año, en el que se busca lograr como finalidad una coordinación de las intervenciones de los mismos en el proceso y donde, además, se definen las responsabilidades de los participantes desde el colectivo. Se reconoce así que la problemática en este proceso está en lograr la estructuración de trabajo desde los distintos niveles de la dirección metodológico que orienten e identifican la naturaleza del proceso. Pero la concreción de estas ideas precisa una mayor definición teórico-metodológica que sirva de base para modelar las prácticas de dirección en la formación inicial del profesorado. Las especificidades que alcanza este particular se explica en el apartado que sigue.

### Las prácticas de dirección en la formación inicial del profesorado

En el propósito de aportar a las relaciones en la dirección del proceso de formación inicial del profesorado, los trabajos ya citados –sobre todo Ramírez (2006); López (2006); Hermida (2007); Calzado (2007); Rodríguez (2008); Bastida (2009); Alfonso (2009), López & Rodríguez (2010)– permiten asumir que la dirección del proceso de formación del profesor se presenta como resultado de las relaciones entre los sujetos y de los efectos en el funcionamiento y dinámica del sistema de formación del profesorado de cada carrera. Tal consideración advierte la necesidad de atender a la estructura y al sistema de trabajo al valorar la concepción política- normativa y las necesidades metodológicas que implican su dirección desde la cual en confrontación con las demandas teóricas y prácticas, se pretende asegurar la concreción de estas relaciones como elementos claves que aseguran el perfeccionamiento del proceso.

En principio, si se reconoce que el sistema de formación del profesorado se organiza desde la universidad y en los últimos años de concreta en la escuela, a partir de la unidad de influencias académicas y laborales; se asume que la carrera y los

colectivos de año tienen la función de garantizar el diseño y desarrollo del currículo, pero las escuelas tienen en este último un papel esencial para concretarlo. Se identifica los programas de la disciplina formación laboral investigativa como el instrumento mediador de las influencias y tareas que el estudiante deberá recibir y ajustarse a las características del contexto y a las propias de él como estudiante universitario y futuro profesional de la educación. Esta condición asociada a la planificación, organización de las influencias cursa entonces desde las relaciones de colaboración metodológica que deberá transitar hacia la colaboración en la medida que se concreta en la práctica.

Las experiencias (Alfonso, 2009; Bermúdez, 2009; Aneiro, 2010; Martínez, 2012; y Hermida, 2013), presentadas en los eventos de Universidad y Pedagogía insisten en reconocer los espacios de la escuela y la impronta de los sujetos en la formación y declaran al necesidad de articular las influencias a partir de una dirección coherente que legitime el papel o rol de cada una de las instituciones vinculadas a este proceso. Esta idea sustenta como prerrogativa la posibilidad de modelar y fundamenta las relaciones de dirección que deben caracteriza el proceso para favorecer la integración de influencias.

Así, el sistema de relaciones, que caracterizan el proceso, debe reforzar la idea de la participación activa de los implicados en las tareas de dirección que se le encargan, según su lugar en el proceso de formación y el papel que juegan en la dirección del mismo.

A continuación se detallan como roles los siguientes:

- Al profesor de la universidad, en la carrera, año, al profesor de la microuniversidad y a las estructuras de centro. Según López & Hermida (2007) la implicación, comprensión y niveles de responsabilidad individual que se otorga a cada uno de ellos, hace posible la optimización en momentos claves o que se asuma el compromiso de apoyo a las tareas.
- El coordinador de carrera/departamento se le encarga llevar a cabo el trabajo metodológico en ese nivel organizativo, asegura el cumplimiento de los objetivos generales de la carrera, garantiza el adecuado diseño y aplicación de la estrategia educativa, logrando un balance entre las tareas curriculares y extracurriculares que cumplen los estudiantes como parte de su formación integral en la microuniversidad. Elabora el programa de intervención, del trabajo metodológico, la superación y la investigación para asegurar el proceso de formación inicial, así mismo evalúa las actividades planificadas y la elaboración de propuestas de perfeccionamiento.
- El profesor principal de año es el encargado de llevar a cabo el trabajo metodológico y tiene como propósito lograr la integración de los aspectos educativos e instructivos con

un enfoque interdisciplinario. Asegura la concreción de la estrategia educativa donde se integren clases, trabajo científico estudiantil, y las prácticas laborales, propone medidas que permitan el mejoramiento de la calidad del proceso, elabora la estrategia de intervención personalizada y realiza la preparación de los tutores de la universidad para el control y seguimiento al proceso, el control y evaluación a la intervención mediante el representante y asegura la información a las estructuras, de las implicaciones, valoraciones y modificaciones a la estrategia.

- Al director de la filial universitaria se le encarga la preparación de la estructura municipal para la dirección de la formación, con énfasis en aquellos procesos que tienen lugar en la microuniversidad, la concreción del programa de práctica laboral e investigativa por ser la dimensión del proceso que más contribuye a la formación pedagógica profesional, dada la naturaleza práctica de esta profesión, la integración entre lo académico, laboral e investigativo teniendo en cuenta la lógica esencial de actuación del profesional.
- El director de la escuela actúa como facilitador y coordinador de todo el proceso formativo, organiza el trabajo de la institución, establece relaciones ante las diferentes tareas y momentos del sistema de trabajo, en las que por su contenido prevalecen la subordinación, cooperación o colaboración, garantiza la preparación de los sujetos implicados y en particular la política de los profesores en formación en vínculo directo con los dirigentes de la FEU. Asimismo, es el encargado de evaluar el proceso de formación del docente de conjunto con el profesor universitario. Es importante significar que en esta etapa prevalece la colaboración como tipo de relación, con énfasis en la planificación del trabajo, donde se tiene en cuenta el interés de la estructura integrada ante la problemática que se presenta.
- El jefe de ciclo, grado o departamento escolar, tiene una participación esencial en el proceso pues como miembro del Consejo de Dirección es el encargado de concretar las decisiones organizativas y de preparación, así como ejecutar acciones metodológicas y de control del desarrollo profesional del profesor en formación y del docente en ejercicio que actúa como tutor.
- El tutor posee la responsabilidad de orientar las actividades de formación y guiar a los tutorados en el contexto formativo, facilitar el aprendizaje del estudiante y dirigirlo de acuerdo con determinados objetivos instructivos y educativos que se precisan en el plan de estudio y en el modelo del profesional, moviliza todos los recursos necesarios para un aprendizaje activo a partir de la vinculación del estudiante con su contenido de trabajo, en un clima de

confrontación y participación para la toma de decisiones acerca de su actuación diaria.

Se destaca que es esencial *la definición de los roles en el sistema de reuniones y en los espacios integrados modelando a tiempo las conductas* a asumir, basada en el diálogo, el intercambio y la preparación ajustando la intervención a la etapa del sistema de trabajo.

El carácter dialógico se sustenta en la cultura de la discusión activa y colectiva, la comprensión mutua y el respeto a las opiniones de los otros, la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a todos y se propicien variadas formas de comunicación y colaboración (alumno-alumno, profesor-alumno) de forma que se cultiven los mejores sentimientos del hombre y se fomenten sus mejores cualidades, tarea que corresponde por excelencia fomentar al directivo, pues es quien planifica, orienta, dirige y controla la actividad de dirección en la institución escolar.

Asimismo el carácter participativo se refiere al status o estado que se consigue o ubica en un momento determinado y que no expresa tendencia a desarrollo, el alcance y trascendencia con que esta se concreta; por tanto, incluye los beneficios que se obtienen de la participación, se pueden valorar el cumplimiento de las metas, el desarrollo alcanzado por la organización y la satisfacción de sus miembros, de igual manera el carácter cooperativo alude al intercambio recíproco de actividades que permite beneficios mutuos.

Desde esta perspectiva se asume que las relaciones de dirección deben asumirse como una opción para la búsqueda de la colaboración en la actividad de la dirección educacional. En términos generales, estas pueden considerarse como *la manera en que se optimizan las respuestas a la diversidad de problemas que pueden presentar los procesos; como base de la cultura profesional que debe regir la integración de influencias que se convierte en eje central del trabajo de la universidad y la escuela, como instituciones implicadas en la formación del profesorado*. Debe además ser considerada una *vía para aumentar las potencialidades y disposiciones para la transformación educativa y un referente esencial para la comprensión y responsabilidad de quienes participan en ella*.

Las palabras contribución y compromiso son comunes, pues hacen referencia a metas de la institución y de alguna manera, de su incidencia en los resultados. La participación genera compromiso, no simplemente aceptación, lo cual exige afirmar que involucrar a las personas en las decisiones relacionadas con su propia actividad, evita o disminuye la resistencia a los cambios. Por tanto, la colaboración para la dirección de la formación inicial queda de la siguiente forma: práctica de la institución educativa, caracterizada por la interdependencia, la responsabilidad individual, el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, la motivación e implicación de todos sus miembros en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a todos, donde se propicien

variadas formas de comunicación entre los sujetos que intervienen en el proceso comprometiéndolos con el futuro de la misma y la contribución al incremento continuo de la calidad de la formación.

De este modo, las relaciones entre los sujetos en la dirección del proceso de formación inicial del profesor, se identifican como el componente dinamizador de la actividad pedagógica de dirección en este contexto sobre todo, a partir de identificar la naturaleza metodológica y estratégica de las relaciones de dirección que deben caracterizar la acción compartida para la transformación de los procesos académicos, laborales e investigativos y extensionistas.

## CONCLUSIONES

El éxito del proceso de formación inicial del profesor se sustenta en las relaciones que se establecen en la universidad y la escuela en las decisiones formativas que debe tomar la carrera al diseñar el currículo: la necesaria articulación entre de las relaciones, métodos y estilos de trabajo que caracterizan el nivel educativo para el que se forman y los propios de enseñanza universitaria, orientada a impulsa el perfeccionamiento de la actividad pedagógica del profesor.

La dirección de este proceso requiere de la definición de espacios, sujetos que participan, influencias que se deben desarrollar que están apoyadas en la integración de métodos que propicien la cultura universitaria, expresada en la orientación integradora de sus actividades y acciones formativas a desarrollar.

Para conformar esta posición, el cumplimiento de las funciones y tareas de los profesores de la carrera, de la escuela y las estructuras de dirección tienen un papel esencial pues en ellos descansa la tarea de contextualizar sus influencias en correspondencia con las situaciones de aprendizaje que emergen de la práctica, las potencialidades y disposiciones para la transformación educativa y como un referente esencial la comprensión y responsabilidad de quienes participan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso García, M. (2009). Sistema para la formación del profesor universitario en el contexto de la Universalización Pedagógica en el municipio Aguada de Pasajeros. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Cienfuegos: Universidad "Carlos Rafael Rodríguez".
- Alonso, Rodríguez, S. H. (2007). Tecnología de la Dirección Científica Educativa. Curso 8. Pedagogía 2007. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Bastida Lugones, L. (2010). Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Cienfuegos.
- Calzado Lahera, D. (2007). Modelo de formas de organización del proceso de Enseñanza aprendizaje en la formación inicial del profesor. La Habana: Editorial Academia.
- García Puerto, A. (2009). La formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica. Una aproximación a la evaluación de necesidades a partir de los componentes académico – laboral. En Ponencia presentada en el evento internacional PEDAGOGÍA 2009. La Habana: MINED.
- Hermida Vázquez, N., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2007). El proceso de dirección en la Sede Universitaria Pedagógica: una experiencia desde la práctica. En Ponencia presentada en el evento internacional Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hermida V, N. (2013). Las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Cienfuegos.
- Horrutiner Silva, P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela.
- López Rodríguez Del Rey, M. M. (2004). Historia de la educación en la formación docente: Una propuesta para el sistema de formación docente en Cuba. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. España: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Muñoz R. (2010). Modelo de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para profesores en formación en las microuniversidades politécnicas. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Ramírez García, Ramiro. (2006). La integración en el sistema de interrelaciones de dirección en el proceso de universalización pedagógica en Villa Clara. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: ISP Félix Varela.
- Terry Rodríguez, T. (2008). El sistema de trabajo metodológico en la formación inicial: una experiencia desde el VRPG. En Ponencia presentada en el evento de Universidad 2008. Universidad de Cienfuegos.
- Valle Lima, A. (2007). Metamodelos de la investigación pedagógica. Ciudad de La Habana: CD. Pedagogía