

El diagnóstico de la formación permanente del maestro primario en orientación familiar

The diagnosis of the permanent formation of the primary teacher in family orientation

Alenni Ramona Aguilera Grave de Peralta¹

Roberto Pérez Almaguer²

Yudith Laura Ferreiro Fuentes³

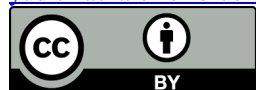
Resumen

En el ejercicio de la labor educativa el maestro influye en los educandos y en los contextos que favorecen su formación, entre ellos se destaca el familiar debido a su incidencia en el desarrollo integral de los escolares. Sin embargo, existen maestros que por diversos motivos no desempeñan un papel orientador en la educación de las familias. Una de las causas que limitan su preparación para el desempeño de la orientación familiar se encuentra en limitaciones en la formación del profesional. Se desarrolla un estudio desde un enfoque mixto de investigación, con un alcance descriptivo-correlacional. Para lo cual fueron aplicados métodos del nivel teórico: histórico-lógico, análisis-síntesis, inducción-deducción; y del nivel empírico: observación participante, entrevista, encuesta, escalas valorativas y la revisión de documentos, los que permitieron realizar valoraciones acerca de la formación del maestro para estos fines. El objetivo del artículo estuvo dirigido a socializar los resultados del diagnóstico inicial de la formación

¹ Licenciada en Psicología. Máster en Orientación Educativa, Profesora Asistente. Filial Universitaria Municipal Cacocum de la Universidad de Holguín, Cuba. E-mail: alenniaguilera@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3535-2079>

² Licenciado en Educación, Especialidad Geografía. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular. Vicerrector de la Facultad de Formación de la Universidad de Holguín, Cuba. E-mail: robertopa@uho.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2641-0214>

³ Licenciada en Educación, Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia, Profesora Titular. Directora del Centro de Estudios de la Mujer de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), La Habana, Cuba. E-mail: yudithlauraferreirofuentes@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6003-9466>



permanente del maestro primario para el desempeño de la orientación familiar desde el escenario escolar. Los resultados permitieron revelar las carencias y potencialidades existentes en el proceso de formación permanente del maestro, como evidencias de la demanda científica en el abordaje de la superación atemperada al espacio escolar en el que se desarrollan los maestros.

Palabras clave: formación permanente, maestro primario, orientación familiar

Abstract

In the exercise of educational work, the teacher influences the students and the contexts that favor their training, among them the family stands out due to its impact on the comprehensive development of schoolchildren. However, there are teachers who, for various reasons, do not play a guiding role in the education of families. One of the causes that limit their preparation for the performance of family counseling is found in limitations in the training of the professional. A study is developed from a mixed research approach, with a descriptive-correlational scope. For which theoretical level methods were applied: historical-logical, analysis-synthesis, induction-deduction; and at the empirical level: participant observation, interview, survey, assessment scales and document review, which allowed making assessments about the teacher's training for these purposes. The objective of the article was aimed at socializing the results of the initial diagnosis of the permanent formation of the primary teacher for the performance of family orientation from the school setting. The results allowed revealing the existing deficiencies and potentialities in the process of permanent teacher training, as evidence of the scientific demand in the approach to improvement tempered to the school space in which teachers develop.

Keywords: permanent training, primary teacher, family education

Introducción

En el ejercicio de la labor educativa el maestro influye en los educandos y en los contextos que favorecen su formación, entre ellos se destacan el familiar debido a su incidencia en el desarrollo de la personalidad de sus hijos (Lázaro et al., 2018; Pascual et al., 2019). Por consiguiente, es imprescindible la función orientadora que desempeña el maestro con las familias al contribuir a la individualización del proceso favoreciendo así la formación integral de sus educandos.

Con miras a los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2017), el Estado Cubano presta atención a la responsabilidad de promover acciones que permitan garantizar una educación de calidad. En este sentido, el tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación propone el establecimiento de cambios en la participación activa y consciente de las familias. Como parte de los cambios generales, se incluye una reactivación de las diversas modalidades de orientación y educación de las familias. De igual forma, devela la necesidad de una mayor preparación del maestro para llevar a cabo las transformaciones diseñadas.

Aproximación teórica a la formación permanente del maestro primario para el ejercicio de sus funciones profesionales

La figura del maestro es reconocida en todas las sociedades, puesto que en ellos se deposita una parte fundamental en la educación de las nuevas generaciones (Garbizo et al., 2020; Neira y Martín, 2020; Villaverde et al., 2021). Más aún, cuando se requiere de un profesional cada vez más preparado que no solo comparte su saber sino sus cualidades personales y con ello trasmite valores, motivaciones y formas de actuar.

La formación del maestro responde a necesidades personales, prioridades del sistema educativo y exigencias sociales que permiten su crecimiento personal, académico y profesional

(Roberts et al., 2019 y Perdomo, 2021). En consecuencia, la preparación del docente, amerita de una constante actualización de conocimientos y formas de actuación ante las exigencias que se enfrenta. Estas ideas llevan a profundizar en el término formación, categoría de la pedagogía cuyo origen etimológico proviene del latín *formatio*, muestra entre sus principales acepciones, "la acción y efecto de formarse".

Diversos autores asumen a la formación como un proceso y a la vez resultado del mismo. Se sistematizaron los aportes de Horrutinier (2012), de Sousa et al. (2021), González (2021), quienes tributan elementos que constituyen referentes en la presente investigación. Desde estas posiciones teóricas se revela la relación existente entre educación y formación, puesto que es en el interior de la institución educación que se articula el proceso formativo.

Se asumen los criterios de Tezanos (2007), quien profundiza en esta condición autónoma la cual es sólo posible si el individuo deviene un sujeto culto, consciente históricamente de sí mismo y de la sociedad a la cual pertenece, a cuya transformación y desarrollo contribuirá. Ello es lo que se revela como singularidad al asumir la formación y el desarrollo en una unidad dialéctica. El desarrollo de los procesos y funciones psíquicas, que acontece aparejado al aprendizaje mediante la enseñanza, posibilita el desarrollo de habilidades y destrezas que constituyen medios para la formación. Es decir, la formación implica el desarrollo y éste a su vez conduce a formaciones superiores que garantizan el desarrollo de la personalidad.

En este sentido, se reconocen los criterios de García et al. (2004), quien defiende los ámbitos principales de la formación de docentes en la preparación inicial y en la socialización profesional, de acuerdo con el momento en que se encuentre el sujeto en formación. En el caso de la formación inicial, se asume como el proceso desarrollado en las universidades en la primera etapa de su desarrollo profesional a través de un programa curricular en alguna especialidad que

permite, a quien lo obtiene, alcanzar niveles educativos cada vez más elevados (Horruitinier, 2012). Por su parte se concibe a la formación continua, como aquella que acontece seguido a la formación inicial. Ello permite el proceso de actualización de conocimientos, habilidades y valores profesionales dando continuidad a la preparación recibida en los estudios de pregrado.

Numerosos autores han abordado la formación permanente, entre ellos: Villegas (2008), Horruitinier (2012), Imbernon y Canto (2013), Cáceres (2015), Padilla et al. (2015), quienes aportan valiosos criterios que se asumen como referentes en esta investigación. Estos estudios consideran a la formación permanente como un sistema al que se integra la formación inicial y posgraduada. Lo que permite una formación más allá de la adquisición del conocimiento científico y técnico necesario para desempeñar un rol profesional, implica también el desarrollo integral de la personalidad.

Con el proceso de formación permanente se persigue el logro de un profesional capaz de adaptarse a las diversas circunstancias y contextos, convertido en un sujeto resiliente, transformador de la realidad educativa para la solución de los problemas profesionales (Amortegui et al., 2018). Con ello se apunta a la concepción actual de aprender a aprender, considerado como uno de los objetivos de la educación permanente.

En este sentido García et al. (2004) identifica en la formación permanente, al espacio institucional donde se inscribe la labor del maestro al graduarse. Por tanto, se analiza en el ámbito donde transcurre el desempeño del docente. De este modo, garantiza la adaptación del sujeto al contexto en que se desarrolla su labor, en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas profesionales que demanda la práctica educativa.

Por consiguiente, se asume a la formación permanente al proceso de crecimiento inacabado que incide en el desarrollo humano, cuyo resultado compromete dimensiones en que

se desarrolla la vida del hombre. Siendo así reconoce su incidencia en el desarrollo personal, académico y profesional, en tanto que, en todos estos ámbitos, éste encuentra y/o puede propiciar experiencias formativas.

El objetivo se orienta a socializar los resultados del diagnóstico inicial de la formación permanente del maestro primary para el desempeño de la orientación familiar desde el escenario escolar.

Sustentos teóricos de la formación permanente del maestro primary para la educación familiar desde el vínculo teoría-práctica educativa

En la formación permanente del maestro primary se asume la concepción de Educación Avanzada con los aportes de Añorga (2012; 2014), Díaz et al. (2019), entre otros. Esta teoría educativa sustenta entre sus postulados: los aportes del Marxismo-Leninismo, la concepción dialéctico-materialista del mundo, la filosofía de la educación, conjuntamente con el pensamiento educativo cubano expresado en Martí, Varela, Luz y Caballero, en las concepciones sobre el desarrollo de Varona, las ideas del Che sobre el hombre nuevo, el pensamiento de Fidel y los resultados de la práctica educativa cubana.

En efecto esta concepción identifica como principio rector estructurador del desarrollo de la teoría: el vínculo teoría y práctica. Por ello rebasa el estrecho marco del postgrado de manera tal, que produce conocimientos y los aplica para que se desarrollen nuevas cualidades que preparen al hombre para aprender a vivir y poder actuar sobre la solución de problemas relacionados con su desempeño profesional.

Asimismo, se reconoce su profundo carácter humanista al abordar el proceso con un marcado enfoque personológico, además del carácter pedagógico con la necesidad de aplicar las

leyes y los principios de la Pedagogía general y cubana en particular. De este modo Añorga (1999) define la Educación Avanzada como:

Teoría Educativa Alternativa que sustenta un subsistema educacional integrador para los recursos humanos, mediante la intervención e influencias de sus agentes y sus dimensiones teórico - prácticas para alcanzar un mejoramiento profesional y humano, en un contexto social específico, en correspondencia con los antecedentes y tradiciones de la práctica educativa, a través de los indicadores evaluativos de profesionalidad, conducta ética cooperadora, satisfacción personal, identidad nacional y valores patrios, para contribuir a conformar el capital básico de la sociedad. (pp. 18-19, como se citó en Valiente, 2001)

En efecto la formación permanente del maestro primario desde la concepción de Educación Avanzada, muestra como resultante una elevación de los niveles de profesionalidad en el despliegue de la función orientadora desde su contexto de desempeño. Se manifiesta una concepción novedosa al integrar los conocimientos, habilidades cognitivas y no cognitivas como las habilidades para la vida del hombre, valores y la aplicación de saberes pedagógicos que se insertan en el ejercicio de su profesión a lo largo de toda la vida en un aprendizaje permanente.

Estos elementos son los que sustentan, desde la posición que se defiende, la formación permanente del maestro primario. Ello se revela como una prioridad del sistema educativo y tiene su génesis desde la formación inicial para el ejercicio de las funciones profesionales, cuestión que no se estructura estratégicamente desde estas funciones. Desde este mismo esquema, en la formación permanente se revelan como premisas básicas las ideas de Horruitinier (2012), el cual describe tres dimensiones a tener en cuenta para caracterizar la formación del profesional:

- Una dimensión instructiva caracterizada por la instrucción y el contacto con el objeto de su profesión, la cual posibilita el desarrollo de los modos de actuación y competencias profesionales para asegurar su desempeño profesional. Esta dimensión revela el alcance necesario que debe alcanzar la formación permanente logrando aportar al maestro los saberes básicos para el ejercicio de las funciones profesionales en su integralidad y romper la concepción centrada en la función docente metodológica, la cual no se puede desempeñar sin una adecuada formación en el ejercicio de las funciones investigativas y orientadora.
- Una dimensión desarrolladora, dirigida en lo fundamental, a lo que se aporta desde la formación permanente al desarrollo de la personalidad de cada maestro, lo cual desborda lo profesional y concibe su formación como ser humano, con valores y cualidades básicas para el desempeño profesional. Esta dimensión revela el compromiso social que debe adquirir el maestro primario para enfrentar las influencias que ejercen las múltiples interrelaciones con la familia, escuela y sociedad.
- Una dimensión educativa como elemento de primer orden en el proceso de formación. Desde esta, se revela el accionar formativo hacia la influencia de los saberes enfocados hacia el logro de una influencia positiva en los maestros, los cuales se traducen en el modo de actuación profesional.

Estas ideas asumidas y reveladas como prioridad en la formación permanente del maestro primario destacan a la formación docente más allá de la instrumentalización del conocimiento, a fin de abarcar el saber del profesor constituido por la totalidad de su experiencia de vida y centrándose en las posibilidades de transformación de ese saber (Tallaferro, 2012). En consecuencia, asumir la formación desde su concepción a lo largo de toda la vida lleva a

concebir el desarrollo profesional como proceso que rebasa los límites de la temporalidad, marcada por la adquisición de conocimientos a través de los programas que ofrecen las instituciones educativas para la formación en las distintas profesiones. Es decir, la formación permanente se convierte en un proceso de aprendizaje colaborativo y participativo, de construcción del saber pedagógico.

El análisis presentado revela la necesidad de consolidar un proceso de formación permanente sobre la base de las demandas de los sistemas educativos, pensado en los maestros, vistos como sujeto activo, transformador y reflexivo de su práctica. En consecuencia, con ello se reconocen las consideraciones de Imbernon y Canto (2013) los que proponen contenidos a tener en cuenta desde las políticas educativas en la formación permanente de docentes.

Por ende, la formación permanente del maestro primary, cobra nuevos significados en la búsqueda de alternativas para la reflexión y transformación de la práctica educativa, que conduzca a potenciar el desarrollo armónico de la personalidad de los educandos. Sin embargo, en el contexto histórico-social en que se desenvuelve resulta cada vez más complejo y cambiante, lo que hace que se enfrente a desafíos para los cuales no está del todo debidamente preparado.

De igual manera, las nuevas demandas de los procesos de aprendizaje, están necesitando un nuevo rol del docente y su actividad como orientador adquiere un valor crucial en este sentido (Expósito, 2016). Recíprocamente, la formación del educando es parte de las exigencias que la sociedad y la política educacional espera del maestro.

Desde esta mirada, el estudio de sistematización realizado apunta hacia la necesidad de disponer de un modelo de formación permanente de maestros que, ajustado a la contemporaneidad, valore el papel del docente, lo ubique en el centro del acto educativo. Por

consiguiente, las prácticas de formación permanente, desde la posición que se defiende deben tener en cuenta:

- La diversidad profesional de maestros que se insertan en las instituciones educativas, los cuales en muchos de los casos presenta pluralidad de formaciones que reclaman de saberes para el ejercicio de la profesión.
- Vincular la formación permanente con el desarrollo profesional, lo cual se traduce en concretar las acciones de formación a las demandas concretas de los maestros, en lo cual se apunta hacia la necesidad de convertir a la escuela como escenario de formación. Es decir, que se conciba la formación permanente a partir del diagnóstico concreto de los maestros, y desde este proyectar las acciones formativas.
- Contextualizar la formación, entendida esta desde una planificación y evaluación en los contextos específicos, lo cual favorece llevar al maestro a sus escenarios de desempeño, llevarlos a reflexionar desde su práctica, a las demandas de formación, sobre la base de un proceso de autoevaluación conduzca a la autosuperación.

Se debe agregar que otro elemento que realza la nueva mirada a la formación permanente, es la tendencia a nivel mundial de reducción de la duración de las carreras, la cual procura su articulación con ofertas formativas de posgrado. Se reconocen las incursiones de Venezuela, Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay, países europeos como el caso de España, entre otros. En el contexto cubano desde el plan de estudios "E", el periodo de duración de las carreras transcurre entre cuatro años, caracterizado por una profunda formación básica como cualidad esencial del perfil amplio.

Desde el nuevo plan de estudio de la educación primaria, contiene en su proyección y en su esencia la concepción de educación para toda la vida, en las condiciones y exigencias

histórico-concretas que demanda la sociedad cubana actual. Ello amerita la presencia de un docente preparado para llevar a cabo las transformaciones actuales en el sistema educativo cubano, lo cual concreta a través de sus funciones profesionales.

Es precisamente, la lógica de las funciones profesionales que conforman el rol profesional del maestro lo que debe convertirse en el hilo conductor del proceso de formación permanente, a decir de estas funciones: la docente-metodológica, investigativa y la orientadora. El modelo de formación en Cuba, al declarar el proceso de formación de un profesional de perfil amplio, reconoce la necesaria articulación de la formación de pregrado con el postgrado, en un proceso de formación continua.

Estas ideas limitan la visión de formación, al reducir la formación permanente al postgrado, no considerando suficientemente el potencial que existe en las escuelas en materia de saberes experienciales, de los cuales son portadores los maestros. De igual forma revelan limitaciones en la concepción de la formación permanente del maestro, al no revelarse suficientemente la integración de las acciones de formación a la dinámica de las funciones profesionales.

Diagnóstico de la formación permanente del maestro primario en el despliegue de su función orientadora para la educación familiar

Las actuales transformaciones del Sistema Nacional de Educación dirigidas a elevar la calidad de la labor educativa en la educación cubana, enfatizan la necesidad de educar a las familias para la mejor conducción del desarrollo de sus hijos, lo cual viene a depositar en el maestro la responsabilidad de adquirir mayor preparación en el desempeño de su labor orientadora. En consecuencia, este proceso amerita fortalecer su formación permanente a lo largo

de su desarrollo profesional, para lo cual se analizan las posibilidades que brinda el contexto escolar como escenario formativo.

Metodología

Teniendo en cuenta los referentes teóricos y análisis realizado sobre el proceso de formación permanente del maestro primario para el desempeño de la orientación familiar, se procede a realizar un diagnóstico que revele las particularidades de dicho proceso en los maestros del seminternado "Expedicionarios del Corynthia" del municipio Cacocum en la provincia de Holguín, a partir del curso escolar 2019 -2020.

Es interés de los investigadores, realizar el estudio sobre la formación permanente del maestro primario en orientación familiar, porque aún es insuficiente la preparación en ese sentido frente a las actuales exigencias que imponen la política educativa y las demandas sociales.

La investigación se desarrolla desde un enfoque mixto, a partir de los presupuestos de Hernández y Mendoza (2018) en su dinámica combinan métodos del cualitativo y cuantitativo respectivamente con un alcance descriptivo-correlacional. De una población de 24 docentes del seminternado "Expedicionarios del Corynthia", se selecciona una muestra intencional no probabilística (Gamboa, 2018), constituida por 14 maestros primarios.

Se emplearon como dimensiones e indicadores del estudio las que siguen:

1. Formación profesional inicial:

- Tratamiento curricular a los contenidos de orientación familiar en la carrera
- Escenarios formativos para la orientación familiar

2. Formación profesional posgraduada:

- Presencia del contenido de orientación familiar en espacios y momentos del trabajo metodológico

- Superación en diversas formas del posgrado

3. Personológica:

- Concepción de orientación familiar que poseen
- Conocimiento de principios, métodos y modalidades para desarrollar la orientación familiar
- Habilidades y cualidades personales como orientador educativo
- Disposición hacia la orientación familiar
- Reconocimiento de las fortalezas y limitaciones personales para el desarrollo de la orientación familiar

Para diagnosticar la situación inicial de la problemática que se investiga, se aplicaron diversos instrumentos de constatación empírica tales como: observación participante, entrevista, encuesta, escalas valorativas y la revisión de documentos.

Resultados

A partir de los resultados de los instrumentos aplicados, se obtuvo información relacionada con las características generales de la formación permanente de maestros, su preparación en el desempeño de su función orientadora en la educación a familias y las particularidades del proceso de orientación familiar que realiza la escuela. La información obtenida fue triangulada, lo cual propició realizar el diagnóstico que se presenta a continuación.

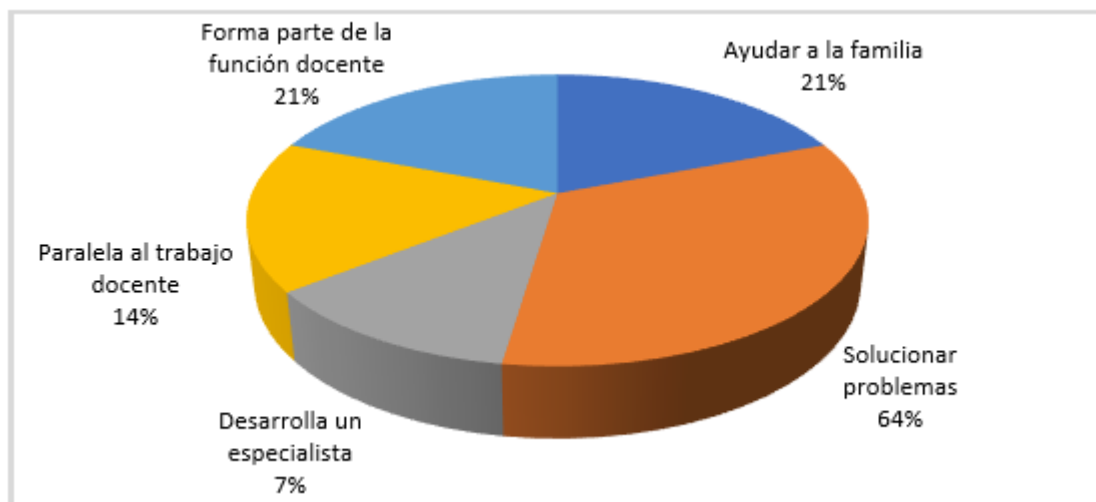
En tal sentido, se realizó el análisis del Plan de estudios "E" de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, para identificar el tratamiento que se brinda a la función orientadora que debe desempeñar este profesional. Adviértase que, a pesar que se reconoce la existencia de asignaturas dentro de la disciplina de Formación Pedagógica General, como lo son Pedagogía y Psicología que en cierta medida tratan el rol, funciones y tareas de los educadores, particulariza

de manera insuficiente, cómo darles tratamiento a las tareas profesionales para el desempeño de la función orientadora en la educación a la familia.

Las entrevistas a maestros corroboran, que la preparación metodológica y la auto preparación individual que se desarrolla en la institución educativa, constituyen las principales vías de superación profesional en que se insertan los docentes. En el caso de la concepción de orientación familiar que presentan los docentes, se percibe una proximidad a considerarla en su relación con promover ayuda y solucionar problemas, siendo más bien percibida en su carácter terapéutico y remedial, otorgándole un menor peso a su relación e inserción en todo el proceso educativo que desarrolla la escuela con las familias de los educandos (Figura 1).

Figura 1

Concepción del maestro primario sobre la orientación familiar



Nota: En el gráfico se representa cómo conciben los maestros la orientación familiar.

Si bien es cierto que los docentes entrevistados (100%), reconocen en el Modelo de Escuela Primaria una guía al maestro, al declarar determinadas funciones correspondientes al desempeño de la orientación familiar, aun requieren de mayor preparación en este sentido.

Mientras tanto las encuestas a psicopedagogo, jefes de ciclo y director, exponen elementos acerca de la formación permanente del maestro primario en orientación familiar. Aun cuando el trabajo metodológico se convierte en espacio privilegiado para garantizar la superación del personal docente, los contenidos de las preparaciones metodológicas revelan mayor inclinación hacia el tratamiento a contenidos de asignaturas priorizadas, temas referidos a la formación general como la formación en valores, preparación política entre otros, quedando menos atendida la formación del maestro para incidir en la orientación familiar (Tabla 1).

Tabla 1

Trabajo metodológico	Trabajo Metodológico que se desarrolla en la institución para la formación del maestro primario en OF								
	Abordan contenidos OF			Actividades para formar al maestro en OF			Preparación métodos OF		
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
PM		1			1			1	
Reuniones metodológicas			1			1		1	
Talleres metodológicos		1			1				1
Auto preparación dirigida			1		1				1
Auto preparación del maestro		1			1				1
Total	0	3	2	0	4	1	0	2	3

Análisis de la observación participante al trabajo metodológico

Nota: La tabla muestra el análisis de la observación participante al trabajo metodológico que se desarrolla en el centro.

Conviene aclarar que los contenidos de las preparaciones metodológicas no siempre responden a las necesidades individuales de los maestros y se encuentran en escasa correspondencia con los resultados de la evaluación profesional y el diagnóstico por área de desempeño. De modo similar, en la revisión de documentos se constata que los planes

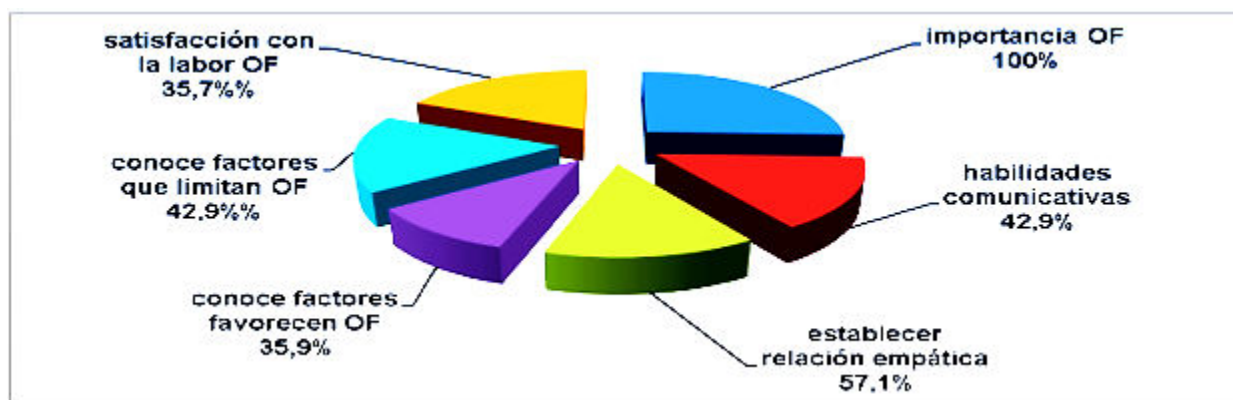
individuales de superación, no reflejan acciones encaminadas a la solución de las dificultades que presentan los docentes para el desempeño de la orientación familiar.

Con el objetivo de determinar el nivel de preparación del maestro para el desempeño de la orientación familiar desde la escuela se aplicaron escalas valorativas a maestros, donde se comprueba que solo dos (14%) perciben que poseen buena preparación, siete (50%) de regular y cinco (36%) escasa. Al lado de ello un 79% (11 maestros) manifiestan desconocimiento en relación con elementos que garantizan en gran medida el acercamiento a la familia y el logro de una adecuada orientación familiar que incida en el desarrollo armonioso de los educandos.

En el caso de las habilidades y cualidades del maestro como orientador educativo, aunque un 100% reconoce la importancia para el desarrollo de la orientación familiar, solo seis (42,9%) manifiestan algún conocimiento sobre factores que favorecen o limitan su desempeño. De manera general se muestran cuatro docentes (29%) con un nivel de preparación casi alto, siete (50%) medio y tres (21%) con un bajo nivel de preparación. (Figuras 2 y 3)

Figura 2

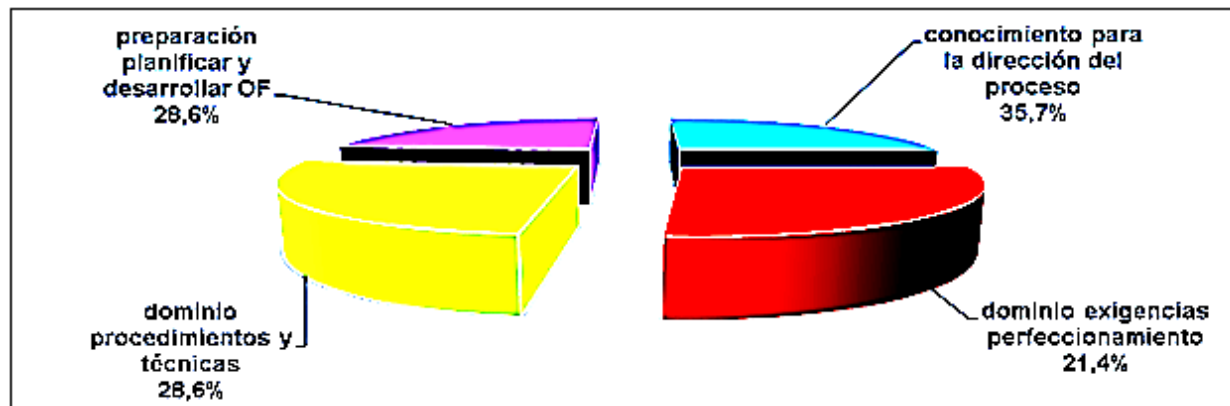
Habilidades y cualidades del maestro primario para la orientación educativa



Nota: La figura muestra las habilidades y cualidades del maestro primario como orientador educativo

Figura 3

Preparación del maestro primario para la orientación familiar

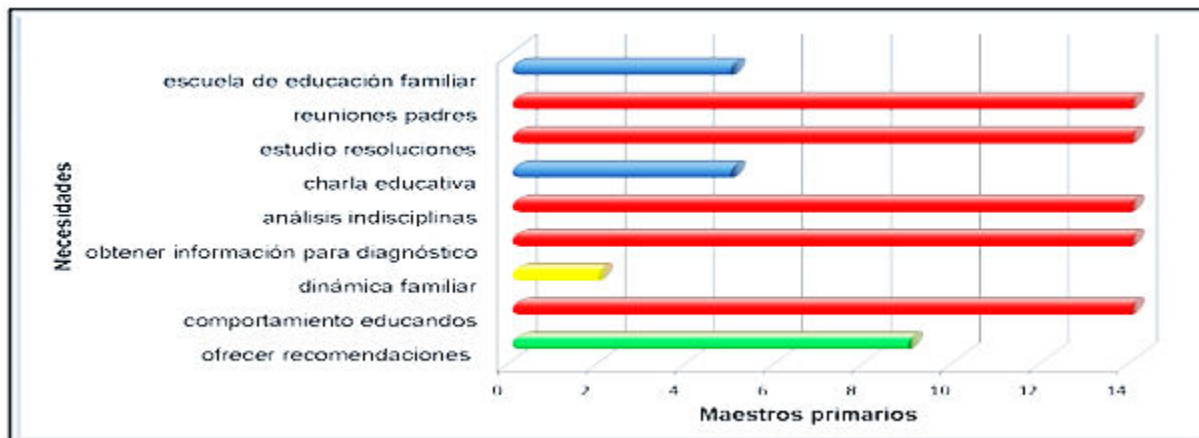


Nota: La figura muestra el nivel de preparación del maestro primario para el desempeño de la orientación familiar

Desde la observación a escuelas de educación familiar y entrevistas en profundidad a familias se constató la existencia de carencias en contenidos para desarrollar la orientación familiar por parte del maestro, 11 (71%) manifiestan requerir mayor preparación y reconocen carencias en el desempeño de la orientación familiar. Por otra parte, se distingue desde la observación a espacios de intercambio del maestro con las familias, dificultades para estimular la participación en 12 maestros (86%), limitados recursos personológicos en 11 (79%) para favorecer la reflexión y debate de las temáticas abordadas. Respecto a las habilidades comunicativas tres (21%) muestran inadecuados estilos de comunicación que afectan la participación de las familias.

De este modo las carencias que presenta la formación del docente para el trabajo con las familias, hace que las principales necesidades por las que son convocadas a asistir a la escuela guarden relación con: información del comportamiento de los educandos, análisis de indisciplinas, escuelas de educación familiar donde se abordan temáticas para el estudio de resoluciones, reglamento escolar u otros emitidos por instancias superiores, reuniones de padres para el tratamiento a las mismas temáticas (Figura 4).

Figura 4

Necesidades de intercambio con familias en la escuela según maestros

Nota: El gráfico muestra el criterio expresado por maestros primarios

La triangulación de técnicas revela la existencia de limitaciones en la preparación del maestro primario para el desempeño de la función orientadora en la educación familiar.

Discusión

Los resultados de las técnicas aplicadas determinaron en gran medida las siguientes regularidades en el proceso de educación familiar:

- Se aprovechan de manera insuficiente, las potencialidades que brinda el vínculo escuela familia para el empleo de diferentes modalidades para la orientación familiar.
- Las escuelas de educación familiar se convierten en espacios informativos para dar a conocer la situación de aprendizaje y comportamiento de los hijos, pero no se orienta al padre cómo puede apoyar el trabajo educativo que se realiza en la escuela desde el hogar.
- En las escuelas de padres y de educación familiar se brindan orientaciones que carecen de acciones particularizadas a las características de sus hijos.
- Escaso tratamiento a las potencialidades que poseen las familias para el cumplimiento eficaz de su función educativa.

Desde el diagnóstico realizado se revelan en el proceso de formación permanente para el desempeño de la orientación familiar las siguientes consideraciones:

- Existen insuficiencias en la preparación del maestro primario para el desempeño de la orientación familiar en el empleo de recursos, vías, técnicas.
- A pesar que se reconoce la importancia de la orientación familiar en la formación permanente del maestro, se atiende de manera limitada su contenido desde los diferentes espacios y momentos del trabajo metodológico que se desarrolla en el centro.
- Se aprovecha de manera insuficiente, las potencialidades que ofrece la integración de agentes como vía para la orientación familiar y como parte de la formación permanente del maestro para el desempeño de la función orientadora.

Conclusiones

El diagnóstico realizado revela insuficiencias que deben ser resueltas a partir de la búsqueda de soluciones que posibiliten una formación del maestro primario para el desempeño adecuado de la orientación familiar, atemperado al contexto escolar y las nuevas demandas de la sociedad y del sistema educativo cubano. En este sentido se revelan las potencialidades desde la integración de agentes que conforman la educación primaria en la preparación del docente para estos fines.

La formación permanente del maestro primario para la orientación familiar, en medio del perfeccionamiento del modelo de escuela primaria actual en el país, exige cambios con la necesidad de potenciar saberes que promuevan su preparación desde el contexto de actuación, hacia la atención diferenciada a los problemas de la formación integral de la personalidad de los educandos.

Referencias

- Amortegui, S. A., Chávez, N., y Martín, D. M. (2018). La formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales, en el contexto colombiano. *Conrado*, 14(65), 170-175. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Añorga, J. (1999). *Paradigma Educativo Alternativo para el Mejoramiento Profesional y Humano de los Recursos Laborales y de la Comunidad: Educación Avanzada*. Impresión Ligera.
- Añorga, J. (2012). *La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano* [Tesis doctoral]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.
- Añorga, J. (2014). La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. *Varona*, 58, 19-31.
- Cáceres, J. (2015). La formación permanente del profesorado y la cultura escolar. En M. Martín-Sánchez, y T. Groves (Eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp.91-104). FahrenHouse
- de Sousa, G., do Nascimento Tavares, A. M. B. y dos Santos, F. A. A. (2021). Epistemologia da prática profissional docente: um estudo acerca dos saberes docentes. *Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc*, 4(3).
- Díaz, O., Portuondo, O. I. y García, I. (2019). Prospección desde la Educación Avanzada y la Agenda 2030 en el proceso de identidad profesional. *Panorama. Cuba y Salud*, 14(1), 74-77.
- Expósito, J. (2016). El profesor como orientador. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 93-119.
- Gamboa, M.E. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2).

- Garbizo, N., Ordaz, M. y Lezcano, A. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 151-168. DOI: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940garbizo8>
- García, G., Addine, F., Recarey, S., Reinoso, C., Rodríguez, M. A., Linares, M., Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Moreno, M. J., Del Pino, J. L., Aguilera, M. C., García, J., Hernández, E., Hernández, P. A., Barreto, I., Blanco, A., Recarey, S., Brito, T.,... Caballero, E. (2004). *Temas de introducción a la formación pedagógica*. Pueblo y Educación.
- García, G., Addine, F. y Recarey, S. (2004). Un profesional imprescindible: el maestro. En *Temas de introducción a la formación pedagógica* (pp. 3-23). Pueblo y Educación.
- González, B. M. (2021). Modelos de formación del profesor universitario: un tema de inaplazable innovación. *Atenas*, 2(54), 174-188.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Horruitinier, P. (2012). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Universitaria.
- Imbernon, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 1-12.
- Lázaro, J., Gisbert, M. y Silva J. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (63), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Ministerio de Educación Superior. (2016). Documento base para el diseño de los planes de estudio "E".

- Neira, M. y Martín, H. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 224-250. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Padilla, A., López, M. M. y Rodríguez, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 7(2), 86-90.
- Pascual, A., Ortega, J., Pérez, M. y Fombona, J. (2019). Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El caso de tres Universidades Españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Perdomo, J. (2021). Competencias metacognitivas del docente universitario ante la demanda de su formación profesional. *Scientiarum*, (2), 73-88. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/440/501>
- Roberts, K., Rodríguez, D., y Silva, P. (2019). Saber pedagógico en evaluación del profesorado de escuelas vulnerables de la comuna de Arica y sus demandas a la formación inicial docente. *Paideia*, (64), 65-69. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/2135>
- Tallaferro, D. (2012). La formación: experiencia para el saber y la reflexión. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 18, 113-127.
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo, Investigación Latinoamericana* 41(1), 57-75.
- UNESCO. (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <http://www.unesco.org/open>

Valiente, P. (2001). *Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica* [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero Holguín, Cuba.

Villaverde, E., Fernández, M., Belén, T. & González, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471-479.

Villegas, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado*, 12(3), 1-14.