

VOL IV

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2023

VOL IV

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORIA
ARTEMIS

2023



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	grgroup/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.^ª Dr.^ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal



Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico] : saberes em movimento, saberes que movimentam IV / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilingue
ISBN 978-65-87396-78-1
DOI 10.37572/EdArt_280223781

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O quarto volume da *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, publicado pela Editora Artemis, proporciona-nos uma miríade de perspetivas simultaneamente centrífugas de e centrípetas para o epíteto da equidade, previsto no “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹.

Assim, é possível reconhecer este conceito central na formação – ancorada em propostas metodológicas; docente; inicial; profissional; cidadã; do aluno/estudante, do professor – que inspira alguns dos capítulos aqui coligidos. Mas também nos vários níveis de ensino e nas distintas áreas científicas que informam outros capítulos. E, conseqüentemente, entre os indivíduos e os coletivos que enformam todos os capítulos.

Nestes *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, porventura com traçados paradoxais, a partir de diferentes geografias, incluindo linguísticas, é ainda possível reencontrar o equilíbrio caleidoscópico que reflete, afinal, a finalidade de transformar a *Educação*, numa “valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”¹.

Teresa Cardoso

¹ Disponível em <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> Acesso em: 27 fev. 2023.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ESTUDIO DAS AULAS: UMA PROPOSTA METODOLOGICA DE MASAMI ISODA

Fernando Flores Vázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237811

CAPÍTULO 2..... 15

EL TALLER COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO A TRAVÉS DE LA IMAGEN

Sergio Domínguez Aguilar

Xavier Cózar Angulo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237812

CAPÍTULO 3..... 31

UN TALLER SOBRE GEODINÁMICA INTERNA PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE MAGISTERIO

Alfonso Robles Fernández

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237813

CAPÍTULO 4..... 42

PAPEL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO FACTOR MOTIVADOR PARA CREAR UNA CULTURA DE APRENDIZAJE ABIERTO EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA PUBLICACIONES INDEXADAS

Jorge Leoncio Rivera Muñoz

Magna Asiscla Cusimayta Quispe

Ursula Isabel Romani Miranda

Jaime Modesto Ponce de León Muñoz

Luis Alberto Vásquez Muñoz

Alberto Salvador Palacios Jimenéz

Rosa María Ruestas Mauricio

Juan Carlos Palomino Paredes

Elias Alexander Moron Gonzales

Paul Anthony Collado Matos

Josselyn Villavicencio Camacho

Angie Diana Corrales Quinto

Ingrid Karumi Alvarado Alvarado
Saúl Edgar Solís Rojas
Martin Carlos Aguirre Macavilca

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237814

CAPÍTULO 5.....52

A SALA DE AULA INVERTIDA E SUA APLICAÇÃO PRÁTICA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO DE MODA

Anna Carolina Moraes Figueiredo
Delzito Eduardo Moraes Figueiredo
Francisca Dantas Mendes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237815

CAPÍTULO 6.....62

FORMAÇÃO DOCENTE, PESQUISA DE OPINIÃO E LITERACIA ESTATÍSTICA NA ESCOLA: DOZE ANOS DE “NEPSO” EM PORTUGAL

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237816

CAPÍTULO 776

RECONFIGURACIÓN DEL TRAPECIO ISÓSCELES PARA DETERMINAR SU MEDIDA DE ÁREA CON ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Isela Patricia Borja Rueda

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237817

CAPÍTULO 8..... 81

UNA MIRADA A LA FORMACION CIUDADANA, DESDE EL CURRÍCULO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DE BOLÍVAR

Julian Ruíz Iriarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237818

CAPÍTULO 9..... 90

LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR COMO ACTIVIDAD PERMANENTE EN LA FORMACIÓN TANTO DEL ALUMNO COMO DEL DOCENTE

Justino Vidal Vargas Solís

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237819

CAPÍTULO 10	98
REPRESENTACIÓN TEÓRICA DE LA COMPETENCIA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA EN EL PROFESIONAL DE PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN INICIAL	
Yunier Guerra Borrego Lázara María Varona Moreno Manuel Antonio Mulet González	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022378110	
CAPÍTULO 11	108
LA REALIZACIÓN UNIVERSAL DEL DEPORTE Y LA ENCRUCIJADA IDEOLÓGICA	
Juan Manuel Negrelli Federico Germán Jaime Rodrigo Altamirano	
 https://doi.org/110.37572/EdArt_28022378111	
CAPÍTULO 12	120
THREE CASE STUDIES ON EXPLORATION OF PROFESSIONAL MUSICIANS' MOVEMENT AND BODY SELF-AWARENESS	
Annamaria Minafra	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022378112	
CAPÍTULO 13	140
HERD INSTINCT, SELF-REALIZATION AND <i>BILDUNG</i>	
Mikko Ketovuori	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022378113	
CAPÍTULO 14	146
INFORME DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE EGRESADOS 2013-2017 DE LA LEEAI	
Luis Ricardo Ramos Hernández Sibiú Sánchez Barrera	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022378114	
SOBRE A ORGANIZADORA	152
ÍNDICE REMISSIVO	153

CAPÍTULO 10

REPRESENTACIÓN TEÓRICA DE LA COMPETENCIA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA EN EL PROFESIONAL DE PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN INICIAL

Data de submissão: 08/12/2022

Data de aceite: 06/01/2023

Yunier Guerra Borrego

Universidad de Las Tunas
Departamento Pedagogía-Psicología
Las Tunas, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-4364-0281>

Lázara María Varona Moreno

Universidad de Las Tunas
Departamento Pedagogía-Psicología
Las Tunas, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-3795-9253>

Manuel Antonio Mulet González

Universidad de Las Tunas
Departamento Pedagogía-Psicología
Las Tunas, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-3120-0449>

RESUMEN: La formación de la competencia asesoría psicopedagógica se muestra como necesidad social, a partir de las condiciones

contextuales en las que desempeña el profesional de Pedagogía-Psicología. Este texto tiene como objetivo proponer un modelo de formación de la competencia asesoría psicopedagógica en el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial. En esta investigación se asume como método general el dialéctico materialista, que contribuye a determinar las relaciones dadas en la dinámica del objeto y que proporciona lógica científica a la formación de la competencia de asesoría psicopedagógica. De igual manera, los métodos de carácter teórico utilizados fueron análisis-síntesis e inductivo-deductivo para determinar lo esencial de los elementos de valor encontrados en las investigaciones acerca del tema. Por otro lado, los métodos sistémico estructural funcional y modelación favorecieron el estudio del objeto que se investiga en su carácter integral, y permitió el diseño del modelo en correspondencia con las necesidades y exigencias en el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial. El modelo pedagógico propuesto trasciende al modelo de formación por habilidades vigente, en tanto fundamenta desde las relaciones conceptuales, la formación de la competencia asesoría psicopedagógica desde la integración de contenidos, que contiene las habilidades y los recursos personalógicos que despliega el profesional en su práctica.

PALABRAS CLAVE: Modelo pedagógico. Competencia asesoría psicopedagógica. Formación inicial profesional.

THEORETICAL REPRESENTATION OF THE PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING COMPETENCE IN THE PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL PROFESSIONAL IN INITIAL TRAINING

ABSTRACT: The development of the psychopedagogical counseling competence is shown as a social need, starting from the contextual conditions in which the Pedagogy-Psychology professional works. The objective of this text is to propose a training model of the psychopedagogical counseling competence in the Pedagogy-Psychology professional in initial training. In this research, the dialectical materialist method is assumed as a general method, which contributes to determine the relations given in the object dynamics and which provides scientific logic to the formation of the psychopedagogical counseling competence. Similarly, the theoretical methods used were analysis-synthesis and inductive-deductive to determine the essence of the elements of value found in the research on the subject. On the other hand, the systemic-structural-functional and modeling methods favored the study of the object under research in its integral character, and allowed the design of the model in correspondence with the needs and demands of the Pedagogy-Psychology professional in initial training. The proposed pedagogical model transcends the current skills-based training model, as it is based on conceptual relations, the development of the psychopedagogical counseling competence from the integration of contents, which contains the skills and the personological resources that the professional deploys in his practice.

KEYWORDS: Pedagogical model. Psychopedagogical counseling competence professional. Initial training.

1 INTRODUCCIÓN

Las universidades como centros formadores de las nuevas generaciones de jóvenes profesionales buscan la integralidad de sus egresados, preparados para cambiar lo necesario de acuerdo con las exigencias de los nuevos tiempos, con una visión de futuro ajustada al objeto de su profesión y a las necesidades sociales. Se esfuerzan por formar en estas, las competencias profesionales necesarias en aras de lograr un desempeño eficiente en su trabajo.

De este modo las universidades cumplen con la meta 4.4, del objetivo 4 de la agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018). En lo esencial, plantea la necesidad de incrementar las competencias profesionales necesarias para ser emprendedor y eficaz en su trabajo. Hoy se aspira a elevar la formación inicial de los jóvenes profesionales para enfrentar los retos que se les presentan, flexibles, autónomos, motivados por la tarea que realizan, activos en los procesos sociales, identificados con su profesión, con el ímpetu de transformar la sociedad, de acuerdo con las necesidades que de ella emanan.

1.1 EXIGENCIAS A LA FORMACIÓN INICIAL EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS

En Cuba, la concepción para la formación inicial de los profesionales en las universidades está recogida en los planes de estudio, que se esbozan en correspondencia

con las necesidades sociales. Las premisas fundamentales para el diseño de los planes de estudio “E” (2016), definen las cualidades que se desarrollan en el proceso de formación inicial, que lo ayudan a conjugar sus intereses personales con los de la sociedad, en donde participe activa, crítica y constructivamente.

El Modelo del Profesional de Pedagogía-Psicología (2016), declara la formación de profesionales transformadores del medio y de sí, a través del cumplimiento de sus funciones, consecuentes con los problemas sociales. Declara dentro de sus funciones fundamentales la asesoría psicopedagógica:

Para la prevención de situaciones, teniendo en cuenta la diversidad educativa que se encuentra en los seres humanos que interactúan en los diferentes contextos de actuación, todo lo cual se proyecta como una realidad perspectiva para este profesional (p. 4).

De aquí que se precise un elevado nivel en la formación inicial, que se corresponda con lo planteado por el Modelo Profesional; sin embargo, aún no se clarifican ideas suficientes relacionadas con la formación de la competencia asesoría psicopedagógica para lograr un desempeño profesional eficiente, como exige la sociedad.

En tal sentido, el Licenciado en Educación, Pedagogía-Psicología durante su formación inicial necesita apropiarse de contenidos y recursos personalógicos que le permitan formar la competencia asesoría psicopedagógica. La práctica vislumbra entre los problemas profesionales recogidos en el Modelo del Profesional (2016):

La asesoría psicopedagógica de directivos y docentes para la dirección, investigación, la orientación en el proceso pedagógico y la necesidad de desarrollar los recursos personalógicos y las habilidades en la gestión y solución de los conflictos que de ello se deriven. (p. 4)

1.2 FORMACIÓN POR COMPETENCIAS PROFESIONALES

Se ha verificado que la competencia asesoría psicopedagógica es necesaria ante las exigencias sociales, de trascendencia en las transformaciones actuales. Demanda del profesional de Pedagogía-Psicología la regulación efectiva en la actividad profesional.

A partir del desempeño de este investigador como miembro del Proyecto Científico: Orientación y asesoría psicopedagógica en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano, como Profesor Principal de Año Académico, en observaciones realizados a la actividad pedagógica de los profesionales de Pedagogía-Psicología en formación inicial e intercambios con especialistas, se evidencia que no se declara ni se profundiza en la asesoría psicopedagógica como competencia

del profesional de Pedagogía-Psicología. Existe en la actualidad la necesidad de fundamentarla sobre la base de las particularidades de la formación inicial del profesional desde una mirada más cercana a la práctica pedagógica del mismo, para ponerlo al nivel de su tiempo.

Por tal razón, la formación de la competencia asesoría psicopedagógica durante la formación inicial debe atenderse desde y para el desempeño profesional. En otras palabras, el estudiante de Pedagogía-Psicología exterioriza integralmente en la práctica lo que esta le exige para cumplir su objetivo y en consecuencia interioriza aquellos elementos significativos que contribuyen a perfeccionar su actuación.

Lo planteado hasta aquí se revela en la necesidad de atender la formación de la competencia asesoría psicopedagógica en el profesional de Pedagogía-Psicología, fundamentarla desde y para la práctica, en correspondencia con los retos que enfrenta el psicopedagogo en la sociedad cubana actual. Es por ello que este trabajo tiene por objetivo proponer un Modelo de formación de la competencia asesoría psicopedagógica en el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial.

2 PRESUPUESTOS TEÓRICOS DEL MODELO PEDAGÓGICO

La propuesta teórica necesita del tratamiento de elementos relacionados con la temática que han sido fundamentados por la ciencia. Los modelos pedagógicos permiten la representación teórico-práctica con enfoque pedagógico. En la formación de profesionales obedecen a la solución de problemas formativos en correspondencia con el tipo de profesional que se necesita, de acuerdo a las necesidades sociales, responde a las necesidades del contexto y momento histórico.

2.1 LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Varios son los autores que han desarrollado modelos pedagógicos para la formación inicial del profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial, entre ellos: García (2011), con la dialéctica entre la integración de los contenidos profesionales, sintetizada en la dinámica de los procesos profesionales y su aplicación contextualizada en situaciones educativas. Así, Calzado (2015), trabaja un modelo para el desarrollo de la autovaloración docente desde el enfoque creativo vivencial en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología.

De igual manera, Ramírez (2016), en su modelo ofrece fundamentos teóricos-metodológicos del proceso formación del Licenciado en Educación, Pedagogía-Psicología

como orientador en la prevención de la violencia familiar. Por su parte, Aldana (2017) representa la formación de la competencia profesional manejo pedagógico de conflictos escolares en el proceso de formación inicial. Álvarez (2019) propone la representación teórica para la educación agropecuaria en este profesional.

Los modelos pedagógicos planteados por los autores anteriores responden a las necesidades sociales y con ellas formativas de sus profesionales, recogidas en el Modelo del Profesional, los contextos de actuación y al momento histórico que así lo demanda. Un modelo pedagógico determina cómo son las relaciones entre los elementos que se involucran en la formación.

Según Cantor y Altavaz (2018), los modelos pedagógicos posibilitan reglamentar teóricamente y establecer normativas en el proceso formativo, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. El modelo pedagógico es una descripción de la estructura que se ha determinado teóricamente.

2.2 RASGOS DEL MODELO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA

El modelo de formación de la competencia asesoría psicopedagógica es la representación conceptual de las relaciones entre la apropiación de sus recursos constitutivos, expresión en la práctica y la reflexión valorativa consciente, personal y social para analizar, describir y explicar la formación de la competencia asesoría psicopedagógica y así extraer conclusiones de tipo predictiva.

El modelo de formación de la competencia asesoría psicopedagógica ofrece una representación conceptual a partir de los elementos teóricos tratados en epígrafes anteriores y su implicación en la formación inicial del profesional de Pedagogía-Psicología. Los aspectos teóricos esenciales para la elaboración del modelo son los siguientes:

- ✓ La relación del profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial con el sujeto objeto de asesoría en la práctica favorece la formación de la competencia asesoría psicopedagógica en el asesor e influye en la transformación del asesorado.
- ✓ La actividad comunicativa se redimensiona en la competencia asesoría psicopedagógica en las relaciones que se establecen entre los participantes.
- ✓ Las relaciones sociales que establece el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial determinan su conciencia social como transformador del medio y de sí, lo que contribuye a formar la competencia asesoría psicopedagógica.

- ✓ El profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial advierte elementos significativos desde la socialización que establece en la asesoría psicopedagógica e internaliza aquellos que marcan su desarrollo.
- ✓ La personalidad es el soporte configuracional de la competencia asesoría psicopedagógica que se forma en correspondencia con los objetivos profesionales, las necesidades sociales e individuales, así como por las condiciones contextuales.
- ✓ Los elementos interiorizados por el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial se configuran subjetivamente en formas de sentir, pensar y actuar en correspondencia con la situación y exigencia social.
- ✓ La competencia asesoría psicopedagógica distingue la implicación del sujeto en la actividad, los aspectos funcionales de la personalidad logrados a partir de los contenidos y recursos personales interiorizados y su concreción en la práctica.
- ✓ Formar la competencia asesoría psicopedagógica en el profesional de Pedagogía-Psicología es ponerlo al nivel de su tiempo, para que pueda alcanzar los objetivos de su formación inicial de acuerdo con las exigencias sociales.
- ✓ Es preciso tratarla desde la cohesión de las acciones de los agentes formativos que intervienen durante el proceso, a partir de un modelo pedagógico coherente con las exigencias sociales y profesionales.

Los aspectos teóricos planteados favorecen la expresión conceptual de la formación de la competencia asesoría psicopedagógica. En tal sentido, se determina que la formación de la competencia asesoría psicopedagógica del profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial es proceso de interiorización y exteriorización de contenidos: conocimientos, habilidades, valores, intereses, sentimientos, actitudes y recursos personales: autovaloración, autorregulación y autonomía; elaborados de forma activa durante la carrera desde las relaciones sociales en la universidad y el desempeño profesional en la práctica laboral investigativa.

2.3 PREMISAS PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA

De acuerdo con los aspectos señalados anteriormente que aportan fundamentos, se determinan las siguientes premisas para la formación de la competencia asesoría psicopedagógica en el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial:

- ✓ La apropiación de la competencia asesoría psicopedagógica conduce a su expresión teórico-práctica y posterior valoración de las formas de sentir, pensar y actuar profesional; de acuerdo con las exigencias en su desempeño.
- ✓ La implicación gradual del profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial en la práctica deviene autorregulación comportamental, autonomía, niveles superiores en la formación de la competencia asesoría psicopedagógica.

Las premisas son enunciados teóricos para la formación de la competencia asesoría psicopedagógica en el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial, síntesis nodal de los fundamentos, entorno a las cuales ocurre la estructuración del sistema en el modelo pedagógico. Estas permiten orientar la formación de la competencia asesoría psicopedagógica ajustada a la realidad práctica y al razonamiento científico, contextualizado a las exigencias del desempeño del profesional de Pedagogía-Psicología de estos tiempos.

El tratamiento de los agentes formativos a la formación de la competencia asesoría psicopedagógica, depende en gran medida de la comprensión de esta. Las premisas aportan valor teórico, metodológico y proyectivo al tratamiento de los agentes formativos.

3 REPRESENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA

En lo esencial, la representación teórico-práctica de las relaciones que predominan en el modelo de formación de la competencia asesoría psicopedagógica se erige como una vía que supera la formación de la asesoría como habilidad profesional. La competencia asesoría psicopedagógica se plantea como integración de contenidos y recursos personales que movilizan el accionar del sujeto y moderan la intensidad desde la integración, no solo de elementos cognitivos, sino afectivos, que regulan y orientan conscientemente al sujeto en la actividad.

3.1 RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES ESTRUCTURANTES

Las relaciones que se dan entre los subsistemas y componentes responden, en su nexo dialéctico, al reflejo de la interacción del profesional de Pedagogía-Psicología en la práctica. Depende de la actividad de asesoría psicopedagógica, en los contactos con el/los sujetos objeto de asesoría, el contexto y la influencia de las relaciones socio-profesionales que se establecen.

La formación de la competencia asesoría psicopedagógica depende de la interacción recíproca entre lo subjetivo, que radica en lo interno del sujeto y lo objetivo fuera de su conciencia, dado en lo que encuentra en la práctica. Estas relaciones generan contradicciones que llevan a la búsqueda de sus soluciones y en consecuencia a estadios superiores en el desarrollo.

La formación de la competencia asesoría psicopedagógica requiere de elevados niveles de interacción con los agentes formativos y con los sujetos objeto de asesoría. En el proceso de acompañamiento, de asesoría psicopedagógica en la práctica, se alcanzan integraciones de recursos, de coordinación y colaboración entre profesionales con el propósito de cumplir el objetivo propuesto en la actividad y favorecer así la formación de la competencia. De esta manera se fomenta una manera de sentir, pensar y actuar dirigida a dar solución al problema profesional relativo a la asesoría psicopedagógica en el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial.

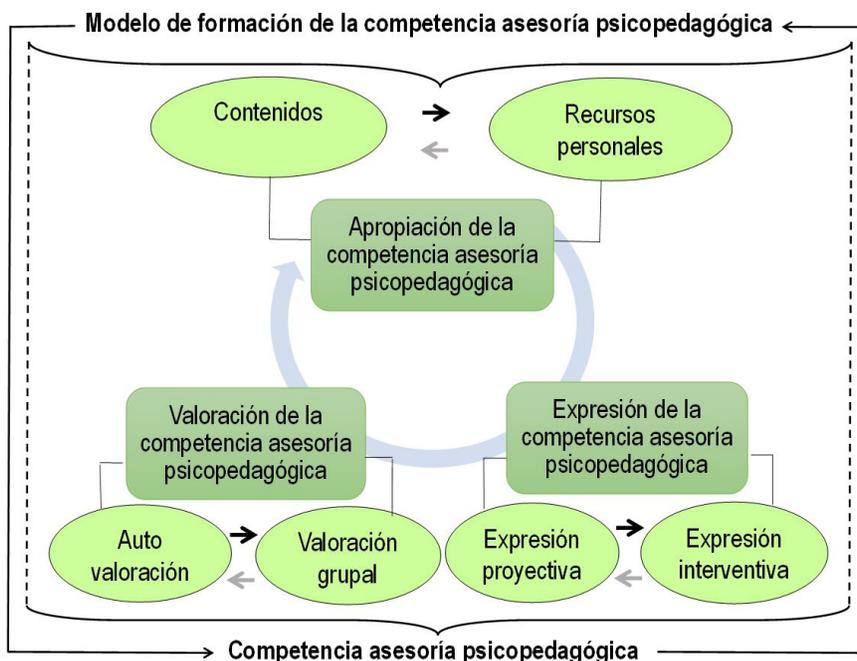
De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, el proceso de formación de la competencia asesoría psicopedagógica se muestra complejo, de interrelaciones, con participación activa y comunicativa de los participantes, en la consecución de acciones por el propósito de lograr una influencia efectiva en esta dirección.

La formación de la competencia asesoría psicopedagógica se muestra como proceso formativo contextualizado, donde se propicia sentido personal y grupal del profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial; se pondera la interacción social en pos de la transformación individual y viceversa.

3.2 REPRESENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO

A través del modelo pedagógico que se representa (Fig. 5), la formación de la competencia asesoría psicopedagógica es transformadora, favorece el desempeño profesional de los sujetos interactuantes en la práctica. El proceso transforma los conocimientos, habilidades, valores, intereses, sentimientos y actitudes de acuerdo con las vivencias del profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial. Favorece que los profesionales de Pedagogía-Psicología en formación inicial se muestren flexibles, autónomos y motivados en la asesoría psicopedagógica con una mirada integral en la gestión y solución de los conflictos que se derivan de la práctica.

Figura 5. Representación del Modelo pedagógico de formación de la competencia asesoría psicopedagógica.



Fuente: Elaboración Propia.

La competencia asesoría psicopedagógica es proceso y resultado de la configuración psicológica que integra conocimientos, habilidades, valores, intereses, sentimientos, actitudes y recursos personales, autovaloración, autorregulación y autonomía en la actividad; permite la regulación comportamental efectiva de acuerdo con los objetivos propuestos en el proceso de ayuda colaborativa, sistemática, flexible y preventiva que transforme las formas de sentir, pensar y actuar de los asesorados en la dirección de su propio proceso de cambio profesional contextual.

En este sentido, se comprende como configuración psicológica a la integración de elementos de acuerdo con la experiencia del sujeto, el estado actual del contexto y su accionar en la actividad que marca el sentido subjetivo del profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial; a partir del cual adoptan una organización particular los contenidos y recursos personales. En este constructo se movilizan aquellos recursos interiorizados en la formación inicial y que el profesional de Pedagogía-Psicología considera convenientes para alcanzar los objetivos propuestos en la asesoría psicopedagógica.

El modelo pedagógico, como innovación o solución teórica en la representación de los subsistemas, componentes y relaciones que se establecen entre ellos, se concreta en la práctica a través de una estrategia pedagógica que constituye una vía para la

cualidad resultante, la competencia asesoría psicopedagógica. En correspondencia con el modelo pedagógico, la formación de la competencia asesoría psicopedagógica se logra progresivamente en el desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldana, M. (2017). *La competencia profesional Manejo pedagógico de conflictos escolares en la formación inicial del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología* [tesis de doctorado, Universidad de Oriente, Cuba no publicada].

Álvarez, A. (2019). *La educación agropecuaria en la formación inicial del estudiante de Pedagogía-Psicología* [tesis de doctorado, Universidad de Las Tunas, Cuba no publicada].

Calzado, L. (2015). *El desarrollo de la autovaloración docente desde el enfoque creativo vivencial en los estudiantes de la carrera de Pedagogía-Psicología* [tesis doctoral, Universidad de ciencias pedagógicas “Frank País García”, Holguín, Cuba]. <https://www.uho.edu.cu/conciencia-ediciones>

Cantor, J. F. & Altavaz, A. C. (2018). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, 68, 1-6.

García, S. (2011). *Modelo pedagógico de la dinámica de la formación inicial del licenciado en Pedagogía-Psicología* [Tesis de doctorado, Universidad de Ciencia Pedagógicas “Blas Roca Calderío”, Granma, Cuba, no publicada].

Ministerio de Educación Superior (2016). *Modelo del Profesional de la Carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, Plan E*. La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2016). *Premisas fundamentales para el diseño de los planes de estudio “E”*. La Habana, Cuba. <http://www.mes.gob.cu/es/planes-de.estudio>

Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.

Ramírez, A. M. (2016). *La orientación educativa en la prevención de la violencia familiar desde la formación del estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología* [tesis de doctorado, Universidad de Holguín, Cuba, no publicada].

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do Elearning, Doutoramento em Educação a Distância e Elearning), e orientando-supervisionando cientificamente dissertações de mestrado, teses de doutoramento e estudos de pós-doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais e internacionais, sendo membro da direção editorial da RE@D, Revista Educação a Distância e Elearning. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). É igualmente membro da SOPCOM, Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alumno como sujeto del currículum 90
Aprendizaje abierto 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50
Arts education 140, 143, 145

C

Ciencias sociales 31, 34, 36, 39, 40, 91, 109, 118
Ciudadanía 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89
Civilización y deporte 108
Collectivism 140
Competencia asesoría psicopedagógica 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107
Complejidad 17, 90, 95, 96, 97
Currículo 1, 2, 5, 9, 11, 67, 81, 84, 87, 90, 92, 94, 95
Currículum 14, 57, 60, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

D

Desplazamiento creativo 15, 27, 28, 29
Didáctica de la geografía 31, 40
Docencia universitaria y motivación 43

E

Educação 3, 5, 8, 10, 11, 12, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 64, 67, 70, 74, 75, 141
Educación Especial 146
Educación Física y Deporte 108
Educación media 81, 84, 87
Encuesta de satisfacción 146
Ensino reflexivo 1, 3, 4
Estudio de egresados 146, 147, 148
Estudo das Aulas 1, 2, 5, 6, 7, 10
Estudos de Opinião 62, 64, 74

F

Formação de Professores 62, 64, 75
Formación 15, 17, 19, 20, 21, 23, 30, 33, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 50, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 146, 147, 148

Formación inicial profesional 98

Fragmentación 90, 95

Fuentes históricas 31

H

Herd instinct 140, 144

Historia del deporte 108, 110

I

Individualism 140

L

Literacia Estatística 62, 63, 66, 74

M

Manual de convivencia y procesos pedagógicos 81

Medida de área 76, 79, 80

Metodologia de Trabalho de Projeto 62, 66, 74

Moda 52, 53, 54, 69

Modelo pedagógico 98, 102, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Movement and body self-awareness 120, 121, 132

N

NEPSO 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75

P

Pensamiento histórico 31, 36, 41

Performative awareness 120, 122, 132

Phenomenological method 120

Práctica reflexiva 2, 15, 20, 23, 26, 30

Practicum 15, 17, 18, 20, 29, 30

Prática reflexiva 1, 3, 4, 5

Professional musicians 120, 121, 132, 137

Publicación científica del estudiante 43

Publicación indexada 43

R

Reconfiguración 76, 77, 79, 80

Rol del docente universitario 43

S

Sala de Aula Invertida 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61

Sismología histórica 31, 34, 40

Sociología del deporte 108, 119

T

Taller 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 40

Tecnología 12, 31, 32, 34, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 59, 68, 70, 97

Trapecio isósceles 76, 77, 78, 79, 80

U

Universidad y revistas indexadas 43