

**INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CUBA**

**METAMODELOS DE LA INVESTIGACIÓN
PEDAGÓGICA.**

Dr. C. Alberto D. Valle Lima

Ciudad de la Habana, 2007

INDICE.

No	Temática	Página
	Introducción	3
1	La definición de modelo, metamodelo y modelación.	5
2	Modelo para la elaboración de una teoría pedagógica	16
3	Modelos para la elaboración del modelo de escuela	28
4	Modelos para la implementación del modelo de escuela	39
5	Modelos para el diseño curricular	54
6	Modelos para obtener el perfil del profesional	67
7	Modelos para diseñar un diagnóstico pedagógico	76
8	Modelos para elaborar una estrategia pedagógica	87
9	Modelos para diseñar la superación y/o capacitación de los maestros y profesores.	99
10	Modelos para diseñar la investigación	109
11	Modelos para la elaboración del marco teórico	117
12	Modelos para la elaboración de un sistema	125
13	Modelos para elaborar una metodología/alternativa	135
14	Modelos para obtener vías que perfeccionen la labor del docente.	145
15	Bibliografía.	154

Introducción.

Los trabajos en la transformación de la escuela Secundaria Básica realizados en los últimos 5 años y especialmente los realizados en la ESBU experimental José Martí nos han obligado a trabajar en profundidad con los modelos de escuela. En un primer momento, las exigencias de su elaboración nos enfrentaron a la disyuntiva de cuáles debían ser los elementos integradores del mismo. Es necesario reconocer que existía cierta experiencia acumulada en la elaboración del Modelo Genérico de Escuela Cubana y en modelos anteriores para la enseñanza primaria y secundaria, que fue aprovechada con ese objetivo. Sin embargo, las exigencias de ponerlo en práctica y asumir el seguimiento de las generalizaciones realizadas, nos enfrentaron a la búsqueda de ciertas regularidades en estos procesos. Por tanto, nos encontramos ante la tarea de formular ciertos presupuestos teóricos sobre la base de la experiencia práctica sobre cómo elaborar un modelo de escuela y cómo ponerlo en práctica o implementarlo.

En estas búsquedas es que aparece el término de metamodelos, ya que estábamos trabajando en un plano superior al de los modelos que generalmente se han trabajado en la investigación pedagógica y nos dimos cuenta además, de que se podían encontrar algunos otros metamodelos en el desarrollo de la investigación pedagógica que no estaban vinculados directamente al trabajo con la obtención o implementación de los modelos de escuela. Surgen así las ideas sobre los modelos para el diseño curricular, los modelos para elaborar una estrategia, los del diagnóstico, etc. Esta última idea se vio corroborada cuando empezamos a realizar búsquedas bibliográficas en este sentido y aparecen antecedentes en los trabajos de Carlos Álvarez, Fernando González Rey y más recientemente en Victoria Chirino, Fátima Addine, Nerelys de Armas, y A. Marimón. De igual forma aparecen antecedentes en L. García, 1998; Ariel Ruiz, 2005; B. Castellanos, 2005; F. González, 1999; los que habían incursionado en estos temas aunque no asumiéndolos como objetivos esenciales de su trabajo.

Por otra parte, la discusión actual en torno a cuándo estamos en presencia de una teoría pedagógica o parte de ella, nos impulsó a esbozar algunas ideas

que podrían servir para deslindar criterios en este sentido. Toda esta búsqueda y la determinación de partir de un término base como el de “modelo” nos llevó entonces a profundizar en ese concepto y en el de modelación estrechamente asociado.

De igual forma en los estudios realizados nos encontramos una diversidad insospechada de términos, algunos de los cuales (alternativa, propuesta) no los incluimos, debido a que bajo esa terminología se puede considerar cualquier tipo de modificación que se realice. Por otro lado, si consideramos necesario establecer tres planos generales y bien diferenciados que por ser comunes a todos los modelos los declaramos en esta introducción. Ellos son: el educativo que abarca la formación del hombre en un plano social, el pedagógico que abarca la formación del hombre dentro de un proceso dirigido y organizado intencionalmente para ello (escolarizado o no) y el didáctico que se asume en el plano del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el plano internacional la literatura sobre estos problemas del quehacer pedagógico es escasa y la existente se encuentra en manos de empresas y consorcios que las utilizan para desarrollar sus proyectos cobrando grandes sumas de dinero a nuestros países, sin que ello se revierta en una formación de cuadros, o sea, se realizan los trabajos, se dan los resultados pero no se entrenan a los especialistas nativos en la utilización de estos modelos.

Este material pretende sistematizar algunas de las experiencias cubanas en el plano de la modelación de los procesos, en nuestro criterio más importantes, asociados a la investigación pedagógica y que sirven de base para la solución de los problemas que la práctica educativa cubana demanda. Entonces, los “metamodelos” que aquí se abordan pueden ser utilizados para simplificar el quehacer de los investigadores y de aquellos que se vinculan a este tipo de trabajo.

LA DEFINICIÓN DE MODELO, METAMODELO Y MODELACIÓN.

La utilización de los modelos en la investigación pedagógica cada vez ocupa un lugar más importante, ya que se convierten en medio y método para lograr representaciones simples de fenómenos complejos como los que se presentan en la vida diaria y sobre todo en el área de las ciencias pedagógicas.

En el lenguaje común se emplea con gran frecuencia este vocablo por ejemplo se dice: “el es un modelo de alumno”; “el modelo de ese vestido es muy juvenil”; etc. Es evidente que en la vida práctica cotidiana damos a este término muchas acepciones. Sin embargo, en la investigación y en la enseñanza este término adquiere otra connotación. Es imprescindible para el pedagogo tener bien definido este concepto, así como poder clasificar de forma unívoca las representaciones materiales de los modelos, puesto que el trabajo con éstas exige determinados requerimientos y funciones.

Por otra parte se ha de considerar que en la literatura que aborda este tema no existe unidad en la definición del término “modelo” ni en la clasificación de sus representaciones materiales. En la propia teoría de la investigación pedagógica encontramos incongruencias y contradicciones en las definiciones del concepto que llevan a los diferentes autores a establecer distintos componentes para su modelo en dependencia de la definición de la cual han partido. Lo anterior es índice de la necesidad de recopilar y valorar con sentido crítico lo investigado al respecto con el objetivo de conformar sobre esta base un sistema teórico en el cual se eliminen las deficiencias antes señaladas.

1- Criterios sobre el concepto.

La palabra modelo proviene del latín *modulus* que significa medida, ritmo, magnitud, y está relacionada con la palabra *modus* que significa copia, imagen.

El modelo y el proceso que se sigue para llegar a él: “la modelación” se han ido desarrollando y ampliando a tal punto que en la actualidad encuentra aplicaciones en disímiles esferas del saber y ha ido penetrando con fuerza en el campo de las ciencias pedagógicas.

Según Ordaz Lorenzo R. se pueden distinguir tres etapas bien definidas en el desarrollo del concepto y del método a él asociado. Estas etapas son:

Primera etapa. Denominada Preteórica.

En esta etapa que duró siglos los modelos fueron utilizados sin fundamentación teórica especial, en la arquitectura, la escultura y, parcialmente en la técnica, mostrándose como algo semejante al propio objeto investigado, como algo que lo copia en una determinada relación. Ejemplo de la utilización de modelos en este sentido es la semejanza de triángulos estudiada por la Geometría.

Segunda etapa. Siglos XVII y XVIII, asociada a la actividad creadora de Isaac Newton. Apoyándose en la semejanza mecánica de los fenómenos como una especie de generalización de la Geometría, Newton sentó las bases de la modelación técnico- empírica y elabora algunas premisas de la modelación teórica en las Ciencias Naturales.

La premisa básica de la teoría de la semejanza consiste en que dos fenómenos son semejantes cuando por medio de la característica esencial de uno se puede obtener la característica esencial del otro.

Tercera etapa. Siglos XIX, XX y hasta el presente: Modelación como método del conocimiento teórico.

El desarrollo de la modelación como método del conocimiento teórico está vinculado a James C. Maxwell, fundador de la teoría clásica del campo electromagnético. Sus trabajos, a mediados del siglo XIX, mostraron el gran papel de la modelación en el conocimiento teórico, sin embargo, el total desarrollo como método del conocimiento teórico, solo se produjo en las Ciencias Naturales del siglo XX, relacionado con cuatro grandes conquistas de la ciencia:

- a) La investigación experimental del micromundo.
- b) La matematización de toda la Ciencia Natural contemporánea.
- c) La elaboración del enfoque cibernético de los sistemas complejos.
- d) El desarrollo de líneas científicas como la teoría general de los sistemas y la semiótica.(1)

Al analizar las definiciones que se abordan sobre el concepto de modelo encontramos que hay autores que identifican el concepto de modelo con sus representaciones materiales.

En relación con el concepto de modelo el Dr. Ariel Ruiz señala que éste “es la representación de las características de algún objeto en otro, creado especialmente para estudiarlo. Es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría Es un conjunto que representa a otro conjunto, constituye un instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad, su función básica es ayudar a comprender las teorías y las leyes” (2).

El Diccionario Filosófico define: “es la reproducción del objeto que se investiga en otro análogo que se construye y que recibe el nombre de modelo” (3).

En el diccionario Cervantes de la lengua se dice sobre el modelo: 1/ Objeto que se reproduce imitándolo. 2/ Representación en pequeña escala. 3/ Persona, animal u objeto que reproduce el pintor o escultor. 4/ Persona o cosa digna de ser imitada. 5/ Tipo industrial protegido por una patente: modelo registrado. 6/ Mujer en las casas de modas exhibe los nuevos modelos de costura. 7/ Adj. Perfecto en su género: un alumno modelo (4)

En todas estas acepciones anteriores prevalece la interpretación en el lenguaje común del término, sin embargo, Pedro Zayas Agüero declara: “Es la representación material o teórica de los objetos, o fenómenos, lo que permite descomponerlos, abstraer determinadas cualidades, operar y experimentar con ellos”. (5)

Cuando nos adentramos en los estudios vinculados a la lógica y al análisis del pensamiento encontramos que el modelo se define “como un objeto artificialmente creado en forma de estructura física, esquema, fórmula de signos, etc.; se asemeja al objeto original y refleja sus principales características, relaciones, estructura, propiedades”.(6)

Para Tijonov A.N. desde el punto de vista matemático el modelo “es una descripción de alguna clase de fenómeno del mundo exterior expresada con la ayuda de la simbología matemática” (7)

Por su parte, N. Wiener señala que “los modelos ayudan al científico a adentrarse en un terreno nuevo” (8). Comenta que la ciencia va enriqueciendo sus modelos, y advierte que un modelo teórico puede concretizarse progresivamente por la introducción sucesiva de variables adicionales.

Para Virginia Sierra desde el punto de vista de la metodología de la investigación científica el modelo “es una representación ideal del objeto o fenómeno a investigar, donde el sujeto abstrae todos aquellos elementos esenciales y las relaciones que conforman al objeto y lo sistematiza a un plano superior. El modelo teórico como idealización que hace el hombre del objeto de investigación para el esclarecimiento de la situación problemática, que tiene que resolver en el proceso de la investigación científica, se convierte en el instrumento para la optimización de su actividad científica, donde su expresión superior se encuentra en el modelo sistémico estructural (9)

M. Martínez señala que el modelo “es una comparación sistemática postulada entre un fenómeno cuyas leyes ya son conocidas y otro que se encuentra todavía en investigación. Se trata de una clase especial de semejanza entre dos estructuras diferentes. El paralelismo estructural está dado en sus relaciones de interconexión”(10)

Para García Hoz el modelo implica “una representación de un objeto que, realizándose para poder resolver un problema, constituye un sistema de signos que expresa y desarrolla una relación de interpretación entre dos sistemas; uno real: el problema propiamente y otro simbólico o ideal: el modelo en sí. (11)

Desde el punto de vista epistemológico el modelo es “toda construcción teórica que sirve para interpretar o representar la realidad o una parte de la realidad. Una teoría científica es de por sí un modelo de la realidad natural que intenta explicar, pero a su vez, las teorías científicas recurren también a modelos. En este caso, modelo es una manera de interpretar o explicar la teoría o parte de la teoría científica, acercando lo abstracto a lo concreto o la teoría a la realidad.”(12)

Por su parte, L. García expresa que un modelo “es cualquier sistema que se tome como representación de otro sistema. El sistema modelado hace más fácil la manipulación de la realidad a los fines investigativos. La modelación permite establecer las relaciones entre sistemas de hechos reales y teorías vigentes, o para confirmar la teoría en un nuevo campo. Las relaciones entre teorías, modelos y sistemas de hechos reales son muy ricas. Una misma teoría puede realizarse en diferentes modelos, asimismo, los hechos admiten como explicación diversos modelos. Pero también los modelos que se crean en el desarrollo de la ciencia pueden dar lugar a diversas teorías. El modelo puede

ser descriptivo, explicativo, predictivo y hasta prescriptivo cuando permite la toma de decisiones. (13)

Para el estudio filosófico del conocimiento científico es de gran interés el concepto de modelo como un “cierto sistema que en una u otra forma representa algunas propiedades y relaciones de otro sistema (llamado original), que lo sustituye en el sentido exactamente indicado y brinda nueva información acerca del original”. (14)

Para V. Stoff el modelo es concebido mentalmente o realizado en forma material, ya que reflejando o reproduciendo el objeto de la investigación es capaz de sustituirlo de modo que su estudio nos dé una nueva información sobre dicho objeto.” (15)

Esta definición es a nuestro juicio más completa que las anteriores. En ella se sostiene que el modelo es un sistema concebido mentalmente, ya que cuando se da la disyuntiva o realizado en forma material, esto presupone necesariamente una concepción mental anterior a la materialización.

V. V. Davidov apunta que “los modelos son una forma peculiar de abstracción en la que las relaciones esenciales del objeto están fijadas en enlaces y relaciones visualmente perceptibles y representadas por elementos materiales o semióticos. Se trata de una peculiar unidad de lo singular y lo general en la que en primer plano se presenta lo general, lo esencial”.(16)

Teniendo en cuenta estos análisis para nosotros el modelo científico es “la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad” (17).

Se asume, que el modelo es un reflejo mediatizado de la realidad sobre la base de la cual opera el científico en ausencia del objeto para estudiarlo, explicarlo, etc.

Considera que el modelo revela una determinada unidad entre lo objetivo y lo subjetivo. Permite operar de manera práctica o teórica con un objeto o fenómeno, no de manera directa, sino utilizando el modelo como sustituto siempre que:

* Se encuentra en determinada correspondencia con el propio objeto.

* En determinadas etapas del conocimiento el modelo permite sustituir al objeto.

* Ofrece, en ausencia del objeto, información sobre el objeto.

Al analizar las definiciones anteriores se puede encontrar que los diferentes autores conciben el modelo unos en el plano mental (o sea como abstracción) y otros en el plano material como reproducción a escala, sin embargo, ambas concepciones pueden ser unidas en una más general que posibilite abarcar con mas amplitud la realidad. Por otra parte, los que lo asumen en el plano mental no niegan la posibilidad de lograr representaciones materializadas y viceversa. De hecho un documento donde se recogen las características esenciales de un objeto puede ser considerado como una representación materializada del modelo (que es la abstracción).

En las ciencias pedagógicas y sobre todo en la metodología de la investigación que se ocupa de analizar el proceso pedagógico se encuentran diferentes denominaciones y tipos de modelos. Hay autores (Sierra Salcedo, A., 2002; Valera Alfonso, O., 2000; De Armas, N., 2003) que han revisado las tesis de doctorado y maestría elaboradas hasta el momento llegando a formular definiciones sobre los conceptos más usados. Sobre esos trabajos J. A. Marimón expresa: “Como se puede observar las definiciones anteriormente planteadas tienen las mismas limitaciones que muchas veces presentan los modelos, al no expresar con claridad suficiente la esencia de su objeto, por lo que recomendamos que al definir el modelo utilizado en la investigación se defina a un nivel más particular y específico enfatizando en su objeto de estudio y contextualizando su campo de acción.” (18) Compartimos esas ideas y tratamos de resolver ese dilema aportando otras definiciones de los conceptos más utilizados en la literatura pedagógica actual: Modelo Educativo, Modelo Pedagógico y Modelo Didáctico.

Modelo educativo: Se define como la representación de aquellas características esenciales del proceso para la formación del hombre, o de sus partes, en un plano social general.

Modelo pedagógico: Se concibe como la representación de aquellos elementos esenciales del proceso para la formación del hombre, o de sus partes, que se caracteriza por ser conscientemente dirigido y organizado (escolarizado o no) a la consecución de objetivos socialmente determinados.

Modelo didáctico: Se asume como la representación de aquellas características esenciales del proceso de enseñanza – aprendizaje o de alguno de sus componentes con el fin de lograr los objetivos previstos.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores se hace necesario establecer y fundamentar brevemente los componentes de los modelos anteriormente definidos.

En nuestro criterio estamos tratando del estudio de procesos en el marco de las ciencias pedagógicas para cualquiera de los modelos anteriores. Desde este punto de vista, se hace necesario entonces, asumir cuáles son las características más importantes que los definen. En los procesos, existen determinadas regularidades más generales que pueden ser consideradas como principios, ellos deben ser parte esencial del modelo. De igual forma el modelo que se propone está dirigido a un fin y en este sentido debe alcanzar determinados objetivos los cuales deben formar parte del mismo.

El modelo como punto de partida para la transformación de la realidad debe ser asumido también como un conjunto de acciones, distribuidas en etapas y enmarcadas en una estrategia de trabajo. **IMPORTANTE VALORAR CON MAGDA**

Por último, se hace necesario establecer las formas de evaluación de la estrategia propuesta y las ideas para la implementación del modelo. Considerando lo formulado hasta aquí y resumiendo, podemos proponer como componentes para los modelos en el marco de las ciencias pedagógicas los siguientes:

- Principios
- Fin y objetivos
- Estrategia ó Metodología
- Formas de implementación del modelo

- Formas de evaluación del modelo

Hay autores que consideran que las fundamentaciones deben formar parte del modelo, para nosotros estos elementos importantes en el marco de la discusión científica de los mismos para su aceptación, a veces no permiten aquilatar la esencia de la propuesta a la hora de su aplicación práctica, por lo que no aparecen en nuestra propuesta de componentes.

Una vez despejado aquellos conceptos que sirven de base para el estudio que nos ocupa, pasaremos a definir otros, esenciales para dar coherencia a los planteamientos posteriores.

Definiremos ahora que entenderemos por metamodelo en el plano de la investigación pedagógica. Dentro de los modelos de las Ciencias Pedagógicas se encuentran los analizados anteriormente, en todas sus particularidades, pero formando parte consustancial de ellos, se encuentran aquellos modelos que se utilizan en la investigación pedagógica para obtenerlos. O sea, **son modelos para obtener otros modelos**, los cuáles se conforman o estudian en un plano metateórico, es por eso que los hemos denominados **metamodelos**.

Partiendo de la definición dada, consideramos esencial entonces, asumir que para los metamodelos solo sería esencial discutir, por lo menos en una primera oportunidad, dos aspectos:

- Cómo definir el concepto, y cuáles son sus componentes para el cual se propone el metamodelo
- Cómo puede ser obtenido el concepto en el plano de las Ciencias Pedagógicas.

No podríamos terminar este acápite sin abordar algunas ideas sobre el proceso de modelación en un plano general que ayude a esclarecer lo planteado hasta aquí.

2.- Modelo para obtener un modelo.

El proceso conocido como modelación puede ser asumido como el modelo, en su carácter más general, para obtener un modelo. En lo que sigue se analizará este tipo de proceso. La modelación, su estructura y la investigación de sus etapas principales resulta de gran interés, tanto para los filósofos por su

aspecto gnoseológico como también para los investigadores, que trabajan en aquellas ramas del conocimiento científico donde los métodos de la modelación han adquirido difusión, tal es el caso de la metodología de la investigación pedagógica.

La modelación puede entenderse como “la reproducción de las propiedades del objeto que se investiga en otro análogo que se construye según determinadas reglas. Para construir un modelo es necesario que exista cierta analogía entre las partes y los procesos del objeto y del modelo.” (19)

La modelación puede ser asumida como método lógico general ya que está presente en casi todas las facetas de la vida diaria. Al analizar su clasificación esta pudiera transitar desde un método lógico, teórico, hasta un método integrador con un alto grado de elementos sistémicos y vinculados estrechamente a las ideas de pronóstico.

La modelación debe entenderse como un proceso, ya que ella es “la transformación sistemática de un fenómeno sujeto a leyes” (20) y esto es así, porque se parte de un análisis de la realidad sobre el que se logra una abstracción, que posteriormente se materializa para obtener nuevos conocimientos sobre la realidad que se investiga y poderla transformar.

Para A. Ruiz Aguilera “la modelación es una de las vías más utilizadas por el hombre en la actualidad para tratar de lograr una percepción y representación lo suficiente clara del objeto de estudio dentro de una realidad condicionada históricamente. En la esfera de las investigaciones educativas la modelación constituye un método del nivel teórico creado para reproducir y analizar los nexos y las relaciones de los elementos que están inmersos en un fenómeno determinado y que es objeto de estudio” (21)

Para Castro González, F. el trabajo con el modelo se concibe “en un proceso que se denomina modelación. La modelación o actividad modelante es el proceso de determinación y desarrollo de un objeto artificial (el modelo) en términos de un marco teórico-referencial, a partir de un objeto de la realidad objetiva, tomado como foco de estudio y con el fin de resolver la necesidad que se plantea en un determinado problema.” (22)

Es importante considerar, que algunos autores dejan fuera al explicar este proceso la obtención de nuevos conocimientos para lograr transformaciones en la realidad y sobre todo el paso de transferencia del modelo o representación

materializada al objeto para comprobar la veracidad en un primer momento de esos conocimientos obtenidos.

El concepto de modelación constituye por tanto una categoría gnoseológica que caracteriza una de las vías más importantes en la adquisición de nuevos conocimientos. La posibilidad de la modelación, es decir, el traslado de los resultados obtenidos en el curso del estudio de la representación material del modelo al original, está basada en el hecho de que ésta representación material refleja en cierto sentido (modela, reproduce) la esencia del fenómeno que se estudia.

La modelación presupone necesariamente la utilización de los procedimientos de abstracción y de idealización sobre todo cuando se modelan procesos complejos donde se interrelacionan un gran número de factores.

El método de la modelación constituye un método para investigar las propiedades de un determinado objeto, mediante el estudio de las propiedades de otro objeto que se encuentra en determinada correspondencia con el primero.

Desde este punto de vista se analiza la modelación por su propiedad de posibilitar la sustitución en el objeto que se investiga o analiza.

Sin embargo, para nosotros este proceso es mucho más complejo, ya que comienza con la obtención de una abstracción de la realidad (modelo) que se materializa, se trabaja con esta materialización y se obtiene un nuevo conocimiento que se aplica a la explicación de la realidad de la cual se partió.

Dentro del proceso pedagógico podríamos entonces analizar la necesidad de considerar la modelación como una habilidad a desarrollar por los alumnos si tenemos en cuenta su importancia para el trabajo en la ciencia.

Desde este punto de vista la modelación pasaría a formar parte del contenido de la escuela, sin embargo, queremos analizar la modelación dentro del proceso pedagógico como un elemento importante para llegar a conclusiones y sobre todo para establecer “formas de actuar exitosas” que puedan servir de guía o de punto de partida para análisis posteriores en el trabajo de los docentes. Teniendo en cuenta todo esto pasaremos a analizar la estructura de la misma.

A nuestro criterio la modelación en la investigación pedagógica se puede estructurar en diferentes acciones las cuales están muy relacionadas entre sí. Ellas son:

- La definición del objeto de modelación
- La determinación de sus regularidades y características esenciales
- La conformación del modelo
- La aplicación del modelo para comprobar su efectividad
- La propuesta definitiva de modelo

El proceso de modelación comienza con la definición lo más exacta posible del objeto que debe ser modelado. En esta etapa se plantea el objetivo y se separa la esencia de las propiedades y relaciones de las no esenciales. A continuación se establece una idea clara de la esencia del objeto y esta abstracción de la realidad constituye el modelo, este modelo debe asumir en su estructura la propuesta en el epígrafe anterior.

Una vez obtenido el modelo se puede comprobar este por el método de expertos para mayor confiabilidad. Se aplica prácticamente el mismo y con los resultados se realiza la propuesta definitiva.

Conclusiones.

Como puede apreciarse las formas en que se definen los modelos son diversas, sin embargo, parece ser que la mayoría de los autores coinciden en asumirlos en el plano mental con posibilidades de diferentes formas de materialización, con las cuales se trabaja posteriormente en la práctica.

Los modelos en el plano de las Ciencias Pedagógicas son discutidos y polémicos pero sobre la base de los aportes asumidos por otros autores se propone una posible solución a los conflictos existentes.

Se establece una definición de metamodelo que posteriormente se utiliza para abordar las temáticas que componen este trabajo.

Se estudia el concepto de modelación como proceso para reafirmar que es un medio esencial en la investigación pedagógica, que facilita su desarrollo y ayuda en la búsqueda de los nuevos conocimientos, asumiéndose la misma como un metamodelo.

MODELO PARA LA ELABORACIÓN DE UNA TEORÍA PEDAGÓGICA.

En el campo de la investigación científica se discute mucho cuando un sistema de conocimientos constituye una teoría y cómo debe ser estructurada para que pueda ser utilizada con facilidad en la explicación y transformación de la realidad. Si esto es difícil de por sí, en el plano de las ciencias sociales es aún más complejo y dentro de este ocupa un lugar especial el campo de las ciencias pedagógicas donde hasta nuestros días se discute sobre su carácter de ciencia.

En el desarrollo del trabajo, se analizará a juicio del autor la diferencia entre ciencia y teoría, qué entender por marco conceptual, por concepción y se tratará de establecer un cierto camino para la elaboración de una teoría pedagógica.

1.- Criterios sobre el concepto.

En primer lugar analizaremos lo que debemos considerar por una teoría. En este sentido son múltiples las interpretaciones y formulaciones pero en sentido general casi todos los autores coinciden en afirmar que una teoría es un sistema de conocimientos lógicamente estructurados que reflejan parte de la realidad objetiva y que permiten explicarla, comprenderla y transformarla.

Este último aspecto es esencial desde el punto de vista dialéctico materialista, ya que se hace énfasis en la cualidad transformadora de la teoría del conocimiento científico, para lograr cambiar la realidad en beneficio del hombre, de la sociedad en su conjunto.

El término procede del griego "teoría". (en latín: contemplatio, speculatio) que está emparentado con el verbo mirar, observar, que a su vez está relacionado con las palabras visión, contemplación. Del uso primitivo en el contexto religioso se retuvo la connotación de que era un tipo de observación más depurada y dirigida a lo más elevado (las "Ideas" en Platón).

En la filosofía griega, desde Platón (Política) y Aristóteles (Metafísica) se utiliza para designar el saber filosófico, pero comprendido como un "modo de vida" (Hadot) en que el "nous", la mente, ayuda a configurar la propia vida.

En el diccionario de la lengua española se encuentra que teoría "es la síntesis comprensiva de los conocimientos que una ciencia ha obtenido en el estudio de un determinado orden de hechos; conjunto de razonamientos ideados para explicar provisionalmente un determinado orden de fenómenos"(23)

Una teoría describe los objetos (reales o imaginarios), sus relaciones e interconexiones que en su conjunto o por partes reflejan la realidad objetiva.

En el diccionario filosófico podemos encontrar que una teoría se entiende como "sistema de un saber generalizado, explicación sistemática de determinados aspectos de la realidad. Ella constituye un reflejo y una reproducción mental, ideal de la verdadera realidad". (24)

Cada teoría posee una estructura compleja. Por ejemplo en las teorías físicas es posible separar dos partes: los cálculos formales y la interpretación "sustancial" (categorías, leyes, principios). Estos últimos elementos se encuentran directamente vinculados a las formas de pensar de los científicos, a como ellos hagan su interpretación del mundo o sea, a sus concepciones filosóficas incluso de acuerdo con sus posiciones metodológicas de cómo enfocar el examen de la realidad.

Las teorías desempeñan un papel esencial en la explicación de la realidad, surgen como generalización de la actividad cognoscitiva y de los resultados del hacer práctico, contribuyen a transformar la naturaleza y la vida social.

En nuestro criterio, se puede asumir **una teoría como un sistema de conocimientos que reflejan cierta parte de la realidad, permitiendo la interpretación de la misma y su explicación con el fin de lograr su transformación.**

Consideremos ahora algunas funciones de la teoría que en nuestro criterio son importantes (25). Entre ellas tenemos:

- Facilitar el proceso de producción del conocimiento científico
- Elaborar y ampliar el cuerpo teórico de la ciencia

- Orientar la concepción y estructuración de la investigación
- Evaluar el sentido de avanzada y científicidad de las prácticas
- Fundamentar la elaboración de modelos
- Valorar y criticar las diferentes tendencias de la ciencia

Por otro lado en el análisis de las teorías se encuentran aquellas que pueden ser denominadas primarias porque están en un primer nivel de acercamiento a la explicación de la realidad por ejemplo: las teorías sobre los números, los objetos geométricos, las que se ocupan de las clasificaciones de los animales, etc.

Existen otras denominadas secundarias, que por el contrario tienen mayores niveles de abstracción por lo que se puede considerar que están algo más separadas de la realidad, por ejemplo, entre ellas tenemos, la teoría del cálculo diferencial e integral, la teoría sobre la evolución de las especies, la teoría biotecnológica, etc.

El concepto de teoría está íntimamente ligado al de la práctica ya que esta se constituye en criterio de verdad para aquella.

Una teoría es verdadera cuando refleja de modo adecuado la realidad, sirve para transformarla y a su vez la actividad práctica que realizan los hombres puede ser sistematizada a través de determinadas abstracciones y constituirse en un sistema de conocimientos, o sea, en una teoría, que a su vez permite hacer esta actividad mucho más racional y efectiva.

Por otro lado es necesario considerar, que toda teoría tiene un núcleo duro más estable, que conforma la esencia de la misma y en sus límites se encuentran aquellos problemas que aún no pueden ser solucionados por ella o explicados, o que su explicación es insuficiente o incompleta. Estos límites son variables y los conocimientos a ellos asociados pasan al núcleo de la teoría cuando ellos logran conformar ideas sólidas que explican la realidad. Si esto no sucede entonces, estos conocimientos se desechan y persiste la búsqueda de otros, que puedan dar solución a los problemas planteados.

Toda teoría es verdadera en determinado marco histórico concreto, por ejemplo, puede que un conocimiento o un sistema de ellos expliquen con suficiente aceptación la realidad según el desarrollo de las fuerzas productivas

y el desarrollo de los conocimientos acumulados y cuando esta situación cambia o se consideran otras circunstancias, entonces se entra en contradicciones que provocan nuevos conocimientos y se produce entonces, una ampliación de la teoría llevando en si la negación de aquello que en un momento dado había sido aceptado y útil para explicar la realidad. Por ejemplo, en determinado momento del desarrollo de la humanidad se consideró que la tierra era plana, y esta idea se mantuvo por mucho tiempo, porque servía para explicar las mediciones de terrenos, determinadas construcciones, etc, no interfería en los resultados la curvatura de la tierra porque no era significativa a esos propósitos. Sin embargo, se comenzó a observar, que cuando los barcos se alejaban en el horizonte estos se perdían lo que contradecía la idea de que la tierra fuera plana. Ante esta contradicción se comenzó una búsqueda que amplió la teoría en ese sentido.

Sobre esta idea de la verdad y de cuando una teoría es verdadera el Dr. C Antonio Blanco plantea: “El materialismo dialéctico en su interpretación de la verdad considera lo siguiente:

- La realidad objetiva está compuesta de fenómenos que pueden ser más o menos perceptibles por el hombre y de esencias internas que casi nunca se revelan por si mismas ni de manera inmediata
- La aspiración del sujeto es reproducir y comprender la realidad tanto al nivel de las manifestaciones fenoménicas como al de las esencias internas
- La posibilidad de acceder al conocimiento verdadero depende entonces de las relaciones sociales históricamente constituidas que se corresponde con un nivel de conocimientos precedentes y de los medios y vías para desarrollarlos”.(26)

Se pone así de manifiesto una dialéctica entre el concepto de verdad absoluta y verdad relativa, o sea, un conocimiento puede ser verdadero en determinado marco histórico social y cuando este cambia entonces ese conocimiento adquiere cierta relatividad. En la explicación que ese conocimiento hace de la realidad asume un carácter relativo.

Sobre esto González Rey F. expresa: A la teoría no la consideramos como un cuerpo rígido y a priori, que es asumido de forma acrítica por el investigador e

impuesto a las más diversas formas de lo real a las cuales se enfrenta. La teoría es una construcción sistemática, que permanentemente es confrontada con la multiplicidad de ideas que aparecen entre quienes la comparten, de las cuales resultan un conjunto de alternativas que se expresan en la investigación científica, y que siguen diferentes zonas de sentido en su desarrollo sobre la realidad estudiada. Ninguna teoría puede considerarse como un resultado final, que da cuenta en términos absolutos de lo estudiado, por lo cual, las categorías concretas que una teoría nos presenta no pueden ser deificadas.(27)

Otro aspecto importante a nuestro juicio es la relación que debe considerarse entre ciencia y teoría. La ciencia según el diccionario filosófico es “una forma de la conciencia social, constituye un sistema históricamente formado de conocimientos ordenados cuya veracidad se comprueba y se puntualiza constantemente en el curso de la práctica social. La fuerza del conocimiento científico radica en el carácter general universal, necesario y objetivo de su veracidad.”(28)

Según Konstantinov F. y otros la ciencia “es un sistema de conocimientos del mundo que nos rodea” y asume el conocimiento como “un reflejo de la naturaleza y de la vida social”.(29)

Como se puede apreciar desde este punto de vista la ciencia no se diferenciaría del concepto de teoría, pero las últimas tendencias al considerar el concepto de ciencia apuntan a tener en cuenta en él no solo el sistema de conocimientos que surgen producto del proceso cognitivo sino también a este último. De esta forma, se incluye en la ciencia la actividad de búsqueda, que da origen y tiene como resultado al conocimiento. Se produce entonces una cierta diferencia entre el concepto de ciencia y el de teoría.

Definimos entonces la ciencia como el sistema de actividades realizadas intencionalmente para obtener sistemas de conocimientos que reflejan cierta parte de la realidad y permiten su explicación y transformación.

En el desarrollo de una teoría se ha de considerar que los conocimientos que pertenecen a ella adquieren cierto nivel de independencia relativa con respecto a la realidad, o sea, en un momento de desarrollo de la misma cierta parte de ella se genera a partir de contradicciones propias de la teoría y no como consecuencia obligada de una necesidad de reflejo de la realidad. Sin

embargo, para que estos conocimientos así obtenidos lleguen a formar parte del núcleo duro de la teoría, deben en determinado momento posterior poder reflejar, explicar los nuevos aspectos de esa realidad en estudio. Por ejemplo, en el desarrollo de la matemática se niega en un determinado momento el axioma de las paralelas de Euclides, dando lugar a determinadas teorías geométricas que en un primer momento no encontraron aplicación práctica en la explicación del mundo material, sin embargo con el desarrollo de las fuerzas productivas y los adelantos científicos estas teorías encontraron su espacio en la explicación de la realidad objetiva.

2.- Modelo para la elaboración de una teoría pedagógica.

Teniendo en cuenta los elementos hasta aquí planteados podemos entonces entrar a considerar algunos aspectos vinculados al modelo para la construcción de una teoría pedagógica. En este sentido se han de tener en cuenta dos aspectos importantes, a saber:

- El camino o vía para su obtención
- La estructura que debe poseer la misma.

Al analizar el primer aspecto Lenin nos da la respuesta al considerar refiriéndose a la vía para la obtención del conocimiento que esta iba de “la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica, tal es la vía dialéctica del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva”. (30)

Sobre este primer aspecto el Dr. C. A. Blanco nos plantea que desde el punto de vista del materialismo dialéctico se han formulado cuatro principios básicos que regulan el proceso dialéctico del conocimiento, o sea, la vía por la cual este se obtiene, y que superan los límites del positivismo filosófico. Ellos son:

El principio de la objetividad. La realidad existe fuera e independientemente de la conciencia o voluntad del sujeto cognoscente. La conciencia (y el conocimiento) son reflejos aproximados de la realidad. El sujeto debe acercarse a la realidad para reflejarla lo más objetivamente posible, para determinar y diferenciar la esencia de los fenómenos.

El principio de la concatenación. Todos los fenómenos están relacionados entre sí a partir de la unidad material del mundo. Entre todos los fenómenos y objetos existen relaciones de causa y efecto, por lo que el conocimiento de la esencia de un fenómeno implica el estudio de sus relaciones con otros para discernir entre lo necesario y lo causal.

El principio del desarrollo. Todos los fenómenos y objetos tienen una existencia temporal, en la que atraviesan diversas etapas de desarrollo con características especiales para cada una. El conocimiento implica el estudio del desarrollo interno del objeto y las contradicciones que lo mueven de una etapa a otra para establecer las tendencias generales que lo dominan.

El principio del análisis histórico lógico.(Análisis de lo lógico en lo histórico) La historia de un fenómeno o proceso es una sucesión de hechos, en los que se mezclan lo fundamental y lo secundario, lo necesario y lo causal, lo esencial y lo accidental. El conocimiento científico debe desentrañar el hilo conductor del objeto dentro de la sucesión de hechos para revelar la línea general del desarrollo lógico. (31)

Asumiendo entonces que el primer aspecto queda despejado nos concentraremos en proponer algunos criterios para establecer la posible estructura de una teoría.

En este sentido, es consenso generalizado que si partimos del concepto de teoría asumido anteriormente entonces estamos hablando de un sistema de conocimientos. Para nosotros el sistema se entenderá como un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tienen una estructura y cumple ciertas funciones con el fin de alcanzar determinados objetivos.

Desde este punto de vista, los objetivos de la teoría están determinados por la necesidad de resolver un problema de la realidad objetiva o una contradicción propia de la ciencia, las funciones se vinculan a la necesidad de explicar el fenómeno en estudio, los componentes de la teoría son los conocimientos, y su estructura está determinada por las relaciones e interrelaciones que se dan entre ellos.

Además se ha de tener en cuenta que los conocimientos están formados o compuestos por conceptos, leyes y relaciones que se dan en la explicación de

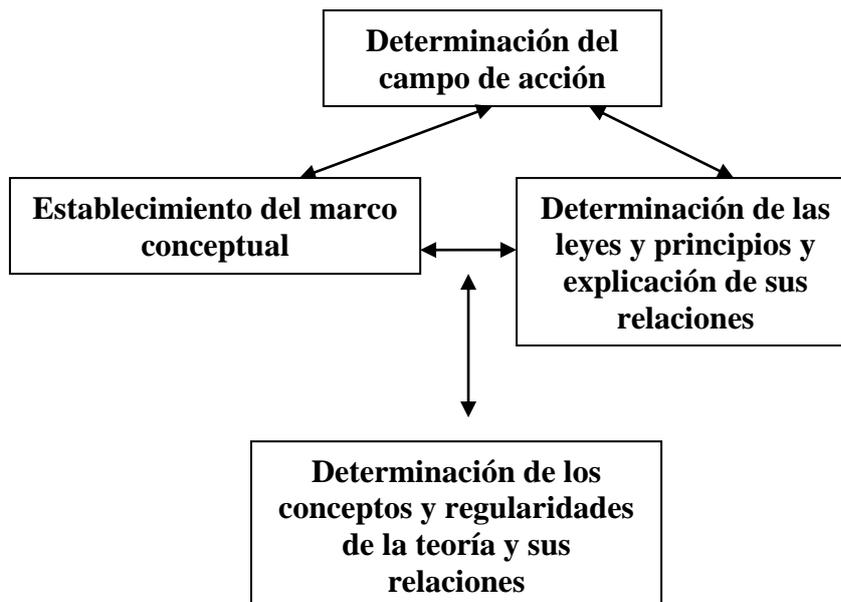
la realidad objetiva, en el reflejo que el hombre se hace de la realidad para entenderla y poderla transformar.

En este sentido, entonces se hace necesario “organizar” estos componentes, considerando como han sido obtenidos, su relación con el marco histórico concreto y como refleja este ordenamiento la realidad que la teoría intenta describir o explicar.

La práctica en estas construcciones indica que lo más acertado es:

- Definir lo más exactamente posible el campo de la realidad que pretende ser explicado por la teoría
- Elevar al rango de categorías esenciales aquellos conceptos que están en el centro del núcleo duro de la teoría explicando sus relaciones.
- Determinación de las leyes, que se consideran como aquellas afirmaciones que poseen un grado de generalidad elevado y están asociadas a las relaciones de causa – efecto.
- Del conjunto de exigencias, que forman la teoría, seleccionar aquellas que puedan ser consideradas primarias o esenciales a partir de tener en cuenta las condiciones sociales y las regularidades en la práctica del campo de la realidad que intenta ser explicada y elevarlas al rango de principios, explicando sus relaciones.
- Explicar y “ordenar” los demás conceptos y regularidades de la teoría a partir de los aspectos anteriores, estableciendo las relaciones entre ellos y con las categorías esenciales y principios determinados.

Este accionar puede ser representado en el esquema siguiente:



Es bien sabido que un sistema teórico es tanto más sólido en la medida en que posea coherencia entre sus fundamentos teóricos y en correspondencia con esto un adecuado sistema categorial. El esquema procedimental anterior nos conduce entonces a considerar como componentes esenciales de la teoría los siguientes:

- Categorías (Marco conceptual) y sus relaciones
- Leyes
- Los principios y sus relaciones
- Determinación de los conceptos y regularidades de la teoría y sus relaciones con los conceptos básicos y los principios.

Se entenderá por concepto la representación mental de una clase de individuos o una clase de clases sobre la base de sus características esenciales.

Por categoría se entenderá un concepto general, según el diccionario filosófico se entiende por ella, a aquellos “conceptos fundamentales que reflejan las propiedades, facetas y relaciones más generales y esenciales de los fenómenos de la realidad y la cognición.” (32)

La Dr. C Fátima Addine al abordar las categorías plantea que ellas “no son conceptos estáticos sino que constituyen un sistema dinámico por lo que la

comprensión que de las mismas se propone está insertada en un momento específico del desarrollo de la sociedad”. (33)

Para F. González Rey las categorías son instrumentos del pensamiento que expresan no solo un momento del objeto estudiado, sino también el contexto histórico cultural donde ese momento aparece como significativo y junto con ello, la historia del investigador, que es uno de los elementos relevantes en la explicación de su sensibilidad creativa hacia el fenómeno estudiado. (34)

Para la Dra. Josefina López “el marco conceptual es el conjunto o sistema de preceptos, principios, postulados o reglas que van a permitir la construcción del conocimiento científico -esencialmente la teoría- en una ciencia y derivar el diseño o estrategia metodológica para la investigación de sus problemas científicos”. (35)

De igual forma en su trabajo asume algunos criterios para explicar este concepto. En relación con él expresa: “la noción de marco conceptual de la ciencia ha sido construida a partir de la comprensión filosófica de la ciencia como forma de la conciencia social. La construcción de un marco conceptual se acerca a un modelo teórico. (36)

En este sentido debemos establecer, que para nosotros **el marco conceptual** va a ser entendido solo como el sistema de categorías esenciales que dan origen a la teoría y de las cuales se parte, así como sus relaciones, su operacionalización y el punto de vista del cual se parte para su asunción. De igual forma, las funciones que se establecen para el marco conceptual pueden ser asumidas para la teoría toda como ya se hizo anteriormente.

En este sentido debemos esclarecer también lo que se entiende por **concepción**. Esta en nuestro criterio, está ligada a los conceptos esenciales o categorías, pero además de contenerlos en ella se explicitan los principios que la sustentan, el punto de vista o de partida que se asume para la elaboración de las categorías o marco conceptual, así como una caracterización de aquellos aspectos trascendentes que sufren cambios, explicitando los mismos. La palabra principio proviene del Latín *Principiun*, significa fundamento, inicio, punto de partida, idea rectora, regla fundamental. Según Zilberstein (37) en la literatura es frecuente ver que se utiliza el término principio con diversas acepciones:

- Regla que guía la conducta
- Fundamento de un sistema
- Concepto central, que constituye la generalización y extensión de una proposición a todos los fenómenos de la esfera de la que se ha abstraído
- Las máximas particularidades por las que cada cual se rige en sus operaciones.

Los principios poseen función lógica-gnoseológica y práctica que rigen la actividad. Cumplen esta función cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos y cumplen función metodológica a la hora de explicar un nuevo conocimiento o de esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana,

Los principios actúan como elementos reguladores y normativos de la conducta heurística y como eslabones conducentes a totalidades superiores y más complejas, tanto en expresión teórica como práctica ya que esta última rige la conducta de los hombres en su actividad creadora y transformadora. En este sentido, los principios actúan como guía de las metas que el hombre debe lograr a través de su actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual el hombre no solo transforma el medio sino se autotransforma de ahí su función axiológica.

Los principios en el marco de las ciencias exactas se asumen como leyes más generales y primarias que por su evidencia no necesitan ser demostradas, sin embargo, en el campo de las ciencias sociales y sobre todo en el pedagógico estos deben asumirse como exigencias que deben ser consideradas, ya que las teorías que se construyen expresan ideas y elaboraciones “sobre el buen hacer” o “para el buen hacer”.

Los principios que se pueden abordar en el campo de las teorías pedagógicas deben cumplir también en nuestro criterio algunas condiciones que vamos a establecer a continuación.

Los principios constituyen un sistema. Los principios que se formulen como exigencias deben estar interrelacionados y complementarse de forma tal, que

asuman la función rectora dentro de la teoría respondiendo a las condiciones del contexto histórico social y al momento de su desarrollo.

La cantidad de principios debe ser mínima. Las exigencias que se eleven a la categoría de principios deben ser las necesarias sobre todo deben responder a las exigencias sociales en el marco del hacer pedagógico actual para poder sustentar la teoría, y a la vez deben ser la menor cantidad posible, para que con ellos se pueda operar fácilmente y sean de fácil recordación.

Todos los principios juntos pueden explicar la teoría. El sistema de principios asumidos deben dar la posibilidad de elaborar toda la teoría incluso en sus límites más difusos, donde todavía la misma se encuentra en construcción o crecimiento. Cuando se encuentra un conocimiento que contradice los principios o incluso experiencias de la práctica, entonces deben revisarse éstos porque tal vez el punto de vista asumido para su determinación no sea adecuado.

Los principios no deben derivarse unos de otros. Es importante también que los principios tengan una cierta independencia, quiere esto decir, que ninguno esté contenido en otro o se pueda explicar a partir del otro. Esto facilita la relación entre los mismos y su complementariedad.

Por ley vamos a entender “la conexión interna y esencial de los fenómenos, que condiciona el desarrollo necesario, regular, de los mismos”.(38)

La ley expresa un determinado orden de la relación causal entre las propiedades de los objetos materiales (o ideales cuando las propiedades se dan entre los conceptos de una teoría), o sea, la ley establece una relación de causa – efecto que es importante considerar. Sin embargo, es necesario analizar, que en el plano social y en el pedagógico, las relaciones entre los fenómenos son multicausales y por tanto una relación simple de causa – efecto es muy difícil de localizar u obtener, por lo que proponemos hablar de leyes y regularidades, considerando que las primeras son muy pocas y generales y que las segundas se dan en el proceso pedagógico a partir de que la causa y el efecto se dan en una relación adecuada, en un alto grado de probabilidad, al decir del doctor Ruiz Aguilera. De esta forma, no siempre de una causa se va a obtener el mismo efecto en el marco de las ciencias sociales y de hecho en el

marco pedagógico, ya que los fenómenos están muy interrelacionados y son multicausales, por lo que no se puede esperar siempre el mismo resultado.

Conclusiones.

En relación con el estudio de la elaboración de teorías pedagógicas se puede afirmar que aún todo está por decir, sin embargo, se ha tratado con este capítulo de llenar un vacío en relación con el tema. Los aspectos analizados hasta el momento podrían sentar las bases para poder fundamentar con mayor acierto las construcciones realizadas en el marco de las ciencias pedagógicas y facilitar las nuevas elaboraciones que necesariamente se tendrán que hacer para responder a las nuevas exigencias que la sociedad y la escuela impone al desarrollo de la Pedagogía en la actualidad.

MODELOS PARA LA ELABORACIÓN DEL MODELO DE ESCUELA.

El trabajo en la escuela se hace cada vez más complejo y por tanto se necesita que esta se encuentre en constante cambio, debido sobre todo a la necesidad de ser más eficiente en la labor de formación de las nuevas generaciones y para eso debe incorporar los adelantos de la ciencia y la técnica y a la vez debe jugar un papel más socializador.

En el trabajo de perfeccionamiento de la escuela juega un rol esencial aquello que se ha dado en llamar “el modelo de escuela” que se utiliza tanto para la caracterización de la escuela que se tiene en un momento dado como de aquella que se quiere lograr o que sirve de aspiración. Es en este sentido, cuando en nuestro Sistema Educativo se están produciendo cambios acelerados para el perfeccionamiento de la escuela, que la discusión entorno a éste término se vuelve crucial para alcanzar resultados científicos que puedan ser confiables y duraderos.

1.- Criterios sobre el concepto.

Al analizar las definiciones sobre lo que se considera como un modelo de escuela encontramos que García Ramis lo analiza como “una representación de un sistema determinado de características y funciones de la escuela como institución social y de los alumnos, profesores y colectivos de estudiantes, maestros y trabajadores que en ella interactúan en el proceso pedagógico y de las interrelaciones que se establecen entre ellos, la familia, la comunidad y las estructuras de dirección de educación para alcanzar el cumplimiento de los fines educativos en una etapa histórica determinada” (39).

Posteriormente en este mismo documento sobre el “Modelo genérico de escuela cubana” plantea que: “hemos reducido esta definición general y consideramos que el modelo de escuela (ME) que aquí se presenta es un sistema determinado de características, y funciones de la escuela como institución socializadora, y de los sistemas de relaciones y de actividades que en ella tienen lugar, entre los alumnos, profesores y colectivos pedagógicos y de estudiantes, la comunidad y las instancias de Educación que permite alcanzar los fines de la educación y los objetivos del nivel correspondiente” (40)

De esta forma ofrece una definición operativa que reduce, como el mismo plantea, el modelo de escuela a aquellos elementos considerados como esenciales diciendo específicamente cuáles son estos: sistema de características y funciones; y sistema de relaciones y actividades.

Este autor dirige por primera vez en Cuba los trabajos relacionados con los modelos de escuela e incluye como un aspecto esencial de ellos la caracterización de los escenarios donde ésta debe desarrollar su labor como institución social.

En los trabajos realizados al final de la década de los noventa vinculados a los modelos de escuela Secundaria y Primaria dirigidos por los Doctores Pilar Rico y Jorge Fiallo se incorpora a la definición operacional que utilizan en sus informes de investigación la caracterización psicopedagógica del escolar del nivel, lo cual enriquece la visión que sobre el trabajo de la escuela se tenía.

Con los trabajos sobre la transformación de la secundaria Básica y la escuela Primaria que se desarrollan en la actualidad Valle Lima llega a formular también una definición de modelo de escuela y considera éste como “una abstracción de aquellos elementos esenciales de la vida de la escuela determinados por la dirección de la transformación educativa que nos van a permitir, perfeccionar su funcionamiento como institución social” (41).

Los doctores Valle Lima y García Ojeda traducen esta definición en la práctica en una operacionalización particular que recoge los elementos de las anteriores e incorpora el trabajo de las estructuras y su funcionamiento, así como las relaciones de la escuela con las estructuras superiores, la familia, la comunidad y la sede universitaria.

Los autores anteriores coinciden en analizar el modelo de escuela como una abstracción, pero García Ramis va directamente en su definición a determinadas características generales esenciales de la institución y Valle Lima establece también que estas características tienen que ser esenciales, pero las vincula a los objetivos de la transformación que se desea realizar por lo que pueden variar en dependencia de las necesidades en las que debe operar la dirección del cambio.

2.-Modelos para obtener el modelo de escuela.

En este epígrafe trataremos de sistematizar la experiencia cubana a partir de los años 90 donde se dan cambios fundamentales a la hora de enfocar las transformaciones en el Sistema Nacional de Educación, ya que hasta ese momento se había puesto el énfasis en las transformaciones curriculares y a partir de esos momentos comienza a hacerse más énfasis en las que deben darse en los actores del acto educativo o sea, en los cambios que debían producirse en los maestros y profesores.

Se empiezan a establecer necesidades en la dirección de las transformaciones vinculadas a tener modelado con cierta anticipación no solo el currículo de la escuela sino toda la vida de la misma por lo menos en sus aspectos esenciales, empieza entonces a surgir la necesidad de contar con un modelo anticipado de la escuela que se quiere, y se utilizan algunas formas y vías que son en específico objeto de análisis en este epígrafe.

El primer modelo que aparece en la literatura cubana es presentado por García Ramis y colaboradores en el “modelo genérico de escuela cubana” cuando en uno de los acápites se abordan las tareas que se realizaron para obtener el modelo que se presentaba. Allí se dice:

Las principales tareas generales llevadas a cabo en ese proceso fueron:

1. Determinar los principales problemas que afectan la labor educativa y algunas de sus posibles causas en el contexto socioeconómico actual.
2. La delimitación de las deficiencias y potencialidades de la escuela en las diferentes esferas, así como las barreras que dificultan la aplicación de la política educativa.
3. La elaboración de un Modelo de Escuela actuante del nivel básico para lo cual fue necesario:
 - 3.1. Determinación de las áreas que debían ser modeladas.
 - 3.2. Analizar la práctica escolar y determinar los modelos correspondientes de las actividades y esferas de atención.
 - 3.3. Generalizar el material empírico y teórico y determinar las características básicas que incluiría el modelo.
4. Caracterizar los fines y aspiraciones principales de la escuela de Educación General y de nivel básico en particular, y derivar aquellas funciones principales que esta deberá cumplir.

5. Contrastar las vías de solución de los problemas, las exigencias sociales actuales, las potencialidades de la escuela, las peculiaridades de los escolares y el modelo actuante de la escuela y derivar los aspectos esenciales del modelo de Escuela proyectivo.
6. Conformar el Modelo de Escuela en su plano más general y aplicarlo en las transformaciones de la Secundaria Básica.(42)

Los elementos asumidos como esenciales en esos primeros momentos del trabajo y recogidos en el Modelo de Escuela Genérico para la Educación Básica Cubana fueron:

- Introducción
- Antecedentes
- Definición del Modelo de Escuela
- Metodología y tareas
- Breve caracterización del escenario social en que se desenvuelve el modelo de escuela
- El Modelo de Escuela de la Educación General
 - Aspiraciones generales que debe satisfacer el modelo de escuela
 - La escuela cubana de educación general para el periodo 1995-2005
 - Procedimiento metodológico para el uso del modelo
 - Cómo opera el modelo en su función predictiva
- Conclusiones
- Resultados científicos que apoyan el resultado y anexos.(43)

A partir de esta labor realizada por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de conjunto con las enseñanzas del MINED se decidió comenzar el trabajo en la elaboración de los Modelos de Escuela para las enseñanzas Primaria y Secundaria Básica, para lo cual se reestructuraron los grupos de investigaciones de la institución y se crearon dos grupos con esas encomiendas.

Ya en el Modelo Genérico se daban vías para lo que debía hacerse después en el punto “procedimiento metodológico para el uso del modelo”, allí se expresaba: “A continuación, se ofrece la descripción del procedimiento metodológico para llevar a cabo la concreción del modelo de los diferentes tipos de escuela, mediante la aplicación del modelo general.

1. Ante todo, el procedimiento presupone que se lleve a efecto la determinación de los fines, funciones y objetivos específicos para el tipo de

escuela del cual se trate. Este proceso es precedente para el diseño del modelo proyectivo correspondiente.

2. Una vez conformado el sistema de objetivos y funciones, se despliegan inicialmente por separado, cada una de las características del modelo general expresadas en las formulaciones, y se describe y representa cómo estas formulaciones se concretan específicamente en el trabajo educativo en el tipo de centro dado.

Este proceso de concreción, que se produce deductivamente de la formulación general, parte de considerar y conjugar objetivos y fines de la educación para el nivel dado, las condiciones objetivas, barreras y potencialidades de la escuela y trata de expresar en un enunciado, cómo esta formulación general puede materializarse en esas condiciones específicas.

De manera similar se reflejan también los sistemas de actividades y relaciones en ese tipo de escuela en particular, tomando en cuenta -por un lado-, las características específicas de los alumnos, del nivel de enseñanza y -por otro- los fines y objetivos específicos para ese tipo de escuela mediante analogía con el modelo actuante y las características del nuevo modelo.

3. Una vez conformado un cuadro general con cada una de las descripciones del modelo, el carácter dinámico y multidimensional del mismo nos obliga a establecer las relaciones entre las diversas formulaciones de cada característica.

La idea es obtener una representación más completa, acabada e integradora de cómo debía funcionar la dinámica de la escuela en actividades y relaciones; es decir, qué formas de dirección colectiva existirán, cuál es el papel de la comunidad, cómo serán las formas de cooperación entre los estudiantes, entre otros.

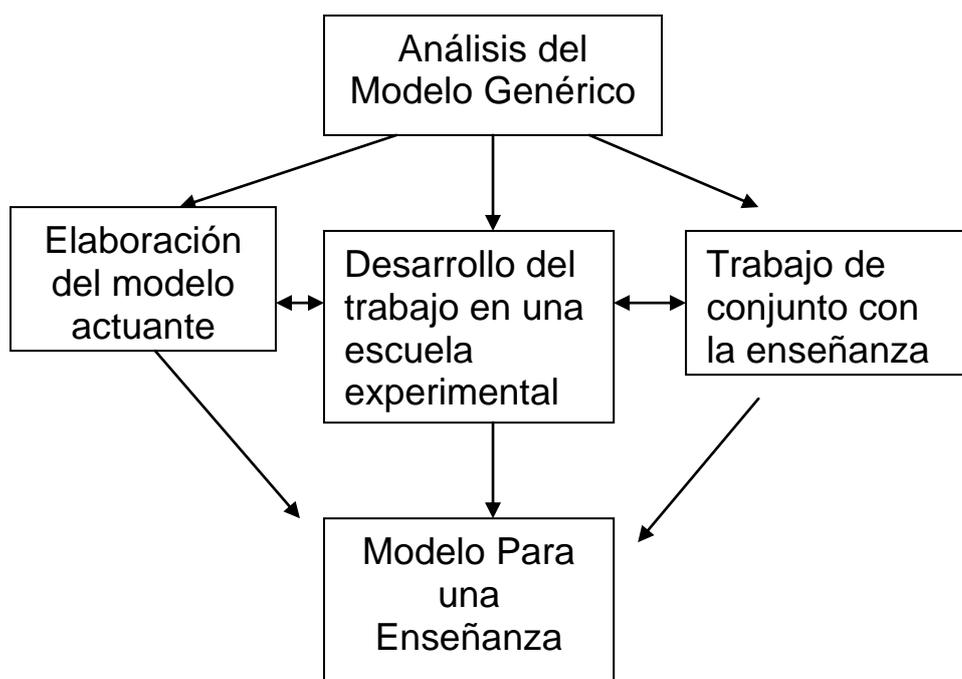
4. El resultado de las peculiaridades de la escuela y del sistema de actividades y de relaciones, se desarrolla lo más posible al nivel de su instrumentación metodológica. En el proceso de interrelación las diferentes formulaciones se agrupan unas, se entregan otras, aparecen nuevas ideas, de forma que se van comparando con las aspiraciones y objetivos esperados.

Las inferencias de esa comparación, permitirán modificar las características del modelo en las formulaciones específicas ya expresadas, de manera que se eliminen los problemas detectados y se alcancen los fines y objetivos previstos.

5. De tal forma, como consecuencia de este proceso se obtiene un modelo específico para cada tipo de escuela, que se convierte en la representación ideal que debe conformarse en la práctica escolar. Una vez en la labor diaria, es posible evaluar el nuevo “modelo actuante” que se ha originado.

El proceso al que nos hemos referido es válido para conformar el ideal de escuela al cual se aspira teóricamente y que se convertirá en Modelo actuante, como ya se ha referido, al introducirse en la práctica.(44)

Sin embargo, a la hora de operar el procedimiento utilizado fue el que se presenta en el esquema siguiente:



En el análisis del Modelo Genérico se establecieron aquellas características que debían ser asumidas para que se reflejaran en el modelo de escuela particular de la enseñanza, y además fue considerado aquello que debía ser cambiado o particularizado, o ampliado para que respondiera al ideal que debía representar el modelo para ese tipo de enseñanza.

En la elaboración del Modelo actuante se visitaron y estudiaron un grupo de centros en la mayoría de las veces de conjunto con la enseñanza y se fue describiendo como operaba la escuela en la práctica diaria, sobre todo se hizo énfasis en aquellos aspectos que fueron declarados esenciales en el modelo de escuela genérico.

De conjunto con estas tareas se trabajó en una escuela experimental (en el caso de Secundaria Básica en el centro de referencia de la Habana Vieja: ESBU Rubén Bravo) donde se comprobó a profundidad como funcionaba la escuela y se comenzaron a probar algunas de las ideas que debían integrar el modelo que se estaba construyendo. De igual forma, se incorporaron a los objetivos de las visitas que se hacían a las escuelas del país por los equipos de las enseñanzas aquellos, que estaban relacionados con la construcción del modelo, lo cual servía como una fuerte retroalimentación a todo lo que se venía haciendo.

En esta etapa se asumieron como componentes esenciales del modelo que se estaba elaborando los siguientes:

- Escenarios
- Fin y objetivos
- Funciones de la escuela
- Caracterización del alumno
- Caracterización del currículo
- Caracterización del proceso de enseñanza

En esta versión de modelo particularizado a una enseñanza se amplían los escenarios, se introduce una caracterización del escolar según sus edades y se amplían las ideas vinculadas al currículo (45)

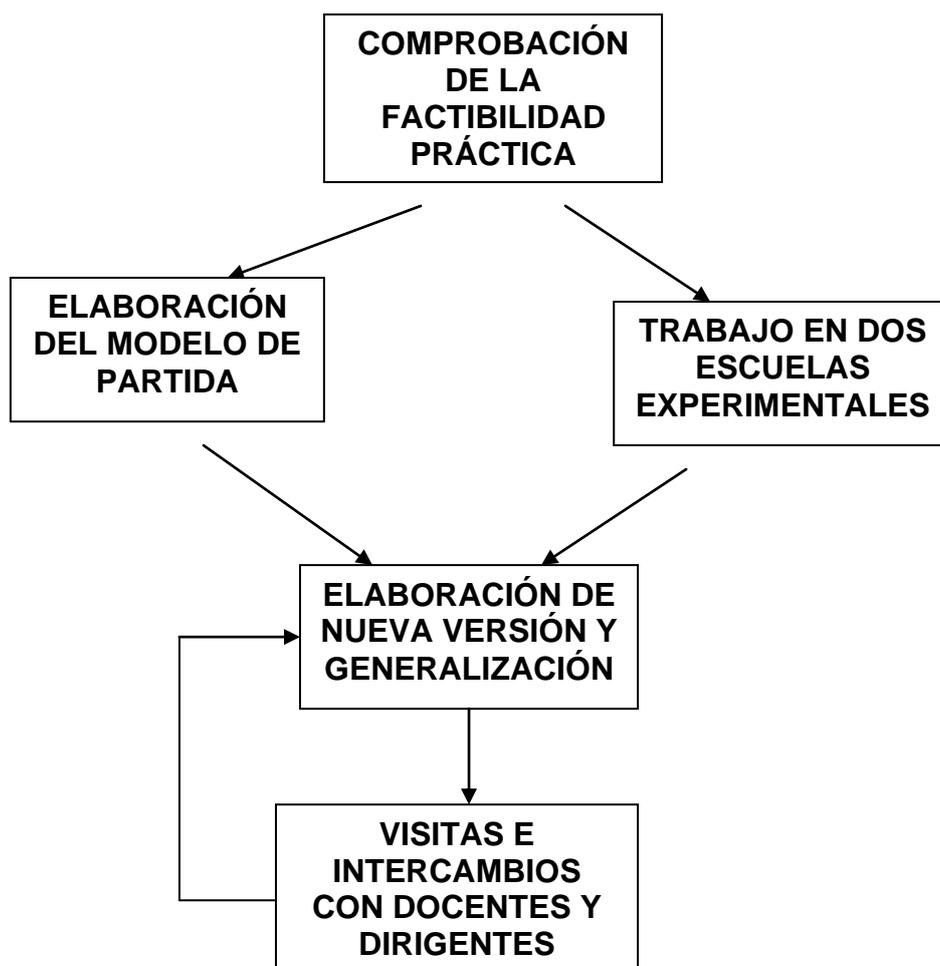
Es necesario señalar, que ya desde los primeros momentos el trabajo en la conformación de los modelos de escuela se produce en un ir y venir continuo del trabajo en la escuela al trabajo teórico de proyección, de cómo debía ser la escuela según las exigencias sociales asumidas.

La última y más importante etapa en las transformaciones educacionales dirigida por nuestro Comandante en Jefe partió de asumir un rol diferente para el maestro en la Secundaria Básica con el objetivo de homogenizar y concentrar las influencias educativas en esta fase etárea tan difícil en la formación del ser humano.

En esta etapa de trabajo se agudiza aún más el intercambio entre la elaboración teórica y el trabajo práctico de transformación de las escuelas, ya que los investigadores están a tiempo completo en las escuelas y en el seguimiento generalizado que realiza posteriormente, de igual forma los maestros y profesores involucrados asumen papeles importantes en la elaboración de las nuevas ideas.

Es por eso, que en este caso, las vías y métodos que se utilizan para la elaboración del modelo de escuela se confunden y se mezclan indisolublemente con las formas y vías que se utilizan para la generalización e implementación del mismo.

Sin embargo, podemos realizar una cierta generalización poniendo el énfasis en los pasos para la elaboración del modelo de escuela, los que se resumen en el esquema siguiente:



En la comprobación de la factibilidad práctica se pusieron en acción las nuevas ideas que debían caracterizar al profesor general integral en la Secundaria Básica en una escuela experimental casi con condiciones ideales (ESBEC Yuri Gagarin) y se analizó que era posible llevar un proyecto con tales características.

Una vez comprobado esto se elaboró un modelo de partida que respondía a las nuevas concepciones asumidas, donde los elementos esenciales modelados fueron los siguientes:

- Caracterización de los escenarios
- Caracterización psicopedagógica del escolar
- Fin y objetivos

Se seleccionó otra escuela situada en un contexto comunitario complejo y en condiciones casi normales y se desarrolló el proceso pedagógico por un año. En esta etapa se elaboraron 7 versiones del modelo de escuela en constante intercambio con las escuelas y se propusieron diferentes formas de generalización. En esta parte del trabajo se incorporaron al modelo los componentes siguientes:

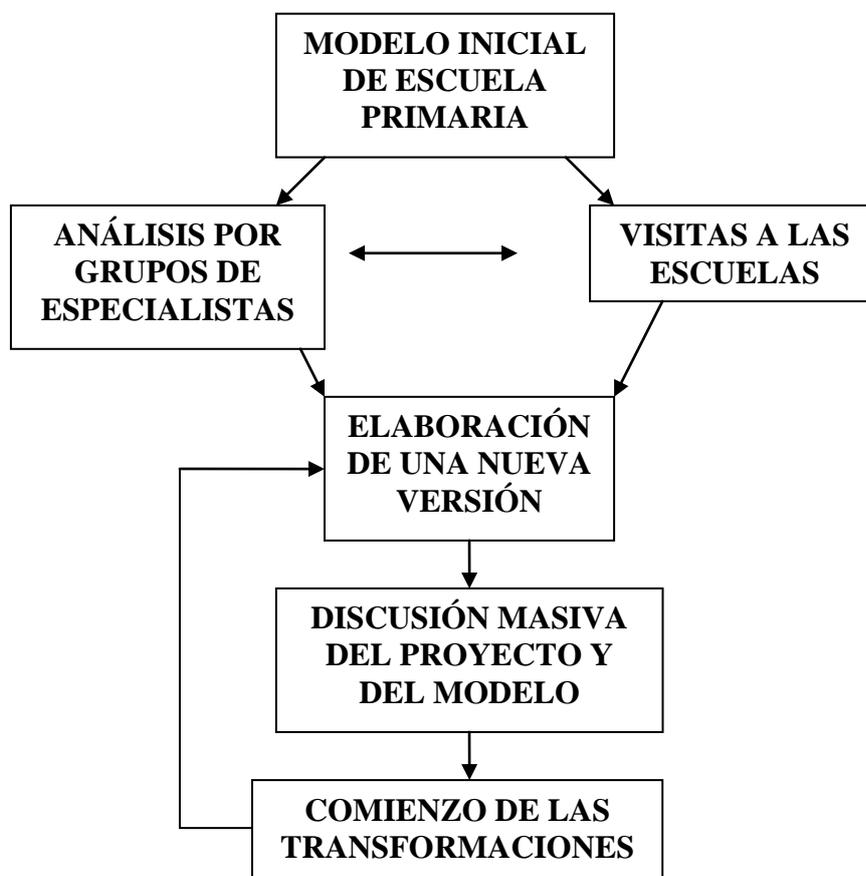
- El trabajo del maestro
- La relación con la sede
- El trabajo de la escuela como microuniversidad
- El trabajo con la familia y la comunidad (46)

La dirección del país asumió la generalización total del modelo para comenzar su implementación y fortaleció la labor del profesor general integral con el uso de las nuevas tecnologías.

A partir de aquí, se viene produciendo un intercambio incesante entre investigadores, dirigentes, docentes, alumnos y padres que ha ido llevando a nuevas versiones del modelo a la vez que se solidifica la generalización del mismo. En estos momentos se ha editado la versión 8 del mismo la cual se da todavía como un proyecto en desarrollo.

Sobre la base de estas experiencias el autor de este trabajo tuvo la experiencia de dirigir en el Estado mexicano de Tabasco la transformación de 30 escuelas de ese territorio ubicadas en tres zonas desfavorecidas como parte del proyecto

MECE. La vía seguida para el trabajo en la obtención del modelo de escuela se representa en el esquema siguiente:



El modelo inicial del cual se partió fue elaborado por un grupo de especialistas de ambos países sobre la base de las experiencias cubanas.

A partir de esa primera versión se convocaron grupos de especialistas en los cuales se incluyeron maestros, dirigentes, asesores técnico docentes e invitados que están vinculados a la educación pero no pertenecían a la educación primaria.

Con estas ideas se elaboró una nueva versión que se llevó a discusión con todos los docentes de las 30 escuelas que participaban en el proyecto de igual forma junto con la discusión del modelo de escuela se analizaban las características del proyecto en su sentido más general.

Un vez realizado este proceso de sensibilización se comenzaron a trabajar en el desarrollo de las transformaciones y en consecuencia se siguió mejorando el modelo de escuela así elaborado.(47)

Conclusiones.

Las vías o modelos que se pueden utilizar para obtener los modelos de escuela no aparecen con facilidad en la literatura especializada, por otro lado la temática es nueva cuando de transformación de la escuela se trata, es por eso que este epígrafe puede hacer una contribución al trabajo de mejora y cambio de la escuela actual.

MODELOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE ESCUELA.

En relación con el trabajo que nos ocupa juegan un papel fundamental los conceptos de implementación y de modelo para la implementación. Analizaremos entonces algunas ideas de partida básicas para el trabajo que se expone a continuación.

1.- Criterios sobre el concepto.

En relación con la implementación significa aplicación en la práctica, o sea que cuando se habla de implementación del modelo se está entendiendo la aplicación en la práctica de ese modelo para comprobar su efectividad, para perfeccionarlo y para modificar esa práctica acercándola al modelo. Desde este punto de vista se pudiera entonces concebir la implementación del modelo como una parte de la modelación, o sea, del proceso que se utiliza para la obtención del modelo. Sin embargo, también pudiera entenderse como un proceso posterior a la modelación, o sea como un proceso que permite dirigir el cambio de la institución hacia el modelo y a la vez perfeccionar éste, y es en este sentido que lo vamos a asumir.

Considerando entonces lo anterior, podemos aceptar el modelo de escuela como el resultado de la modelación y la implementación como un proceso complementario en el cual se pone en práctica ese modelo, ayudando así a perfeccionar tanto el modelo de escuela como la representación material, en nuestro caso la Secundaria Básica actual.

Los modelos de implementación que aquí se analizan nos van a permitir asumir ciertas posiciones sobre el modelo de escuela. En particular nos permitirán explicarnos:

1. Cómo proceder en la práctica para obtener nuevos conocimientos, para fundamentarlos, o para probarlos.

2. Cómo concebir la actividad práctica para cambiar la realidad con el fin de obtener determinados objetivos.

Desde este punto de vista vamos a concebir ***el modelo para la implementación del modelo de escuela como las vías para ponerlo en práctica con vistas a modificar el trabajo de la institución y a la vez perfeccionar el mismo.***

2.-Modelos para la implementación del modelo de escuela.

Al analizar los modelos que se han utilizado para la implementación de los modelos de escuela podemos considerar dos planos: el internacional y el nacional.

Modelos en el plano internacional

En la reforma educativa española denominada Modernización educativa en los años 80 se utilizó un procedimiento de modelación anterior, que fue seguido de la selección de escuelas experimentales y posteriormente se llevaron a todas las demás escuelas los resultados de esa experiencia. En este caso los gestores de la modernización llegaron a la conclusión de que al inicio cuando se trabajó en las escuelas experimentales se obtuvieron resultados positivos, sin embargo, cuando se realizó la extensión, los resultados no fueron tan favorables. La explicación para ello la encontraron en el hecho, de que en las escuelas experimentales el nivel de implicación de los docentes era muy alto y en las escuelas de la extensión era bajo, debido a que habían recibido las orientaciones sin participar en la construcción de lo nuevo. Este modelo que innegablemente posee un carácter mucho más científico es una de las más frecuentes en la implementación de modelos educativos en los últimos tiempos. Las posiciones anteriores conforman una serie de requisitos que en cierto sentido pueden ser tomados como vías a considerar para la implementación de los modelos de escuela que se han utilizado en el desarrollo de los cambios educativos. Sin embargo, algunos de ellos, no se ajustan a nuestras realidades y otros pueden ser completados o mejorados.

Por otra parte, casi todos los autores coinciden en que los modelos para la implementación de los modelos de escuela que se están utilizando en la

actualidad para la transformación de los Sistemas Educativos en los diferentes países tienen elementos comunes y otros diferentes.

Elementos comunes de estos modelos de diferentes países son:

- La imposición de los modelos sin tener en cuenta la opinión de los actores principales
- Necesidad de mantener ciertos mecanismos que resguarden la unidad de los sistemas y posibiliten las escuelas diferentes
- La necesidad de predecir el desarrollo ulterior del modelo
- Implementación de vías para la transformación de los modos de actuación de los docentes.
- Desconocimiento en sentido general del vínculo escuela familia comunidad.
- No establecen el papel protagónico que deben asumir los alumnos en el desarrollo del modelo de escuela.

Los elementos que diferencian estos modelos en los diferentes países son los matices y gradaciones en que se presentan.

En el análisis de la transformación de los sistemas educativos llevados a cabo en las décadas de los 70 y los 80 las mismas se caracterizaron como ya se dijo por poner el énfasis en los cambios curriculares y por tanto en los cambios de programas, libros de texto y orientaciones metodológicas. En este sentido cobran gran fuerza las metodologías utilizadas en este período para los cambios curriculares como metodologías de transformación.

Las más usuales y simples se caracterizaron por fijar, dentro de determinados límites los contenidos que los estudiantes debían abordar, basándose sobre todo en la experiencia empírica y en el conocimiento que los diferentes grupos de profesores tenían sobre los contenidos a impartir.

Estos modelos lograban obtener productos estables con cierta tendencia a la rigidez en los cuales no se podían cambiar incluso las metodologías para el tratamiento de los diferentes contenidos. Las más complejas pueden ser analizadas en el epígrafe 4 de este folleto.

Modelos en el plano nacional.

En Cuba existen experiencias relacionadas con los modelos para la implementación de modelos de escuela. Estos modelos en unos casos se

utilizaron con carácter general debido a que las transformaciones ocurrieron en el sistema completo o en gran parte del mismo. Sin embargo, también se han empleado modelos particulares, considerando éstos como los que se han aplicado en partes específicas del sistema educacional o en alguno de sus subsistemas o que por su naturaleza así lo amerita.

Estos modelos por lo general no se encuentran escritos y los pocos documentos que se elaboraron no existen en la actualidad. Es por eso, que para la reconstrucción de los mismos se utilizó la entrevista a especialistas de alto nivel que participaron en ellos, considerando inclusive que algunos fueron gestores de las mismas. Veamos algunos modelos, que han tenido más trascendencia en los cambios del sistema. Por ejemplo, analizaremos brevemente los pasos y las características de los procesos ocurridos en los años 1975, 1988, 1991 y 1999 que son muy importantes.

El modelo utilizado en la implementación del modelo de escuela que comenzó en 1975 constó de los pasos siguientes:

- Crear comisiones en el nivel central que trabajaron en las vías para la implementación con asesoramiento soviético
- Determinación de los fundamentos del sistema que fueron asumidos de los soviéticos y concreción en nuestra realidad dando como resultado toda la concepción de la transformación
- Convocatoria a expertos entre los cuales se incluyeron científicos e intelectuales de prestigio en el marco nacional para analizar los resultados de trabajo de las comisiones.
- Conformación de grupos de maestros destacados y con experiencia que se convirtieron en consultantes de las comisiones creadas
- Conformación del resultado
- Divulgación y esclarecimiento del modelo en el organismo central
- Divulgación y explicación del modelo en las provincias
- Elaboración de los materiales necesarios (Programas, LT, OM, programas de TV y películas
- Puesta en práctica por enseñanzas, ciclos y grados

- Fortalecimiento de la inspección y utilización de esta como retroalimentación para mejorar la capacitación de los docentes y el trabajo de las estructuras.

Entre las características de la implementación de 1975 podemos considerar las siguientes:

- Asumir casi completamente sólo con las necesarias adecuaciones los planes de estudio y las concepciones educativas de los ex países socialistas sobre todo de la unión Soviética y la RDA.
- Considerar todos los tipos y niveles de enseñanza.
- Establecer un proceso paulatino y exacto del tránsito por enseñanzas, niveles y grados
- Centrar en la práctica la esencia del cambio en los planes de estudio, programas, libros de texto y orientaciones metodológicas.
- Seminariar a todo el personal docente para que conocieran como se iban a producir los cambios y en qué consistían los mismos.
- Establecimiento de programas de tránsito
- Orientaciones Metodológicas detalladas debido a la formación incompleta de los docentes con poca flexibilidad para actuar.
- Concepción de los programas y libros de texto con muchos contenidos
- Participación amplia de expertos y limitada de profesores de base
- Implementación con carácter vertical
- Utilización de la televisión y las películas para la preparación de los docentes.
- Alta implicación de los participantes debido a las amplias explicaciones y a las características del contexto social de esos momentos.

En el desarrollo de este trabajo se puede considerar como positivo la forma en que se organizó todo el trabajo, el diseño meticuloso de todo lo que se iba a realizar, así como la conformación en sistema de la Educación del país, estableciendo los nexos adecuados entre los distintos subsistemas. Sin embargo, la forma de implementación se caracterizó por ser vertical o sea, de arriba hacia abajo donde los profesores y las estructuras intermedias no participaron en la concepción y elaboración de los cambios.

En la implementación del modelo de 1988 año en que se vuelven a realizar cambios significativos en lo que se llamó el perfeccionamiento continuo se siguió la metodología siguiente:

- Análisis de cómo se habían producido los cambios en los sistemas educativos de diferentes países del mundo y en qué dirección se estaban produciendo los mismos. Se visitaron más de 10 países desarrollados.
- Realización de un diagnóstico anterior profundo denominado Investigación Ramal del MINED que abarcó del 81 al 87 y que permitió establecer los puntos vulnerables para poder realizar las modificaciones.
- Trabajo en el modelo teórico contentivo del sistema de conceptos y habilidades esenciales basado en el trabajo con las ideas rectoras lo que permitió eliminar la sobre carga conceptual del contenido de enseñanza y dar más peso al desarrollo de habilidades.
- Conformación de comisiones con amplia participación de profesores de la base que participaron en la elaboración de los materiales.
- Realización de exploraciones en la práctica que permitieron comprobar la efectividad de cambios sustanciales operados en el contenido y los métodos.
- Seminario a las estructuras sobre los cambios a desarrollar
- Seminario a todos los docentes sobre los cambios
- Control a través del sistema de inspección del desarrollo de los cambios.

Esta implementación de 1988 se caracterizó entre otros aspectos por lo siguiente:

- Desarrollo de una concepción propia con relativo asesoramiento (asesoría de la RDA) del desarrollo de las transformaciones.
- Estudio de las tendencias mundiales del desarrollo de los sistemas educativos de países desarrollados.
- Desarrollar el trabajo de perfeccionamiento sobre la base de las ideas rectoras que permitió eliminar la sobre carga de los programas y dedicar más tiempo al desarrollo de habilidades.
- No contar con el tiempo suficiente para la preparación anterior de los docentes.
- No considerar al alumno en primer plano como esencia de los cambios

- Lograr una mayor contextualización de los programas, libros de texto, y orientaciones metodológicas.
- Mayores niveles de consenso entre los promotores y ejecutores de la transformación.

En este sentido debemos decir, que también estuvieron presente características que ya habían aparecido en el primer momento de cambio, o sea, la dirección centrada en el movimiento de arriba hacia abajo, el énfasis de los cambios puesto en los planes de estudio y programas, etc. Sin embargo, como aspecto positivo podemos destacar que los cambios que se producen se conciben teniendo mucho más en cuenta las características y condiciones de la educación cubana.

En el trabajo realizado en el perfeccionamiento que comienza en 1990-91 se ponen en un primer plano la descarga de los programas en la Secundaria Básica. Esto marca una diferencia con los procesos de cambio llevados a cabo con anterioridad.

Los pasos más significativos en el desarrollo de este trabajo fueron:

- Se comienza por elaborar una concepción general por un grupo de expertos de alto nivel y se asume la asignatura de Historia como rectora para realizar el análisis de los programas tratando de concentrarse en lo esencial y ver las necesidades de los alumnos desde el punto de vista del conocimiento, tratando de ampliar aún más el tiempo dedicado a la ejercitación y al desarrollo de habilidades.
- Se realiza un pilotaje en Historia.
- Posteriormente se trabaja en las demás asignaturas sobre la base de la experiencia acumulada en Historia.
- Se realiza un informe sobre los resultados alcanzados.
- Se elaboran indicaciones generales para el desarrollo del trabajo
- Se elaboran indicaciones específicas para el trabajo en la Secundaria Básica dando mayor flexibilidad al trabajo del maestro y se produce lo que se conoce como la descarga de los programas de la Secundaria Básica.
- Se editan los nuevos materiales y se realiza un seminario a los jefes de enseñanza para la aplicación de los mismos.

- Se comienzan a utilizar los centros de referencia y el entrenamiento metodológico conjunto para implementar el modelo.

Las características fundamentales del trabajo realizado en esta etapa fueron las siguientes:

- Se trabaja por una descarga de programas y documentos en una parte del sistema en este caso en la secundaria y el preuniversitario.
- Se une al trabajo de planes y programas otro aspecto que se denomina como optimización del proceso pedagógico tratando de desarrollar la educación con el mínimo de recursos humanos y materiales, buscando los mejores métodos de trabajo y la idoneidad en los cargos.
- Se parte del trabajo en una asignatura (Historia) para sobre la base de esa experiencia trabajar en las demás.
- Se produce un aligeramiento de los contenidos de los programas y se dan indicaciones para que el docente pueda trabajar más libremente desde el punto de vista metodológico teniendo en cuenta su contexto y las características particulares de sus niños.
- No se produce una superación en cascada como parte de la implementación.
- Se utiliza por primera vez el entrenamiento y los centros de referencia como vías para la implementación.
- No se analiza con profundidad la interrelación entre los distintos subsistemas al igual que no se produce un análisis profundo de las relaciones intermaterias.

En esta etapa de trabajo se pueden destacar como aspectos positivos la búsqueda de mayor tiempo en los programas y planes de estudio para el trabajo con el desarrollo de habilidades, y para que el docente pueda concebir el proceso según las características de sus alumnos, sin embargo, esto no se lleva a cabo totalmente en la práctica, ya que no se logra romper la inercia en el sistema, tanto en el trabajo de las estructuras como en el trabajo de los propios docentes.

Otro momento importante, en el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se produce alrededor de los años 99-00 cuando se comienza otra

transformación del mismo por el nivel de Secundaria Básica considerando que éste es el que más lo precisa debido a las necesidades de formación de los niños de éstas edades.

Los pasos más importantes de este proceso fueron los siguientes:

- Elaboración de una concepción general de la escuela y de los objetivos del nivel por una comisión formada por compañeros de la enseñanza y los subdirectores provinciales de educación.
- Trabajo en las asignaturas denominadas priorizadas (Matemática, Español e Historia) considerando éstas como rectoras de las demás.
- Elaboración de los programas directores de las asignaturas priorizadas.
- Elaboración de los programas de asignaturas
- Implementación en cuatro municipios de Ciudad Habana (10 de Octubre, Plaza, Playa y Marianao).
- Sobre la base de esta experiencia se implementa el modelo en los municipios cabeceras de todas las provincias conociéndose estas como las 242 escuelas secundarias en transformación.
- Se realiza un seguimiento más detallado para el cual se preparan equipos por todas las provincias formados por integrantes de los ISP y los equipos provinciales. Se realiza un seminario nacional para todos estos compañeros.
- Se utilizan instrumentos comunes y se aplican durante un año elaborándose informes provinciales sobre la base de los cuales se realiza un informe nacional.
- Se realizan seminarios a subdirectores municipales, directores de escuela, jefes de departamento de las escuelas y profesores de los ISP.
- Se generaliza la experiencia a todas las escuelas.

Las características más importantes de este período son las siguientes:

- Se pone en primer plano al niño cuando se formula una modelación de éste en los denominados objetivos formativos.
- Partiendo de la idea de que los cuadros en todos los niveles deben ser los mejores técnicos y a la vez comprenden mejor la política del partido se formulan por estos los objetivos de partida.

- Se potencia en las escuelas el trabajo educativo, la doble sesión y el trabajo con la comunidad.
- Se fortalece la estructura departamental en la secundaria básica que se había recién implantado en las transformaciones anteriores.
- La implementación se hace por aproximación en sucesivos momentos donde el municipio se convierte en célula de la experimentación.
- Sin embargo, las estructuras provinciales y municipales no están lo suficientemente entrenadas para llevar con el éxito esperado el desarrollo de las transformaciones, por lo que los resultados quedan por debajo de las expectativas.

En este período se considera como positivo la búsqueda del niño que en los cambios anteriores se había quedado un poco a la zaga en el desarrollo de las concepciones. Hay una idea más clara de que los cambios que se producen en los programas y libros de texto no son la esencia del éxito. Sin embargo, se formulan nuevos objetivos que pretenden una integración entre lo formativo y lo instructivo, dando una mejor idea del niño a lograr.

Desde el punto de vista de la implementación esta forma de trabajo en nuestro criterio representa una vía superior a las utilizadas con anterioridad, sin embargo, se contó con poco tiempo para el trabajo con la preparación de las estructuras y fue muy rápido el proceso de paso del trabajo en los municipios de la capital a los municipios cabeceras de provincia. Se partió de la hipótesis de que las estructuras intermedias estaban preparadas junto con los ISP para el desarrollo de este trabajo más en la práctica se demostró que aún esta preparación era insuficiente.

Modelo de implementación utilizado en la Secundaria Básica José Martí de la Habana Vieja.

A continuación se analiza el modelo general que fue concebida para implementar el modelo, así como acciones que tienen un sentido más particular.

Modelo de carácter general. El proceso de implementación de un modelo de escuela se inscribe en una forma de trabajo más general que tiene como

objetivo esencial la transformación de la Secundaria Básica en el país. Esta vía general se ha desarrollado según los pasos siguientes:

- Preparación y discusión por una comisión central de diferentes propuestas para el desarrollo del trabajo partiendo de la idea de concebir la labor del profesor de forma diferente, sobre la base de homogenizar más las influencias educativas sobre los alumnos, utilizar las nuevas tecnologías y buscando mayor nivel de interdisciplinariedad.
- Se comienza la implementación de las ideas iniciales considerando variar las formas de trabajo del profesor (Profesor general integral) y la forma organizativa de la escuela (grupos de 15 alumnos) dejando igual el plan de estudio. Esto se realiza en la escuela secundaria básica en el campo Yuri Gagarin.
- A partir de enero de ese curso escolar se decide comenzar el trabajo en otras ocho escuelas de Ciudad de la Habana donde se insertan algunos profesores generales integrales manteniendo las características de las escuelas en el modelo anterior.
- Se decide comenzar una nueva experiencia en una secundaria básica que estuviera enclavada en un contexto difícil, como lo es el de la Habana Vieja y se preparan las condiciones materiales y los profesores para comenzar este trabajo. Se elabora un modelo inicial de Secundaria Básica sobre la base de la experiencia acumulada.
- Se comienza una etapa de implementación de las nuevas ideas en este contexto de la escuela secundaria básica José Martí y a la vez se continúa el trabajo en las ocho escuelas, pero esta vez se desarrolla con profesores especialistas graduados que se brindan voluntarios para acometer ese trabajo. Se mantiene el trabajo en la escuela experimental Yuri Gagarin.
- Se crean en este período comisiones que sistematizan los resultados que se vienen obteniendo en el desarrollo del trabajo de las escuelas implicadas. Las comisiones son: modelo de escuela, utilización de las nuevas tecnologías (computación y clases por televisión), sistema de evaluación, formación de los docentes y formas de implementación.
- Se obtiene una versión mejorada del modelo de secundaria básica y se comienzan a realizar seminarios de superación para los subdirectores municipales de Ciudad de la Habana.

- Se realiza un seminario para los subdirectores provinciales sobre las características del modelo y se realizan precisiones para su generalización.
- Se decide filmar más del 60 % de las clases del plan de estudio que se propone. Se decide filmar todas las clases de las asignaturas Matemática, Español, Historia, Inglés y Física.
- Se generaliza a todo el país el proyecto de modelo.

Esta forma de trabajo general se caracteriza entre otros aspectos por los siguientes:

- Se ha puesto el énfasis de las transformaciones en el trabajo del docente considerando la necesidad de acompañar mucho más de cerca el desarrollo de los alumnos en estas edades tan complejas.
- Se ha disminuido el número de alumnos por grupo con el fin de posibilitar lo anterior.
- Se han potenciado las posibilidades de las nuevas tecnologías para complementar el trabajo del maestro sobre todo la computación, el vídeo y la televisión.
- Se ha modificado sustancialmente el sistema de evaluación centrandolo en una evaluación sistemática del alumno partiendo de las posibilidades del docente de conocerlos mejor.
- Se considera el trabajo de la escuela en una sola sesión que abarca de las 8:00am a las 5:00pm
- El grado se constituye en la figura esencial del trabajo metodológico de la escuela.
- Se potencia el trabajo con la familia y la atención diferenciada a los alumnos.
- Se trabaja con los profesores especialistas que se recalifican en cursos cortos para trabajar como profesores generales integrales y con profesores emergentes que reciben una formación inicial y después continúan sus estudios a la vez que trabajan.

Abordaremos a continuación la forma de implementación utilizada de carácter particular desplegada en el trabajo de transformación en la Secundaria Básica experimental José Martí.

Modelo de carácter particular. La experiencia de la investigación en la ESBU José Martí requirió, además que se dieran los pasos siguientes:

- La institución realizó un auto diagnóstico para sobre esa base poder implementar las estrategias de trabajo, una para el desarrollo del curso y una más específica para el período septiembre enero.
- Semanalmente se realizó un corte del trabajo de la escuela por una comisión con factores internos y externos donde se iban analizando los logros, las dificultades y las posibles medidas a tomar.
- Se realiza un diagnóstico externo a la institución en el mes de septiembre y se remodela la estrategia de trabajo del centro.
- Se trabaja de esta forma hasta el mes de diciembre en que se vuelve a realizar un corte externo del trabajo de la institución pero esta vez sólo de aprendizaje.
- Se realiza un levantamiento general de los problemas de la institución en esta etapa en el mes de diciembre y se comienza un proceso de discusión con todos los profesores del centro.
- Se remodela la estrategia por metas para el trabajo de la escuela con un carácter integral hasta el próximo corte de aprendizaje a realizarse en marzo y se discuten con todo el claustro. Se aprueba en la reunión semanal de todos los factores. Se decide trasladar la sede universitaria para la escuela y comenzar el trabajo en ésta considerando más las particularidades de los profesores en formación y las características de los programas que debían impartir de forma tal, que sirva de complementación.
- Se realiza un diagnóstico interno
- Se realiza un diagnóstico externo en el mes de marzo.
- Se remodela la estrategia a partir de los resultados obtenidos y se vuelven a establecer metas para la próxima etapa o etapa final del curso.
- Se realiza un diagnóstico interno
- Se realiza el diagnóstico externo o final

Esta forma de implementación se caracteriza entre otros aspectos por los siguientes:

- Se mantiene un control permanente y sistemático sobre el trabajo de la institución escolar en la aplicación del modelo y su reformulación

- Se va pasando de un estilo autoritario a un estilo más democrático cuando comienzan a implicarse a los docentes y las familias en la responsabilidad de las transformaciones.
- Se realizan discusiones para perfeccionar el trabajo de los profesores generales integrales y el trabajo metodológico de la escuela.
- Se reformula el trabajo de la sede universitaria trasladándola para la escuela y asumiendo esta la preparación metodológica de los docentes en formación.
- Se despejan las formas del trabajo metodológico que debe realizar el jefe del consejo de grado, ratificándose éste como esencia del trabajo metodológico en la escuela.

Este proceder se repite en los tres años que se analizan y se va perfeccionando, incorporando cada vez más las nuevas tecnologías al proceso de dirección de la institución. Por otra parte, se diferencian bastante bien cuatro etapas de trabajo en el desarrollo de la escuela en este período.

Una primera etapa, que abarca desde sus inicios en septiembre hasta el final del primer año, que puede ser catalogada como de ajuste, de reconocimiento entre los actores de la transformación, donde las estrategias internas son un poco caóticas y desafortunadas, lo que unido a las constantes intervenciones externas no permite un rápido salto hacia adelante. Estas características son propias de una etapa de inicio, de arranque donde incluso los sujetos de que participan en el trabajo de la escuela tienen que conocerse, aprender a interrelacionarse y a lograr un trabajo conjunto en pos de determinadas metas. Se comienzan a ver al final de este período algunos logros en la disciplina y organización en la institución escolar.

Una segunda etapa que comprendió el segundo año de trabajo y donde se establece una mayor concreción en las estrategias para el período. Los órganos de dirección y técnicos perfeccionan su trabajo y se exploran procedimientos exitosos de trabajo. Se logra estabilidad en el trabajo metodológico y comienzan a verse los primeros resultados.

En la tercera etapa que comprende el tercer año de trabajo, se crea un clima más favorable de trabajo en el centro debido a los resultados que se alcanzan y esto facilita el desarrollo de un grupo de acciones sobre todo relacionadas con

los aspectos que más dificultades tuvieron. Hay una sistematización del trabajo con los padres y la comunidad y se comienza a organizar la atención a las diferencias individuales según el diagnóstico aplicando las técnicas de computo, de igual forma se trabaja en la observación de clases y en la revisión de las libretas de los alumnos. Se consolida el trabajo político ideológico, se dan pasos significativos en el aprendizaje de los alumnos y en el trabajo con los padres y la comunidad.

En la cuarta etapa que comprende desde su tercer año hasta la actualidad el trabajo de la escuela entra en un período de estabilidad en el que los cuadros y los docentes comienzan a encontrar por si mismos formas de trabajo que van garantizando la formación integral de los estudiantes. Se potencia la atención diferenciada a los estudiantes y se organiza mejor el trabajo de los jefes de consejos de grado. De igual forma la información comienza a fluir de abajo hacia arriba donde en los consejos técnicos y de dirección los jefes de grado traen sus análisis, en los que se incluyen las propuestas de solución a los problemas encontrados. Se regulariza el levantamiento de la información sobre todo en lo relacionado con las visitas a clases y la revisión de libretas. Por otro lado se comienza a lograr que la evaluación del componente educativo por parte de los profesores contenga y se acerque a la evaluación integral pioneril que se realiza en los destacamentos. El clima de trabajo en la escuela mejora y se comienzan a realizar acciones vinculadas a la multiplicación de las experiencias que se van obteniendo en el desarrollo del trabajo.

Conclusiones.

El trabajo de transformación de la escuela es complejo y en el se hacen necesarias las vías expuestas para implementar los modelos de escuela que se han diseñado. Las propuestas que hasta aquí se han explicitado no son las únicas pero son las que en nuestro contexto hemos podido sistematizar a partir de la experiencia acumulada en la práctica cubana actual.

MODELOS PARA DISEÑAR EL CURRÍCULO.

El trabajo con la transformación del currículo ha exigido siempre esfuerzos considerables de los estudiosos y en la actualidad es reconocido por todos que los cambios y las transformaciones que ellos deben sufrir dependen de las exigencias sociales y de los avances científicos que se producen en el desarrollo de la ciencia.

Por otra parte, es reconocido también que este trabajo es propio de grupos multidisciplinarios altamente especializados por la complejidad que lo caracteriza y por las consecuencias sociales que puede acarrear en el marco de la economía, el desarrollo del pensamiento científico y la convivencia humana, entre otras.

Más sin embargo, en los últimos tiempos también se fortalece una tendencia que preconiza que el maestro debe y tiene que adaptar, adecuar su currículo (en sentido estrecho) a las condiciones de la escuela donde trabaja y a las características de sus alumnos, partiendo del hecho de que se concibe a éstos como sujetos de su propio aprendizaje.

Surge entonces la necesidad de que el maestro se ponga en contacto con las diferentes formas que a un nivel macro se han utilizado para las transformaciones curriculares, las que pueden ser modificadas para orientar el trabajo del docente en su tarea diaria de adecuación del currículo.

La utilización de diferentes modelaciones para realizar propuestas de cambio en el currículo de una determinada especialidad han variado con las épocas y con las corrientes psicopedagógicas que en ellas han ido surgiendo.

Las primeras modelaciones que se realizan en el campo de la teoría curricular se caracterizaron por fijar dentro de determinados límites los contenidos que los estudiantes debían abordar, basándose sobre todo en la experiencia empírica y en el conocimiento que los diferentes grupos de profesores tenían sobre los contenidos a impartir. Estos modelos se caracterizaron por obtener productos estables con ciertas tendencias a la rigidez en los cuales no se

podían cambiar incluso las metodologías para el tratamiento de los diferentes contenidos.

En la actualidad estos criterios se han ido modificando debido a la necesidad de mantener lo más estable posible el currículo al considerar los gastos que implican estos cambios, y al analizar la verdad reconocida de que la esencia de las transformaciones no radican en los cambios curriculares sino en las transformaciones de las personas que deben implementar lo elaborado.

Es casi generalmente aceptado que las transformaciones curriculares se realizan en los diferentes países en períodos que oscilan entre tres y cinco años, y de igual forma se reconoce que las transformaciones en los graduados son leves o no son significativas.

La respuesta a este fenómeno relacionado con la teoría de la elaboración del currículo se encuentra en aquellos que deben aplicarlo, los que en muchos casos no están comprometidos con las transformaciones propuestas y por tanto no las llevan a la práctica pedagógica.

Es por ello que en la actualidad la tendencia en la elaboración del currículo se encamina a la determinación de un núcleo considerado como estable, alrededor del cual se pueden ir incorporando o eliminando propuestas en dependencia de las necesidades sociales, las características de los nuevos estudiantes y los avances de la ciencia y la técnica.

De igual forma se acepta que el graduado contemporáneo tiene dificultades para su inserción en la práctica debido al poco desarrollo alcanzado de sus capacidades profesionales, por lo que las teorías curriculares incorporan cada vez más un mayor número de horas para las prácticas profesionales, y una mejor relación entre teoría-práctica e investigación.

1.- Criterios sobre el concepto.

En la misma medida que se han modificado los currículos se han ido variando las concepciones sobre éste, siendo en la actualidad el término de gran controversia teórica. Algunos estudiosos lo conciben como "la modelación del conjunto de disciplinas que deben dar cumplimiento a determinados objetivos" y de esta forma lo identifican con el plan de estudio de una determinada especialidad. Esta tendencia es propia de los grupos de especialistas que se conforman en los centros de estudios o en los ministerios con el fin de

remodelar el currículo vigente. En ella prevalece la opinión del formador de profesionales y los cambios se proponen sobre la base de la experiencia adquirida en esta labor.

Podemos considerar el currículo también como el objeto de estudio de la Teoría Curricular que orienta la formación del sujeto dentro del sistema educativo. De esta forma, la Teoría Curricular está subordinada a la Pedagogía como ciencia, porque la concepción de la formación constituye parte del proceso educativo del ser humano que es el objeto de estudio de la Pedagogía.

Por otra parte, Moreira y Silva, (48), afirman que: “El currículo es un área controvertida”. De hecho, según estos autores, en 1973, en la Universidad de Rochester, Estados Unidos, se realizó una conferencia con el objetivo de reconceptualizar el concepto de currículo. A partir de este evento, se desarrollaron dos corrientes: una en la Universidad de Ohio, asociada a la tradición humanista y representada por William Pinar y otra asociada a las Universidades de Wisconsin y Columbia, fundamentada en el neomarxismo y en la teoría crítica, siendo Michael Apple y Henry Giroux sus representantes y los precursores de lo que se llamó Sociología del Currículo.

Ella comprende el estudio de las “... relaciones entre currículo y estructura social, currículo y cultura, currículo y poder, currículo e ideología, currículo y control social, etc. Se reitera la mayor preocupación del nuevo enfoque: entender a favor de quien trabaja el currículo y como ponerlo en función de los grupos y clases oprimidas” (49). Al mismo tiempo, en Inglaterra, Michael Young definía nuevos rumbos para la Sociología de la Educación, principalmente en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, cuando fue concebida como una sociología del conocimiento escolar; o sea, como una nueva sociología del currículo. La matriz de esos esfuerzos recibió el nombre de Nueva Sociología de la Educación (NSE).

R.W. Tyler considera (1973) que el currículo es “... todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa” (50)

Díaz Barriga exige que el currículo “debe promover saberes que tengan relevancia y significación en la solución de problemas críticos y cotidianos incidiendo en la formación crítica, humanista y social de los estudiantes” (51)

Carlos Álvarez considera que el “currículo es un mediador entre el proyecto histórico cultural de una sociedad y el proyecto formativo de una institución docente” (52)

Por otra parte, Cherryholmes, citado por Gimeno Sacristán señala que: “El currículo no es una derivación, como otros subcampos de la Educación, que provienen de diferentes disciplinas académicas aplicadas. Así, por ejemplo, la psicología educativa tiene sus raíces en la psicología, los fundamentos sociales de la educación, en la historia y en la sociología, la filosofía de la educación, en la filosofía,.... El currículo trata de problemas que son específicamente educativos”.(53)

El diseño curricular como parte de la Teoría Curricular en sus inicios se entendía como una reunión de contenidos distribuidos en asignaturas que componían el plan de estudios. Generalmente era organizado por grupos de profesores de las diversas asignaturas que se basaban en la experiencia empírica y en los contenidos que impartían. Por eso mismo, aún hoy es polémico lo que se comprende por currículo. Analizaremos a continuación la opinión de algunos investigadores para reflexionar acerca de lo que es, o se comprende por currículo.

Según Cesar Coll el currículo es: “El proyecto que preside las actividades educativas escolares, define sus intenciones y proporciona guías de acciones adecuadas y útiles para los profesores, que son directamente responsables por su ejecución. Para eso, el currículo proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar; cuándo enseñar; cómo enseñar; y qué, cómo y cuándo evaluar”.(54)

Para Stenhouse “Un currículo es una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.(55)

Ventura Viana asume que el currículo puede ser concebido como un "sistema de componentes psicopedagógicos que orientan la formación profesional, en el

sistema educativo, relacionando teoría, práctica e investigación ".(56) El currículo a su vez se materializa en el plan de estudio, existiendo una estrecha relación entre uno y otro.

Para nosotros el currículo es el sistema de actividades docentes y extradocentes y los sistemas de relaciones que se establecen en la institución, que permiten la formación del estudiante a partir de los objetivos derivados de las exigencias sociales, las nuevas tendencias en el nivel, las condiciones institucionales y los niveles de ingreso de éste.

Cada una de estas definiciones encierra un punto de vista diferente, por ejemplo, para Coll el currículo es un proyecto, Stenhouse lo presenta como una intención, Ventura Viana lo presenta como un sistema de componentes psicopedagógicos, mientras que para nosotros el currículo es concepción y puesta en práctica.

Las ideas sobre el currículo cada vez más se mueven en la dirección de abarcar éste como una totalidad de actividades y relaciones en la institución escolar. En este sentido se manifiestan la mayoría de los autores. (Ver Silvestre, Margarita 1998, Ruiz Ariel 1997, López Josefina 1996).

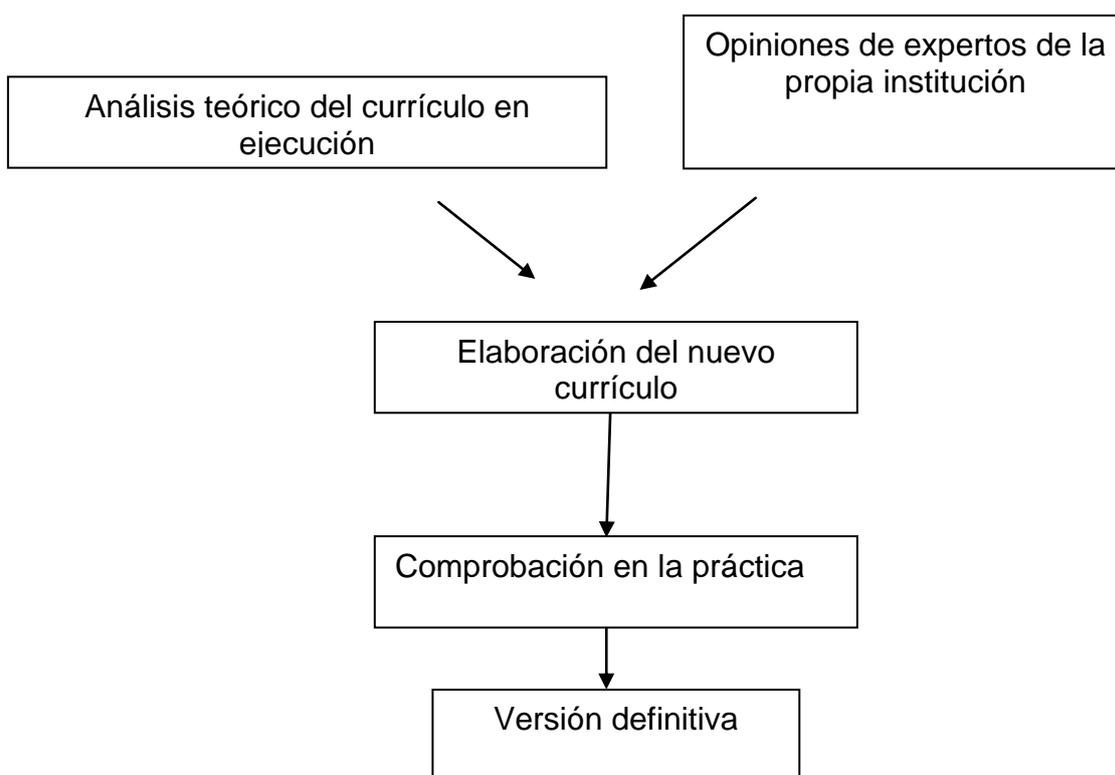
De igual forma consideramos que los componentes esenciales del currículo son: el perfil del profesional, los objetivos, las áreas de estudio, las disciplinas, la práctica laboral, la investigación, el componente académico, la concepción de la relación entre los componentes teoría/práctica/investigación, la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje y el sistema de evaluación.

Dentro de la Teoría Curricular ocupa un lugar destacado el diseño curricular, que se concibe como el proceso de elaboración del currículo, son los pasos que se dan o se deben dar para obtener el currículo. Debe estar fundamentado en referenciales teóricos coherentes con los procesos que están en su base: formación del estudiante y proceso pedagógico. Hoy en día, en conformidad con las exigencias sociales y los avances científicos debidos al desarrollo de la ciencia, ya no se admite trabajar simplemente con un agregado de contenidos y asignaturas en la elaboración de currículos. Ha habido un gran avance en la teoría curricular que se ha constituido en una rama de la Pedagogía. A pesar de eso no hay una uniformidad en la conceptualización del currículo, así como

existen diferentes tendencias en la elaboración del diseño curricular, lo que se abordará a continuación.

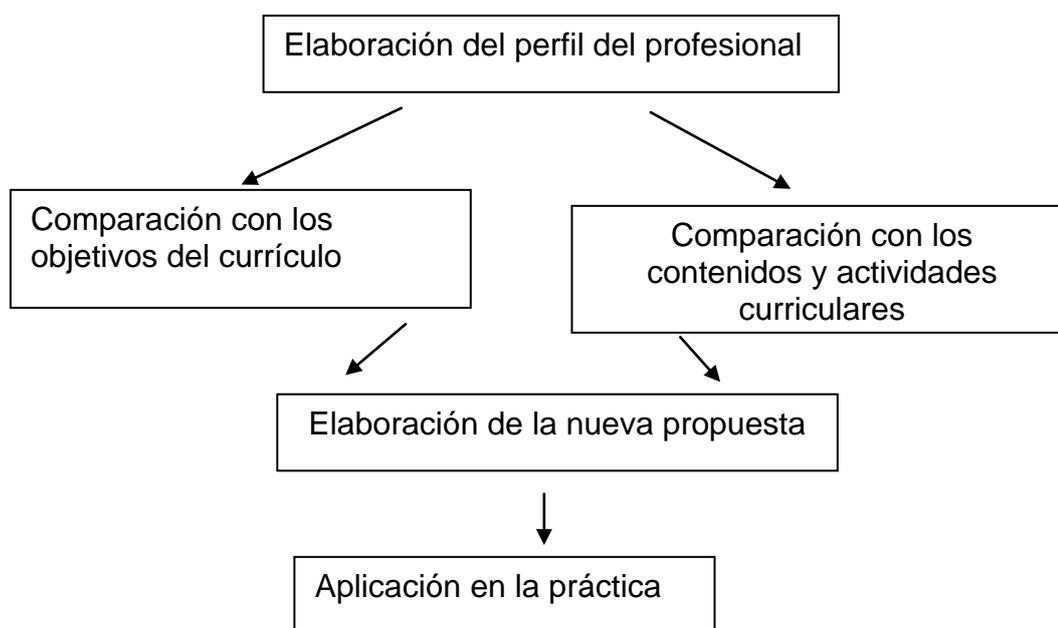
2.- Modelos para el diseño curricular

Un modelo bastante conocido está caracterizado por la realización de un estudio teórico del currículo en ejecución y a partir de opiniones de expertos de la propia institución escolar se toma posición sobre el mismo, elaborando la nueva propuesta. Posteriormente, se pone el currículo en ejecución para analizar la experiencia en la práctica y finalmente, se realiza la propuesta definitiva. A continuación presentamos un resumen esquematizado. (Fig. 1)

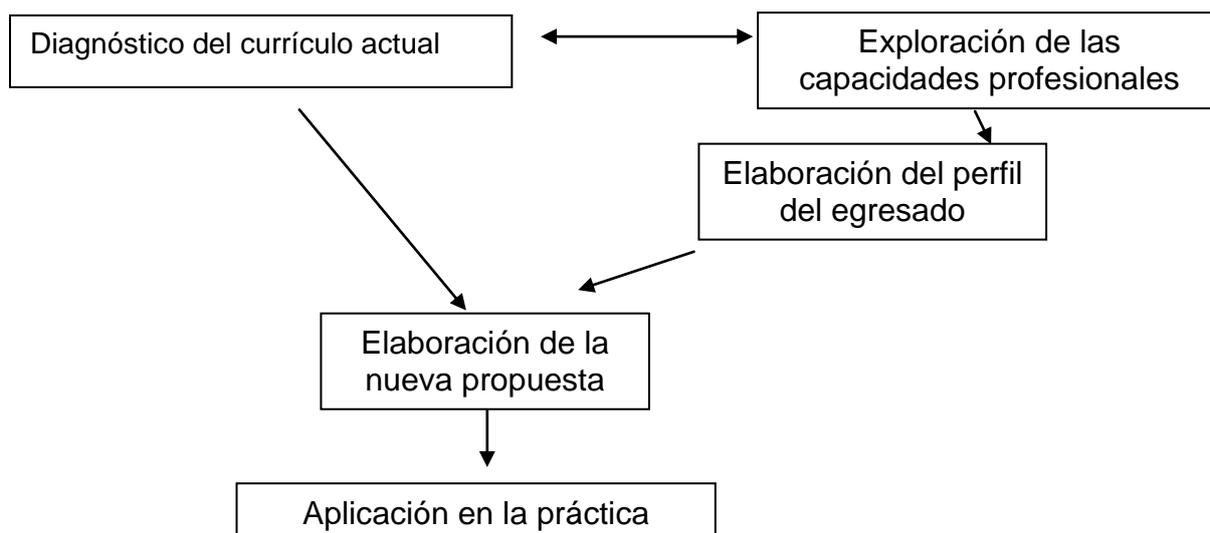


Otra tendencia es dar respuesta a las necesidades de formación considerando las necesidades de las empresas y los servicios, lo que de cierta forma, significa atender al mercado de trabajo. En esta variante, en primer lugar se determina el perfil del profesional. A partir de ahí, se compara con los objetivos del currículo y con los contenidos y las actividades curriculares. Se elabora la

propuesta y se hace la aplicación en la práctica, conforme esquematizamos en la figura 2.



Un procedimiento más complejo consiste en integrar las dos tendencias anteriores, realizando también un diagnóstico del currículo actual y elaborando un perfil del egresado a partir de las habilidades que deben poseer los alumnos. Se modela un sistema de disciplinas que garanticen la formación del futuro egresado a partir del análisis del perfil y del diagnóstico de la realidad educacional. También se consideran las condiciones de los estudiantes de nuevo ingreso. En esta concepción aparecen claramente los tres componentes principales del currículo: el académico, la práctica y la investigación. Esta propuesta aparece en la figura 3.



Otra tendencia en el análisis de las formas para llegar al currículo es la presentada por Addine, F. Ella asume cinco etapas importantes en la elaboración del programa de la asignatura que pueden ser extrapoladas al currículo todo (57):

- Caracterización de la situación actual
- Modelación de la propuesta
- Estructuración del programa
- Desarrollo del programa
- Evaluación y perfeccionamiento del programa

En la primera etapa se incluyen los fundamentos teóricos, el análisis de las condiciones socio políticas y económicas, el nivel de las ciencias y la situación actual del desarrollo de las personas a las cuales va dirigido el programa o currículo. En la segunda etapa se incluyen la determinación de los problemas profesionales y la del perfil del profesional. En la tercera se elabora el programa, en la cuarta se pone en práctica y en la quinta se valoran los resultados obtenidos y se realizan las remodelaciones necesarias.

Otra propuesta interesante que parte de la clasificación de los métodos para la elaboración del currículo es la que realiza Ruiz Aguilera. En ella se consideran los métodos siguientes:

- Métodos para la determinación de las exigencias sociales que se plantean a la educación
- Métodos para la determinación de las condiciones sociales en que se desarrolla la educación
- Métodos para la determinación de la utilidad e importancia de la instrumentación para la vida social y la función de la instrucción en la práctica social.
- Métodos para la obtención de consecuencias de la utilidad e importancia de la educación en la sociedad para los objetivos, contenidos, métodos y formas de organización de la educación.

- Métodos para la obtención de consecuencias de las exigencias y condiciones sociales en relación con los objetivos, contenidos, métodos y formas de organización de la educación.
- Métodos para el perfeccionamiento de la concepción del objetivo, el contenido y los métodos de la educación en una forma de educación determinada o sea, para el hallazgo y ordenamiento verdaderos de las magnitudes de dirección correspondientes de la educación (58)

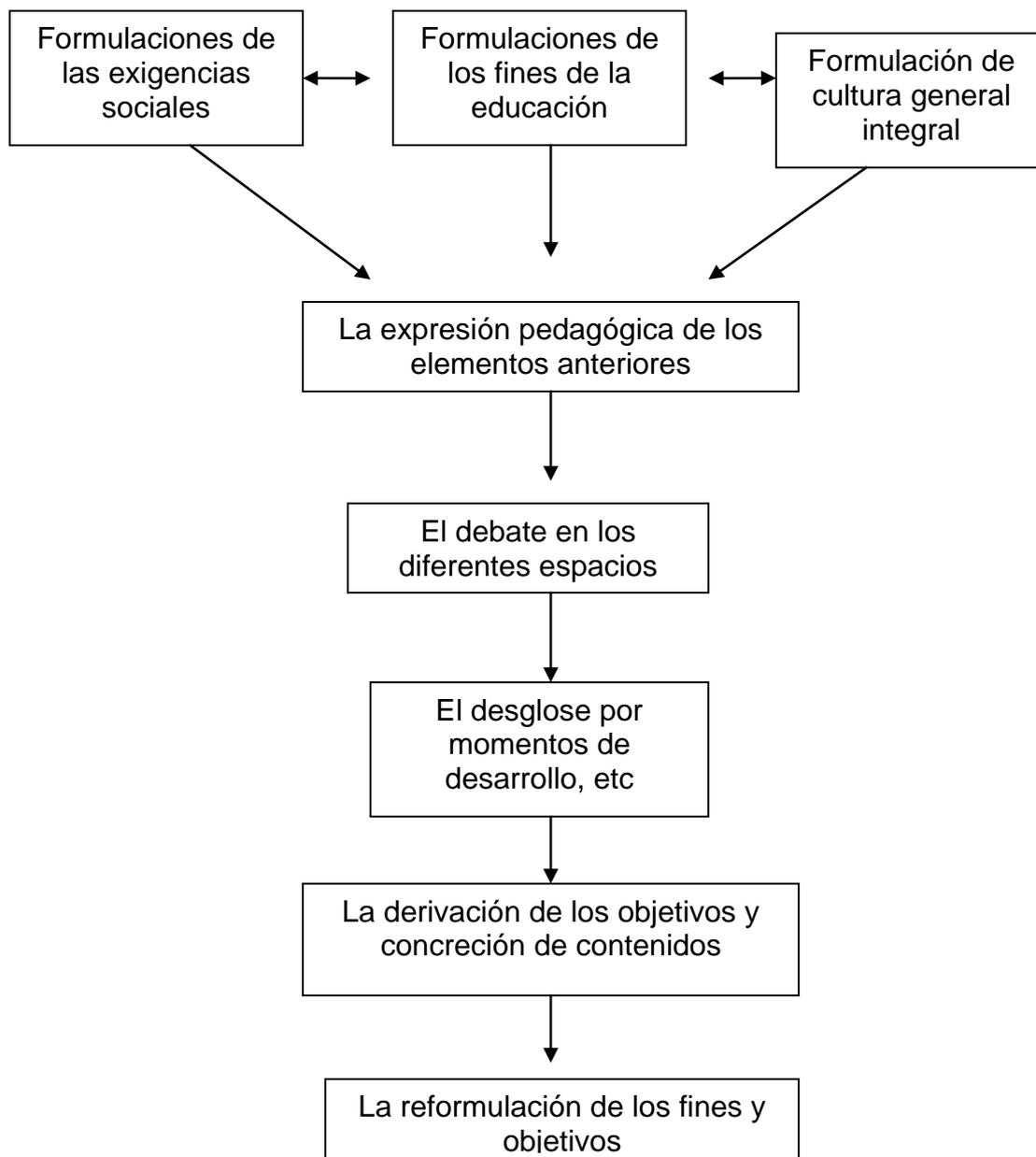
García Ramis y otros analizan la posibilidad del diseño curricular a partir de los criterios que sostiene Ruiz Aguilera y considera criterios para la determinación de los objetivos y criterios para la determinación de los contenidos.(59)

En esta concepción se establece claramente que los objetivos y contenidos no pueden deducirse simplemente de determinados principios sobre la construcción de las disciplinas escolares o académicas, sino que ellos son el resultado de acuerdos y consideraciones pedagógicas, políticas y sociales que se expresan en el currículo y en la estructura de las ciencias. Se afirma entonces que se van conformando a partir de considerar:

- Las formulaciones de las exigencias sociales y de los fines de la educación en la sociedad, incluyendo lo que abarca la cultura general integral que la sociedad aspira a que se alcance por todos los ciudadanos.
- La expresión pedagógica de las exigencias y fines en términos pedagógicos para cada tipo de escuela, en forma de formulaciones sencillas y auto consistentes. En este proceso se integran y consideran las condiciones concretas del período histórico en que se producen y se producirán los procesos educativos
- El debate y difusión de estas ideas en la comunidad científica, docente y donde vive, y la conformación de una aproximación del contenido de la educación.
- El desglose por momentos del desarrollo del escolar, por grados, áreas u otras formas de estructuración del currículo y la institución escolar
- La derivación de los objetivos por áreas y disciplinas. La concreción de contenidos de la educación en ellas.

- La reformulación de los fines y objetivos y la derivación que de ellos se produce, por la comunidad científica y docente.(60)

Este procedimiento general puede ser esquematizado de la forma siguiente:



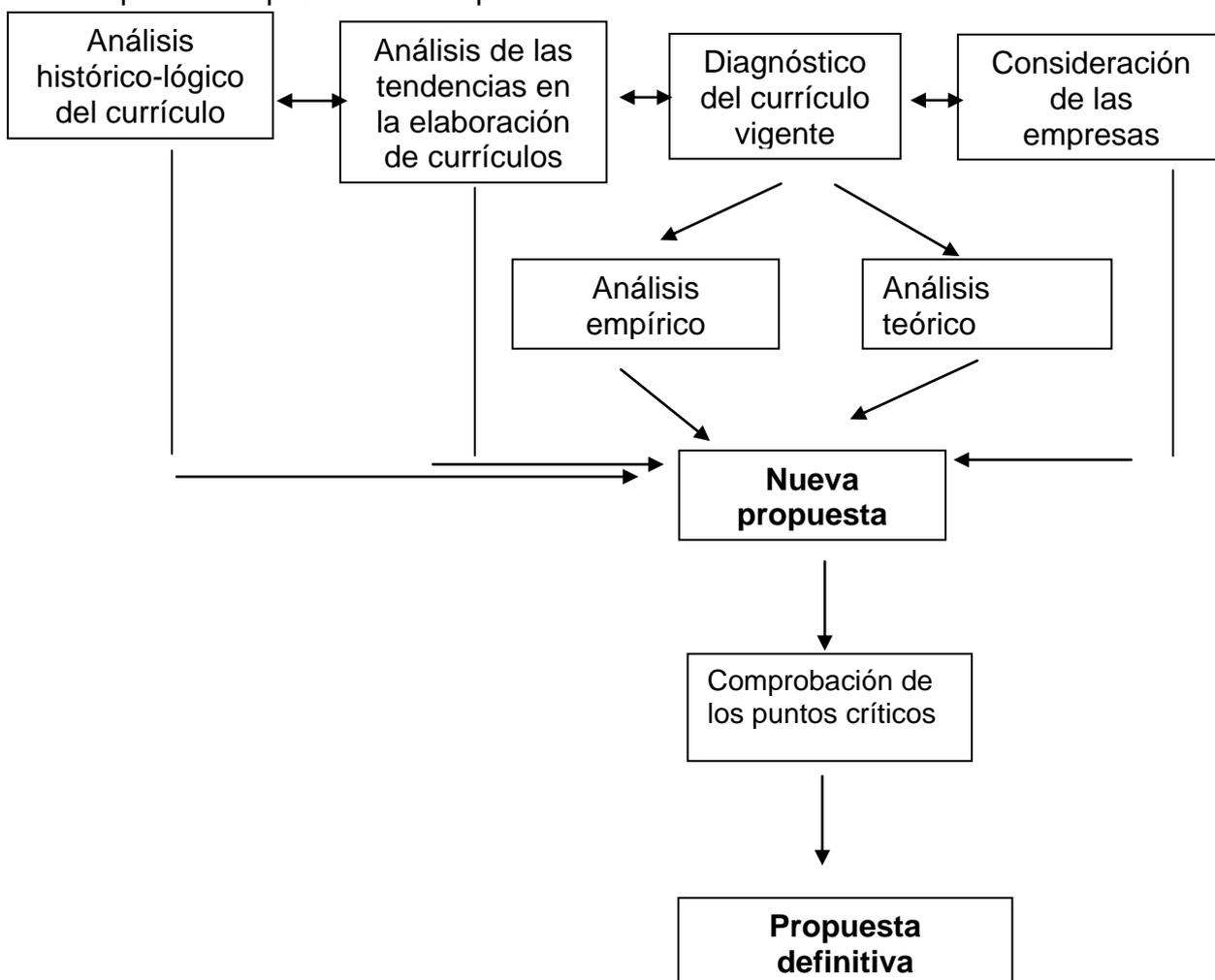
Por último, se presenta nuestra propuesta en la que se hace necesario realizar varios estudios: el de las corrientes actuales en la formación del profesional, el del desarrollo histórico-lógico del currículo en cuestión, el de las exigencias de las empresas y los servicios, y el diagnóstico de la formación del profesional. Este diagnóstico consta de dos partes, una teórica y otra empírica.

En el análisis teórico hay que considerar:

- La formulación del perfil del profesional.
- La relación de los objetivos con el perfil.
- La relación teoría-práctica-investigación.
- La relación entre las áreas a partir del perfil y los objetivos.
- Las disciplinas por áreas según el perfil y los objetivos.
- La precedencia de las asignaturas por áreas y entre áreas.
- La distribución del tiempo por disciplinas según el perfil y los objetivos.
- El contenido de las asignaturas según los objetivos y el perfil.
- La investigación según el perfil y los objetivos.

En el análisis empírico hay que considerar:

- El nivel alcanzado por el futuro profesional en el desarrollo de los diferentes momentos de su formación.
- Opiniones de graduados, estudiantes y especialistas sobre las diferentes facetas del currículo.
- Comprobación de las concepciones de enseñanza que se utilizan.
- Comprobación práctica de los puntos críticos.

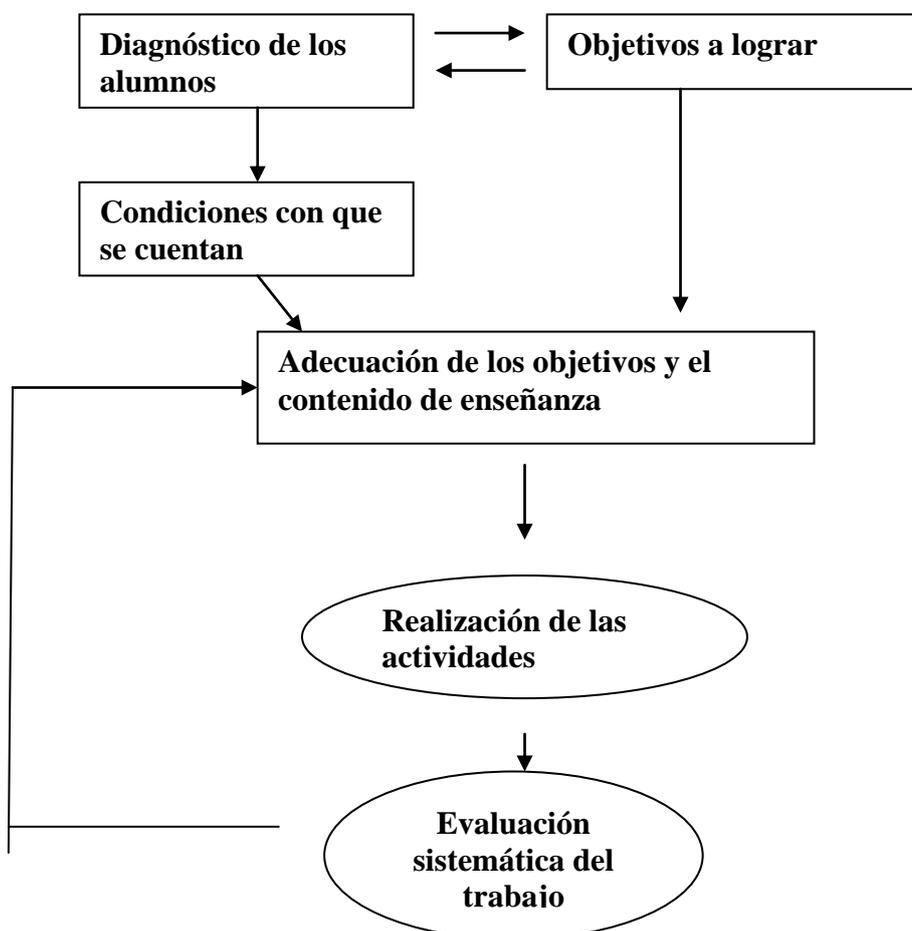


Sin embargo, las vías presentadas pueden servir de guía u orientación pero se refieren a aspectos generales del diseño curricular o a solucionar problemas más generales que los que se le presentan al maestro en el aula. El maestro lo que realiza es la remodelación o adecuación del programa para poder desarrollar mejor su labor y no una proyección curricular de mayores alcances. Es por eso que se hace necesario incluir en este libro dedicado a los maestros una vía que ellos puedan utilizar sobre la base de las posibilidades que se abren de poder trabajar con los programas de las asignaturas que ya no son documentos inflexibles con los cuales hay que cumplir al pie de la letra.

En este sentido, proponemos la vía siguiente que ha sido consultada y en muchos casos es utilizada por docentes de experiencia. Esta vía consta de los pasos siguientes:

- A. Diagnóstico de los alumnos, incluyendo lo alcanzado hasta el momento desde el punto de vista cognitivo, pero también el nivel de desarrollo alcanzado como personalidad acorde a su edad y al grado que cursa.
- B. Objetivos a lograr, en este caso lo que plantean los documentos rectores para el nivel y el grado.
- C. Condiciones con que se cuentan para el desarrollo del trabajo, incluyendo desde los medios de enseñanza que están en la escuela, hasta los que pueden ser confeccionados con los recursos de bajo costo por el maestro o docente. De igual forma se considerarán las características de las aulas y la escuela.
- D. Adecuación de los objetivos y el contenido de enseñanza elaborando un plan de trabajo para el desarrollo del grupo y de cada alumno en particular, sobre todo si el número de éstos lo permite.
- E. Realización de las actividades considerando las variaciones en el plano inmediato que puedan presentarse por diferentes motivos.
- F. Evaluación sistemática del trabajo realizado donde se tenga en cuenta la opinión de los alumnos, los padres y los resultados alcanzados.
- G. Reelaboración del plan de trabajo considerando el nuevo punto de partida y los nuevos objetivos que se han de cumplir.

Lo anterior puede ser analizado en el esquema siguiente:



Conclusiones.

Como se ha podido demostrar son múltiples las vías que se pueden utilizar dentro del diseño para obtener un currículo. Sin embargo, algunas de las aquí planteadas son más efectivas al apearse más considerar la vía del conocimiento científico planteada por Lenin. De todas formas, es necesario tener en cuenta también los recursos de que se disponen, el tiempo disponible y la calificación de los especialistas que participarán en los trabajos. Por otro lado, desde el punto de vista de la investigación pedagógica, lo esencial es que estos modelos sirvan de ejemplo y cada grupo de trabajo pueda encontrar su propio modelo para el diseño del currículo del cual se ocupan.

MODELOS PARA OBTENER EL PERFIL DEL PROFESIONAL.

Antes de comenzar los análisis sobre los modelos que pueden ser utilizados para obtener el perfil del profesional analizaremos como vamos a concebir éste.

1.- Criterios sobre el concepto.

En relación con el perfil del profesional O. González Pacheco considera que “constituye un modelo, una idealización de las características, conocimientos y habilidades que debe poseer el alumno que egresa de una carrera profesional, que comúnmente se expresa en forma de objetivos terminales que se propone alcanzar un nivel de enseñanza dado en la formación de estudiantes. Es la etapa inicial del proceso de elaboración del currículo y por tanto de toda la planificación del proceso educativo. El perfil profesional es una de las formas concretas en que se expresa la relación entre educación y sociedad en el aspecto vinculado con la formación profesional” (61)

El perfil del profesional se introdujo en la tercera generación de la elaboración de los planes de estudios llamados C, en la década del 80, por el Ministerio de Educación Superior avalado por los resultados de investigaciones realizadas en el país (Labarrere, R.G., 1985; Alvarez de Zayas, C.M., 1989).

En la teoría curricular, el perfil del profesional tiene similar connotación, en este sentido se puede afirmar que este representa:

- el núcleo que refleja las bases y fundamentos del diseño curricular,
- las concepciones filosóficas, sociológicas pedagógicas, psicológicas, didácticas y de la propia teoría curricular,
- las necesidades sociales delimitadas por el grupo de problemas que requieren de la acción de un tipo de profesional para resolverlas,
- el fundamento metodológico para el desarrollo y aplicación en la práctica de la formación del profesional y de la constatación de los resultados.

Por ello, el perfil del profesional es algo más que una descripción de las características ideales del profesional a formar. Según Teresita Miranda se entiende como perfil del profesional al “conjunto de características que debe

tener y funciones que debe cumplir una persona para desempeñar con éxito una profesión.”(62)

Por otro lado Machado B. y Bermúdez R. asumen el perfil del profesional como “el conjunto de funciones esenciales que debe cumplir un maestro para desempeñarse con éxito” (63)

A partir de aquí se puede entonces concluir que el perfil del profesional debe incluir las características del profesional y las funciones que debe cumplir este en la práctica diaria.

Sin embargo, podemos hacernos entonces algunas preguntas que podrían completar el cuadro anterior. Entre ellas tenemos:

- ¿Qué principios deben regir la actividad de ese profesional?
- ¿Cuáles son los objetivos que deben regir el desarrollo de las funciones?
- ¿Cómo se han comportado esas funciones en el tiempo?
- ¿Qué estrategia se debe seguir para implementar el perfil del profesional en la práctica?
- ¿Cómo evaluar la estrategia diseñada?

Como se puede observar entonces, las respuestas a este grupo de interrogantes pueden complementar y ampliar los componentes que tradicionalmente se han concebido como perfil del profesional. En este sentido se podría concebir un perfil del profesional que contenga los componentes siguientes:

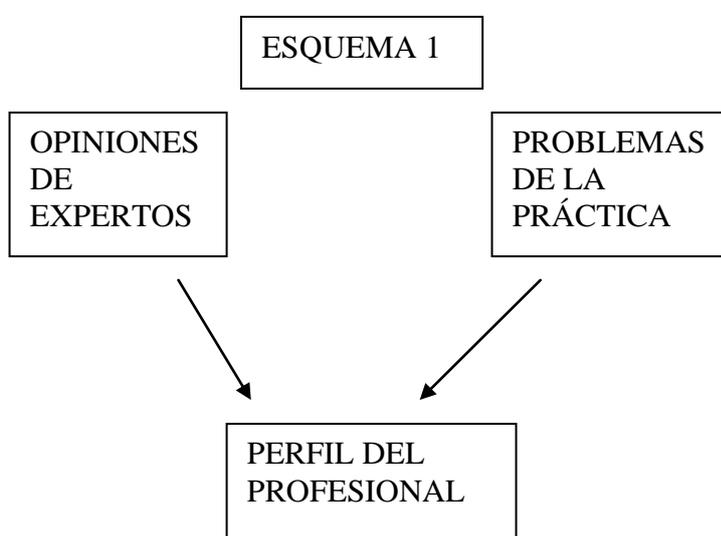
- Principios del perfil del profesional
- Objetivos del perfil del profesional
- Funciones
- Características esenciales del profesional que se diseña
- Estrategia para la implementación del perfil
- Formas de evaluar la estrategia propuesta

Teniendo en cuenta estas ideas básicas podríamos definir el perfil del profesional como el conjunto de principios, objetivos, funciones y características que rigen la labor del profesional.

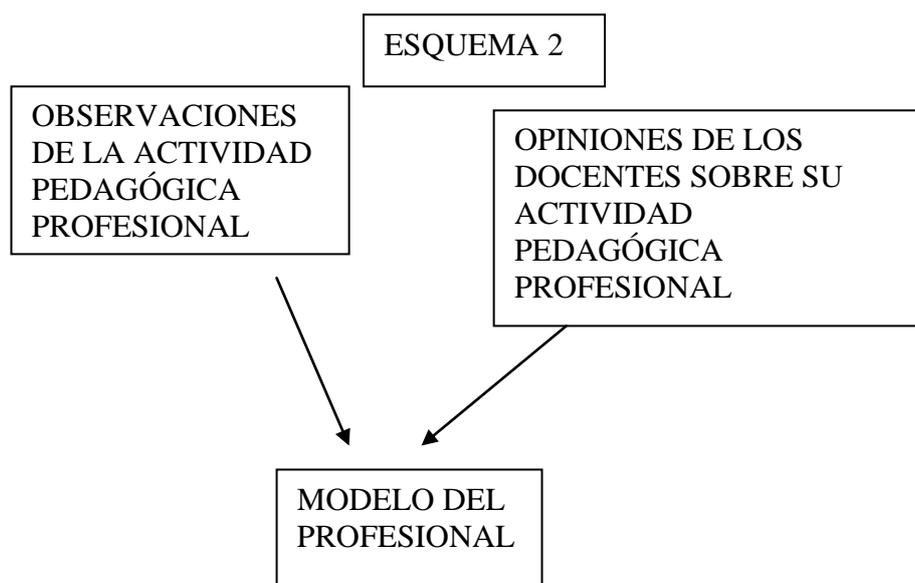
Una vez despejada las ideas vinculadas a la definición y a los componentes esenciales del perfil del profesional, es importante entonces, analizar las vías que se han utilizado en la elaboración de los perfiles del profesional en diferentes campos. Es por eso, que en lo que sigue se dedicará un espacio a la discusión y análisis de estos modelos.

2.-Modelos para elaborar el perfil del profesional.

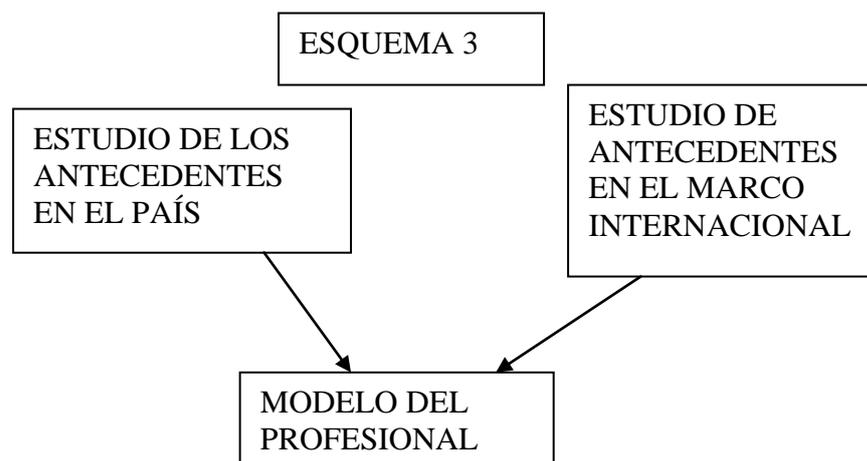
Un modelo muy utilizado en la actualidad en la confección del perfil del profesional es la que tiene en cuenta las opiniones recogidas de forma sistemática de expertos de la institución escolar en cuestión, acerca de cómo debe comportarse ese profesional ante diferentes situaciones de la práctica pedagógica cotidiana y a partir de la observación y la integración de los diferentes criterios se confecciona el perfil. (Ver esquema 1)



Otra tendencia muy utilizada es aquella en que teniendo en cuenta las observaciones sistemáticas de la actividad pedagógica cotidiana desempeñada por cada uno de los docentes, se contrasta con las propias opiniones o autovaloraciones del desempeño de su actividad pedagógica profesional, la que es representada en el esquema siguiente: (Ver Esquema 2)

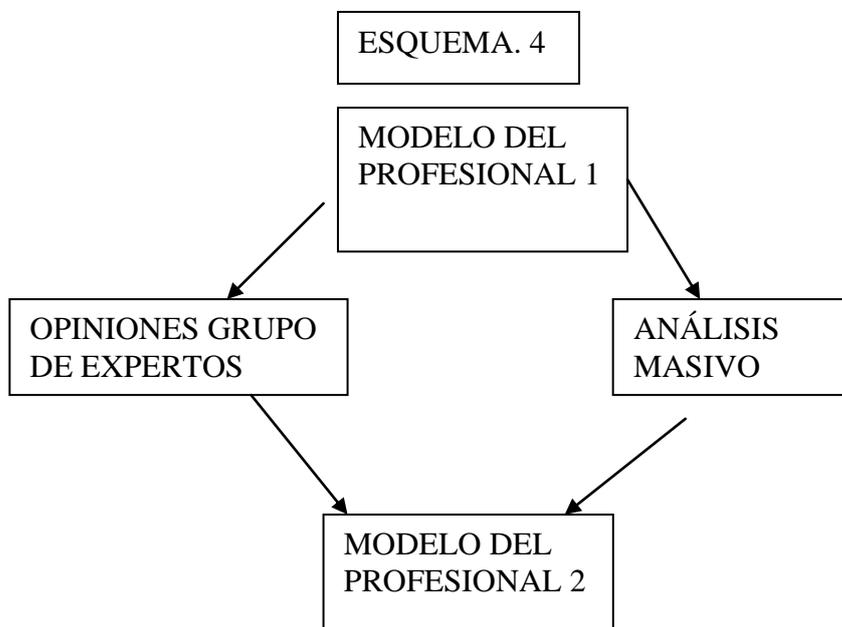


El estudio de los antecedentes teóricos descritos hasta el momento sobre la confección de perfiles de profesionales, ya sean en el área nacional como internacional ha constituido un camino utilizado por diferentes especialistas para la confección de un perfil del profesional en una institución determinada. (Ver Esquema.3)

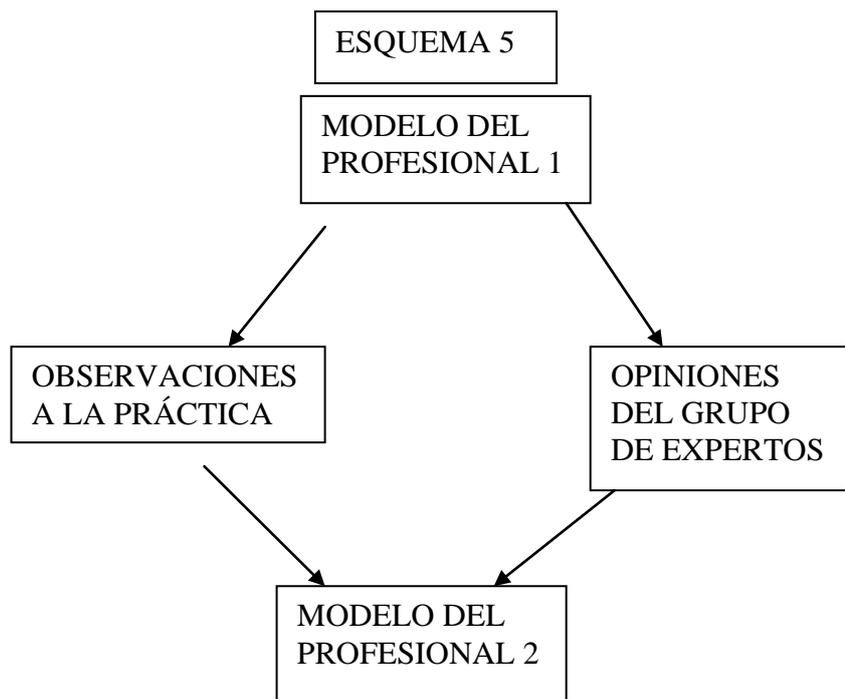


Teniendo en cuenta un perfil del profesional previamente confeccionado, éste es sometido a opiniones y valoraciones de grupos de expertos, que posteriormente son expuestos a sistemáticas valoraciones tanto de

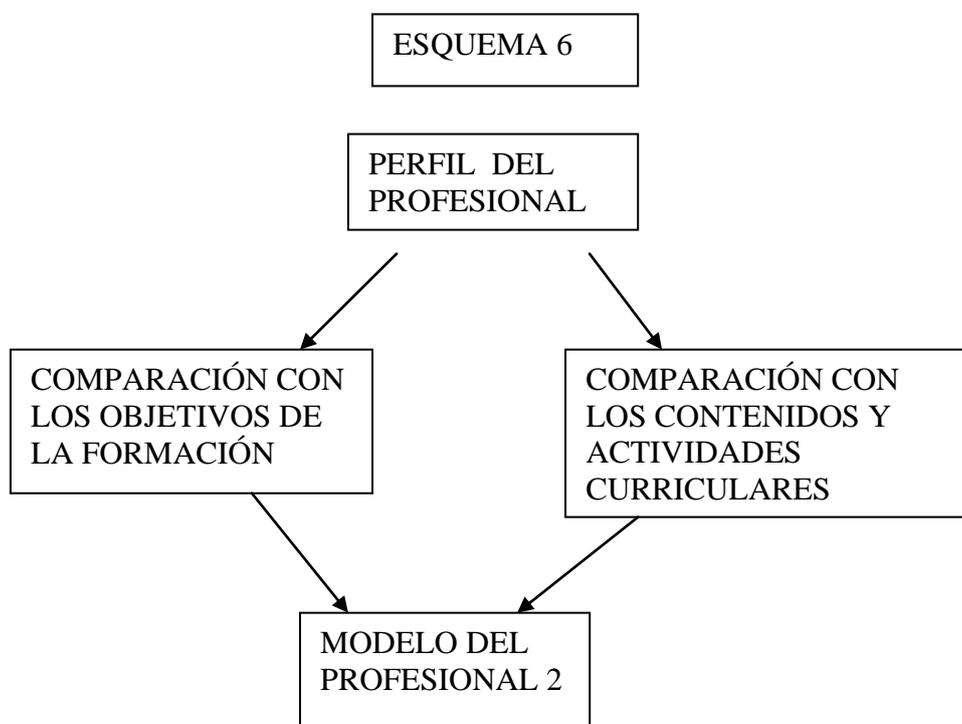
especialistas como de los propios docentes implicados y funcionarios, y de esta forma es confeccionado un segundo modelo del profesional. (Ver Esquema 4)



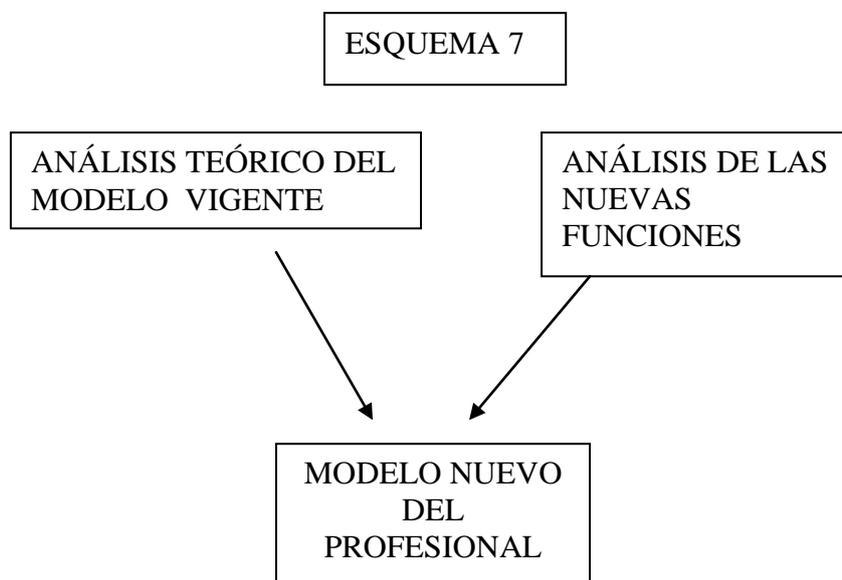
En numerosas instituciones docentes se utilizan procedimientos que parten de un perfil base el cual es contrastado con la práctica mediante observaciones al desempeño de los docentes y a la vez es sometido al análisis de grupos de expertos y teniendo en cuenta los resultados de esos análisis es confeccionado el modelo definitivo del profesional. (Ver Esquema 5)



Teniendo en cuenta un perfil del profesional ya previamente determinado, se confronta con los objetivos de la formación y a la vez se compara con los contenidos y actividades curriculares para sobre la base de esos resultados formular una nueva versión del perfil del profesional. (Ver Esquema 6)



Un camino también utilizado con frecuencia es la realización primero de un análisis teórico del perfil del profesional vigente, a la vez se realiza un análisis de las nuevas funciones que debe cumplir la figura en cuestión y sobre la base de una comparación de resultados se obtiene un nuevo perfil del profesional. (Ver Esquema 7)



Otra modelo que puede ser analizado es el utilizado por Machado Botet, B. en la elaboración del perfil del Profesor General Integral de la ETP (64). Los pasos que se siguieron en este trabajo son los siguientes:

En primer lugar se realizó un análisis del perfil del graduado de la institución, donde aparecen plasmados los requerimientos básicos del egresado, posteriormente se realizó un estudio de la caracterización del desempeño de la figura a modelar y se consideró lo normado sobre la misma, incluso en otros campos similares.

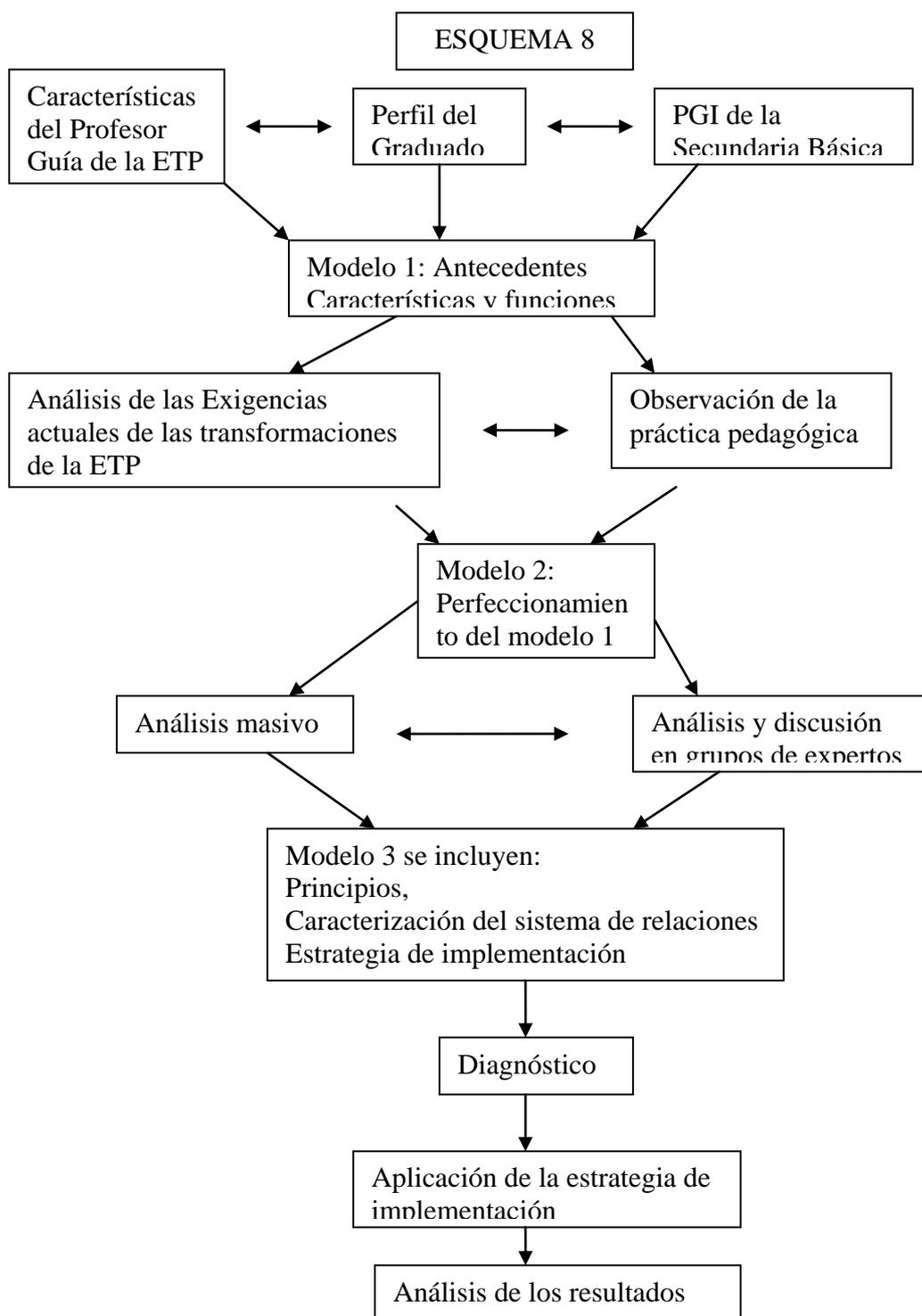
Se procede a confeccionar un perfil inicial, que contenía un estudio de antecedentes, una caracterización del desempeño y una propuesta de funciones a realizar.

En segundo lugar ese primer perfil se contrastó con la realidad existente en una institución a partir de la observación de la práctica pedagógica y de la adecuación de las exigencias actuales para la puesta en práctica de las transformaciones y se llegó a una nueva versión del perfil.

En tercer lugar se somete a discusión masiva esa nueva versión obtenida con especialistas y personal que sea caracterizado por el perfil elaborado. En el

caso de la educación deben participar profesores, directores, funcionarios de los diferentes niveles y dirigentes.

Por último, y con el resultado de la metodología descrita se procedió a la confección de la versión 3 del perfil que es sometido a un diagnóstico y como fase o paso final se evalúan los resultados obtenidos en la práctica pedagógica. (Ver Esquema 8)



Conclusiones.

Como puede observarse el modelo final que se propone contiene en su esencia a los modelos explicados, ya que para su confección se tuvieron en cuenta aquellos elementos fundamentales utilizados anteriormente por diferentes autores para la confección del modelo del profesional.

Este modelo que se presenta para la obtención del perfil del profesional se diferencia de los anteriores en que por vez primera contiene como componentes del sistema a los objetivos del perfil y los principios que rigen la actividad profesional así como la estrategia para su implementación en la práctica, elemento este que generalmente es separado y analizado de forma independiente a los perfiles del profesional.

MODELOS PARA DISEÑAR UN DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.

El concepto de diagnóstico está asociado a la acción de indagar de buscar para poder describir un fenómeno o incluso encontrar las causas de su ocurrencia. De por sí, es un término que en la literatura es bastante controvertido, ya que incluso se asocia a la evaluación y en esa relación a veces la contiene y en otras es contenido por ella.

1.- Criterios sobre el concepto.

El diagnóstico tiene su origen en la Medicina, y con las necesidades subsiguientes del desarrollo científico técnico fue introduciéndose en muchas otras ciencias. En su concepto más general y primario el diagnóstico es “conocer la naturaleza de un fenómeno mediante la observación de sus síntomas y signos”. (64) Ahora bien, este concepto ha evolucionado de acuerdo a los objetivos concretos de cada ciencia particular. Desde el punto de vista pedagógico Álvarez lo define como “el proceso sistemático de identificación, pronóstico y tratamiento de la situación escolar como una continua retroalimentación y perfeccionamiento subsiguiente”. (65)

En el plano pedagógico podemos decir que el diagnóstico adquiere dimensiones mucho más complejas porque se trata de investigar problemas tan difíciles como los relacionados con la formación de la personalidad de los alumnos o con los estadios de desarrollo profesional de los docentes.

El maestro tiene la necesidad de conocer a sus alumnos para orientar adecuadamente las actividades correctivas necesarias para el desarrollo de su personalidad y sobre todo para que todos logren un nivel de aprendizaje adecuado a las exigencias del grado que cursan.

Para Guillermo Arias en su noción más general el **Diagnóstico** es “el proceso mediante el cual se busca y construye un conocimiento básico, sobre algo que necesita de una intervención para promover el curso de su desarrollo o enmendarlo”. (66)

Sobre el diagnóstico Rico P. y otros afirman que este es un “proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación-intervención, en función de transformar o modificar algo, desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que permite la atención diferenciada. Se aplica entre otros objetivos, con la aspiración de lograr un aprendizaje exitoso en los

escolares, evitar el fracaso escolar y lograr una mayor eficiencia en la labor educativa”.(67)

Según Álvarez y Rojo el diagnóstico “es una forma de organización de recoger información sobre un hecho educativo relativo a un sujeto o un conjunto de sujetos con la intención de utilizarlo hacia la mejora de los pasos siguientes de un proceso educativo” (68)

Para Silvestre Oramas M. el diagnóstico pedagógico “es el estudio profundo del estado de un proceso o producto de carácter pedagógico, que posibilita la identificación de logros dificultades, potencialidades y causas, en función de un objetivo determinado, en un momento dado, con el propósito de su transformación.” (69)

De igual forma esta autora considera, que se diagnostica para saber el nivel de logros alcanzado, identificar dificultades y potencialidades, así como las causas que frenan y los factores que pueden acelerar el logro del objetivo, es decir qué precisa ser atendido, modificado, en función del objetivo esperado.

El diagnóstico como proceso tiene carácter permanente y se retroalimenta con la evaluación sistemática en su carácter de función diagnóstica, con la observación continua del docente, con el intercambio con otros docentes y con el alumno y la familia, principalmente.

Es muy importante establecer el objetivo que se persigue con el diagnóstico pues el establece la finalidad, lo que se persigue, qué se debe lograr en otras palabras.

Cuando el diagnóstico se realiza adecuadamente se está dando el primer paso para poder conducir de forma científica el proceso de desarrollo de los alumnos.

Según Alcides C. y otros el diagnóstico psicopedagógico “es un proceso en el que se analiza la situación del alumnos con dificultades en el marco de la escuela y del aula. Está contextualizado a fin de proporcionar a los maestros, orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado”. (70)

Para nosotros el diagnóstico tiene un carácter de resultado y a la vez de proceso, para ello debe establecer cómo se está desarrollando lo que ha sido

planeado y debe simultáneamente comparar los resultados que se van obteniendo con los objetivos trazados o con un modelo previamente determinado.

Cuando analizamos las características del diagnóstico las más comunes que plantean los diferentes autores son las siguientes:

- Sistemático
- Dinámico
- Fino
- Integral

El diagnóstico debe ser sistemático porque aquello objeto de diagnóstico está en constante cambio, está en desarrollo por lo que un corte solo de un estado cualquiera del objeto no permite tener una visión completa del mismo. Es entonces que se hace necesario una continuidad en el trabajo de diagnóstico asumiendo en ella un trabajo en sistema.

Por otro lado el diagnóstico debe ser dinámico porque los cambios que se producen en el objeto de diagnóstico son impredecibles sobre todo si estamos hablando de sujetos en el campo pedagógico por lo que el diagnóstico debe tener la posibilidad de adaptarse a esos tipos de cambios y asumirlos sin que varíen sustancialmente sus resultados.

De igual forma el diagnóstico debe ser fino ya que mientras más se profundice en las características en estudio mayores posibilidades habrá de asumir medidas ya sea para potenciar esas características o para tratar de mermar sus efectos o disminuir las mismas.

Sólo un enfoque integral, propicia el conocimiento real de la estructura y dinámica del funcionamiento de la personalidad de los educandos. Esta concepción holística implica comprender la personalidad como un sistema de contenidos y funciones relativamente estable, que participa activamente en la regulación y autorregulación del comportamiento.

Es innegable que el diagnóstico cumple múltiples funciones pero las más señaladas por diferentes autores (Silvestre, 2003; Zilberstein, 2002; Advine F, 1999, Toral, A; 1998; Castro, O, 1997; etc) son las siguientes:

- De control
- Educativa
- Proyectiva

El diagnóstico cumple una función de control porque permite establecer con mayor o menor medida como se encuentra el desarrollo del fenómeno pedagógico en estudio contra cierto ideal, que comúnmente puede ser concebido en forma de objetivos. Sobre la base de esos resultados se pueden asumir medidas que posibiliten mejorar el trabajo que se ha venido desarrollando.

De igual forma el diagnóstico asume una función educativa porque hace reflexionar a las personas participantes en el acto pedagógico que se evalúa como ha sido su comportamiento, qué podría haberse hecho mejor, que recursos se hubieran podido utilizar, etc. Se facilita con ese análisis una autovaloración de las personas, que sin duda permite corregir deficiencias y defectos para lograr objetivos superiores en lo que se realiza.

Otra función importante del diagnóstico es la proyectiva ya que sobre la base de los resultados obtenidos se puede hacer una prospección de aquellas acciones que se deben realizar e un futuro, se puede establecer con más exactitud, aquello que es factible alcanzar en un momento de desarrollo posterior.

En el diagnóstico se diferencian bien tres etapas esenciales a saber:

- Preparación, organización y planificación
- Desarrollo de ese proceso.
- Culminación del proceso

En la preparación, organización y planificación del diagnóstico se asumen las medidas necesarias para que la realización de la misma pueda ser exitosa.

Entre ellas se encuentran:

- Estudio teórico para determinar la definición de objeto de diagnóstico
- Determinación de los métodos a utilizar
- Elaboración de instrumentos y de su metodología de uso
- Determinación de las muestras

- Realización del pilotaje
- Establecimiento de los pasos de la aplicación.

Durante el desarrollo del diagnóstico lo importante es cumplir con la metodología elaborada en los plazos previstos para recoger la información necesaria. En esta etapa se hace ineludible establecer algunas medidas de control que garanticen la confiabilidad de la aplicación.

En la etapa de culminación del proceso lo esencial es realizar un análisis de la información recogida y elaborar un informe sobre esos resultados.

Adicionalmente, "...diagnosticar implica **identificar** el fenómeno pedagógico buscando sus regularidades, tanto en los factores causales como en las condiciones en que se produce. Al mismo tiempo implica **pronosticar** e **intervenir** oportunamente. Estas constituirán sus funciones básicas." (71)

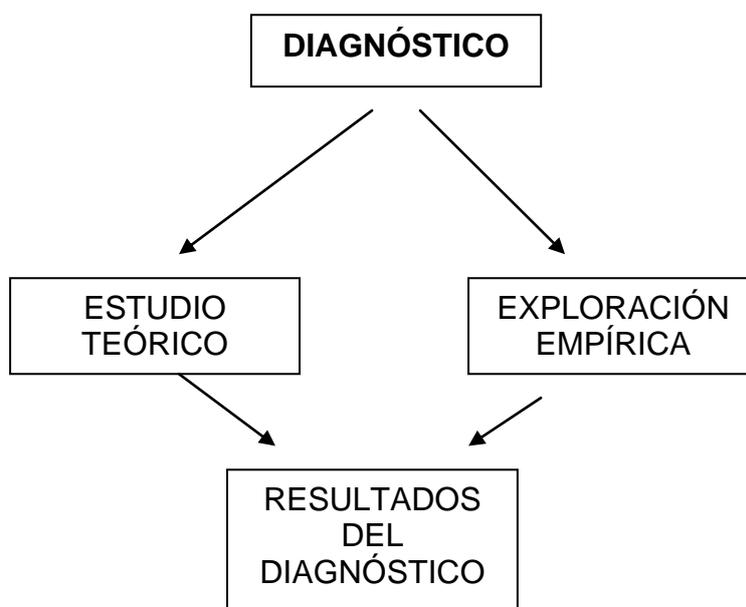
2.- Modelos para la realización del diagnóstico.

Según Álvarez, C. (1990) en dependencia de lo que se quiere se pueden establecer determinados modelos, así plantea que los tipos de modelos son:

1. modelo tradicional: (psicométrico o clínico). Aquí el paciente tiene unos trastornos. Consiste en ver cuáles son. busco síntomas que me reflejen dicho trastorno.
2. modelo conductual(skinner): no considera que el problema sean los trastornos, dice que los problemas son conductuales, dependen del sujeto.
3. modelo operativo(piaget): consiste en que, el niño tiene una serie de estadios por lo que debemos saber en cuál está y por tanto habrá una actuación adecuada en cada estadio.
4. modelo cognitivo(stemberg): utiliza la analogía del ordenador, donde considera que, el hombre al igual que el ordenador sigue una serie de procesos. Por ello, cuando hay un fallo el error se encontrará en el input-proceso- output. Buscará en que punto del proceso está el error; en la recogida, proceso o salida de la información. (72)

Sin embargo, estos modelos no asumen como aspectos esenciales el análisis del fenómeno en toda su historia ni el análisis de las interrelaciones que tiene éste con otros.

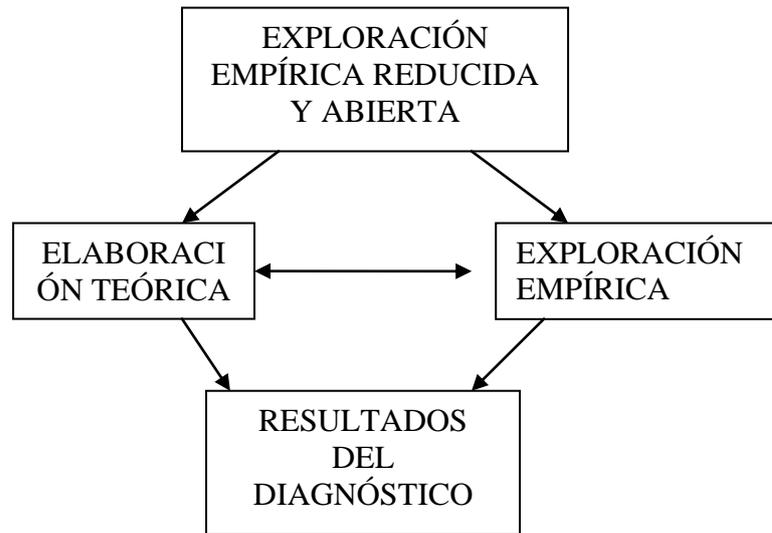
En sentido general uno de los modelos más utilizados para la realización de los diagnósticos se expresa en el esquema siguiente:



En este esquema se parte de la realización de un estudio teórico que debe llevar el análisis del comportamiento histórico de fenómeno, sus tendencias de desarrollo, etc. a la vez se hace una determinación de la definición del objeto del diagnóstico, de sus variables, dimensiones e indicadores, sobre esta base se elaboran los instrumentos y su metodología y se realiza un levantamiento de datos de forma abierta que puede corroborar o no lo obtenido en el estudio teórico. Estos resultados se integran y se obtiene uno final.

Por otra parte, cuando contamos con suficiente tiempo y no conocemos con profundidad el objeto de diagnóstico podemos hacer una breve, reducida y abierta exploración empírica del mismo para tener una idea de su comportamiento en el momento actual y ver cuáles son sus manifestaciones más importantes. Sobre esta base se comienza una búsqueda teórica que pueda aclarar, fundamentar y explicar aquellos datos obtenidos a priori de esa realidad explorada. Una vez asumida una concepción teórica que permita establecer una definición más exacta del objeto y de los fines del diagnóstico entonces se puede pasar a realizar una exploración masiva para con esos

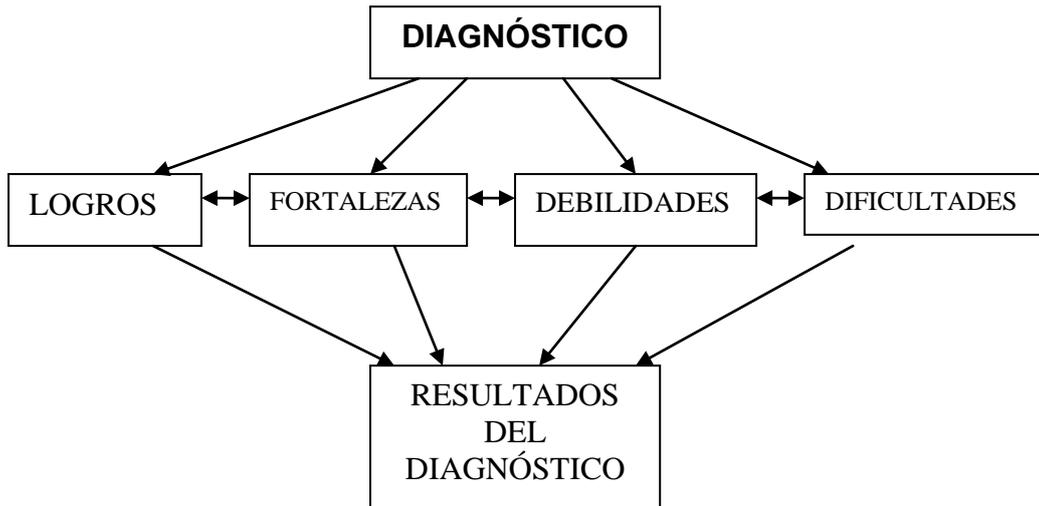
resultados unidos obtener otro que sea el definitivo en ese momento del desarrollo del trabajo. Lo anterior puede reflejarse en el esquema siguiente:



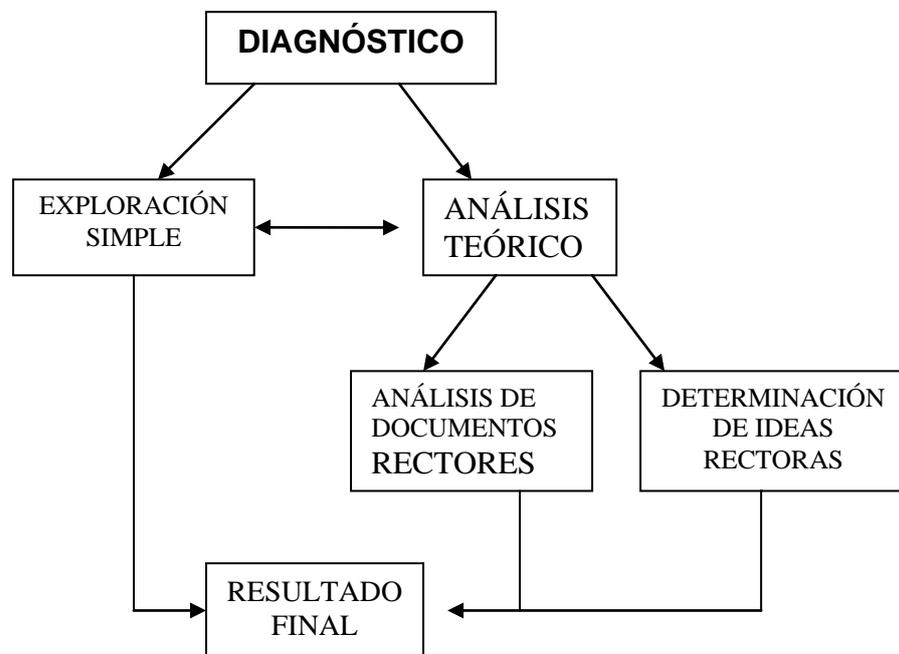
Otra de las vías muy utilizadas en la realización de los diagnósticos es la que separa de forma bien diferenciada tres momentos importantes en sus inicios. Estos momentos son: El análisis de las tendencias actuales del fenómeno objeto de estudio, el estado actual de lo concebido teóricamente sobre el mismo y cómo se ha desarrollado en el tiempo. A partir de estos tres presupuestos de partida se realiza una exploración empírica y se obtienen los resultados del diagnóstico. Esta vía puede ser representada esquemáticamente de la forma siguiente:



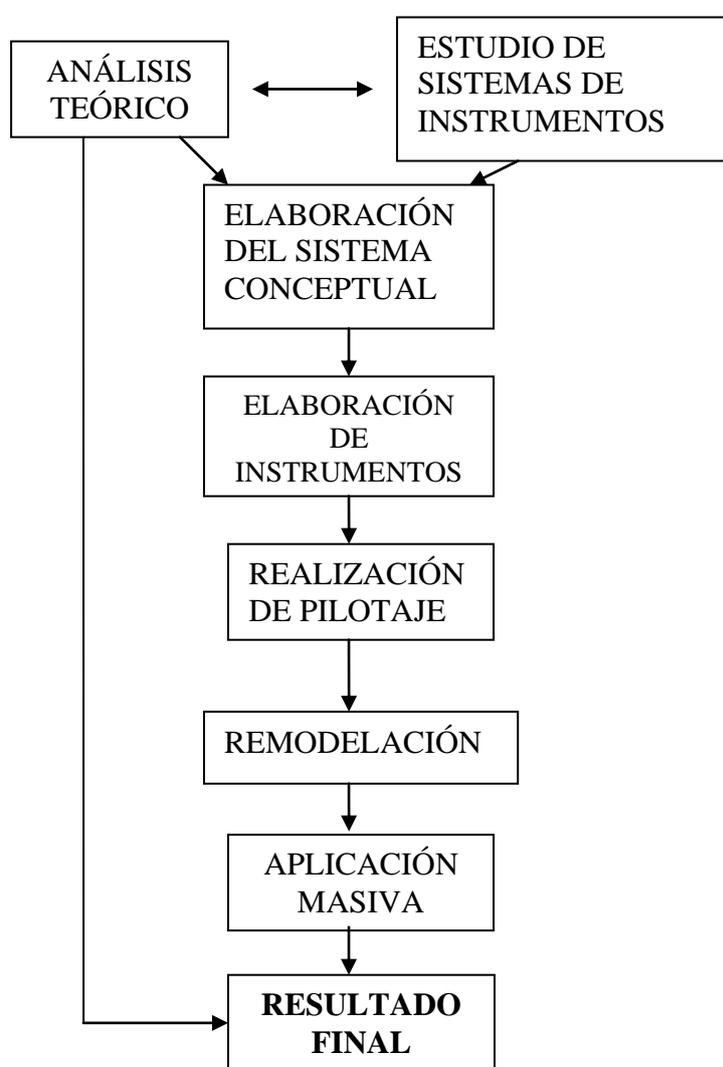
Los autores Bermudez y Pérez al valorar el diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje asumen que “permite conocer la calidad de éste a partir del cumplimiento o no del sistema de condiciones psicopedagógicas que propician el Aprendizaje Formativo y el Crecimiento Personal (propuestas en el Modelo Educativo) y de la estrategia metodológica para la aplicación del Modelo.” De igual forma plantean que a partir de ahí “se precisan los logros y las dificultades, así como las fortalezas y debilidades del proceso.”(73) y de esta forma asumen una vía para la realización del diagnóstico que se puede esquematizar de la forma siguiente:



Otro modelo interesante en el trabajo con el diagnóstico se nos presenta cuando se parte de una exploración simple y pequeña de la realidad, y de conjunto se realiza un análisis teórico que incluye el análisis de documentos normativos y de ideas rectoras en relación con el objeto o fenómeno que se analiza. Con estos resultados vistos de conjunto se obtiene otro que se asume como resultado final. Lo anterior se puede esquematizar de la forma siguiente:



Por último, y no por eso menos importante analizaremos el modelo que parte de un análisis teórico y a la vez se estudian sistemas de instrumentos que se han utilizado con anterioridad para explorar objetos o fenómenos que tienen alguna semejanza con el que se investiga. A partir de ahí se determina el sistema conceptual y de este se derivan las variables, dimensiones e indicadores y se pasa a la elaboración de instrumentos con los que se realiza un pilotaje. Con estos resultados en la mano se realiza una remodelación del marco teórico y de los instrumentos aplicados para pasar a una aplicación masiva. Lo obtenido se complementa con el análisis teórico realizado y se pasa a dar el resultado final. En un esquema se vería de la forma siguiente:



Conclusiones.

El trabajo con el diagnóstico se hace necesario en casi toda investigación, porque se asume que se debe conocer con exactitud el punto de partida para poder proyectar y establecer las estrategias que permitirán mejorar el trabajo. De igual forma, las concepciones sobre el mismo son diversas, pero se han tratado de establecer aquellas más frecuentes en el medio pedagógico y asumir una posición en torno a ellas. Por otra parte se discuten las vías más usadas en el trabajo con el diagnóstico que hemos podido sistematizar para ayudar en el desarrollo de estos aspectos de la investigación pedagógica.

MODELOS PARA ELABORAR UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.

En primer lugar analizaremos algunas ideas vinculadas al desarrollo del concepto y a las formas en que en la actualidad se concibe éste.

1.-Criterios sobre el concepto.

El significado del término estrategia, proviene de la palabra griega Strategos, jefes de ejército; tradicionalmente utilizada en el terreno de las operaciones militares.

El concepto de estrategia en el año 1944 es introducido en el campo económico y académico por Von Newman y Morgerstern con la teoría de los juegos, en ambos casos la idea básica es la competición.

Posteriormente en el año 1962 se introduce en el campo de la teoría del management, por Alfred Chandler y Kenneth Andrews, y lo definen como la determinación conjunta de objetivos de la empresa y de las líneas de acción para alcanzarlas. En la definición hecha por Andrews hay un aspecto digno de resaltar, y es la declaración explícita que hace el autor de su concepto acerca de la importancia que tienen para las empresas otros valores no necesariamente económicos, como son, por ejemplo, la solidaridad humana, el amor a la naturaleza, la honradez y otros valores que enaltecen a las personas y por ende deben ser tenidas en cuenta al analizar el comportamiento humano en la organización.

En los últimos años, el concepto de estrategia ha evolucionado de manera tal que, sobre la base de este ha surgido una nueva escuela de dirección y una nueva forma de dirigir las organizaciones, llamada "dirección estratégica". El empleo del término estrategia en dirección significa mucho más que las acepciones militares del mismo.

La estrategia en dirección, es un término difícil de definir y muy pocos autores coinciden en el significado de la estrategia. Pero la definición de estrategia surge de la propia práctica donde se pone de manifiesto estudiar como se van a lograr determinados objetivos a partir de ciertas condiciones.

Al analizar el concepto de estrategia vemos que los diferentes autores se mueven en planos que van desde los muy cercanos a los conceptos de planeación anteriormente estudiados, como por ejemplo Cubillos J. que la concibe como “una síntesis del pensamiento organizacional destinada en enfrentar el cambio y sus efectos y a producir el equilibrio dinámico necesario para alcanzar los objetivos”(74) hasta aquellos que, como Hendersen, concibe la estrategia sólo como “un plan de utilización y de asignación de los recursos disponibles con el fin de modificar el equilibrio competitivo”(75) y como Rivero Gonzalo para el cual también es “un plan de acción que señala cómo se empieza a lograr cada uno de los objetivos que se ha fijado la organización, tomando en cuenta los recursos disponibles, el medio ambiente, en que se opera y las políticas de la organización”(76)

Otros autores conciben la estrategia desde el punto de vista de la teoría de la toma de decisiones tales son los casos de Hayes R. que concibe la estrategia como “el resultado del proceso de decidir sobre objetivos de la organización, los cambios en estos objetivos, los recursos usados para obtenerlos y las políticas que deben de gobernar la adquisición uso y disposición de estos recursos”(77)

De igual forma Aguilar y De la Maza consideran la estrategia como “un procedimiento global y permanente de análisis de la organización el medio ambiente y la competencia, que integra todas la funciones de la empresa con el fin de tomar decisiones, seleccionar objetivos y metas, asignar recursos y lograr posiciones en el entorno”(78)

En esta misma posición se encuentra Drucker para el cual la estrategia es “el proceso continuo que consiste en adoptar en el presente decisiones con el mayor conocimiento posible de sus resultados futuros, en organizar los esfuerzos necesarios para ejecutar esas decisiones, comparándolas con las expectativas mediante la retroalimentación sistemáticamente organizada”(79)

Según el diccionario de la enciclopedia digital Encarta del 2005, estrategia es:

- Arte de dirigir las operaciones militares
- Arte que se traza para dirigir un asunto
- Es un proceso regulable, conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.(80)

Al analizar el concepto de estrategia otros autores la conciben como:

...“un conjunto de acciones que permiten alcanzar un objetivo concentrando las fuerzas y oportunidades contra las debilidades y amenazas, tanto de la organización como de su entorno” (81)

...“la adaptación de los recursos y habilidades de la organización al entorno cambiante, aprovechando oportunidades y evaluando riesgos en función de objetivos y metas. Recurrimos a la estrategia en situaciones inciertas, no estructuradas, no controlables, es decir en aquellas situaciones donde hay otro bando cuyo comportamiento no podemos pronosticar.(82)

...“el sistema de acciones que deben realizarse para obtener los objetivos trazados y para eso se deben considerar, los recursos disponibles y el diagnóstico de la institución” (83)

...“la dialéctica de la empresa con su entorno. Este autor considera que la planeación y la dirección estratégica son conceptos diferentes, plantea la superioridad del segundo”.(84)

...“el conjunto de decisiones que determinan la coherencia de las iniciativas y reacciones de la empresa frente a su entorno”.(85)

...“las características básicas del match que una organización realiza con su entorno”. (86)

Todos los autores citados anteriormente defienden la idea de la teoría de la competencia o rivalidad lo que evidencia la influencia del término y su origen militar, esta idea se acentúa en 1982 con la obra de Michael Porter sobre las ventajas competitivas.

Para K. J. Halten es “el proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigido a la obtención de los mismos. Estrategia es el medio, la vía, es el cómo para la obtención de los objetivos de la organización. Es el arte (maña) de entremezclar el análisis interno y la sabiduría utilizada por los dirigentes para crear valores de los recursos y habilidades que ellos controlan. Para diseñar una estrategia exitosa hay dos claves; hacer lo que hago bien y

escoger los competidores que puedo derrotar. Análisis y acción están integrados en la dirección estratégica". (87)

Según George Morrissey el término estrategia suele utilizarse para describir cómo lograr algo. Dice que él nunca ha entendido muy bien ese uso del término, ya que es contrario a su percepción de una estrategia como aquello a donde se dirige una empresa en el futuro en vez de cómo llegar ahí. Morrissey define la estrategia como "la dirección en la que una empresa necesita avanzar para cumplir con su misión." (88) Esta definición ve la estrategia como un proceso en esencia intuitivo. El cómo llegar ahí es a través de la planeación a largo plazo y la planeación táctica.

James Stoner en su libro Administración en 1989 señala: "los autores emplean distintos términos: "planeación a largo plazo", "planeación general", "planeación estratégica". Seguramente habrá un mayor acuerdo respecto a cinco atributos de la planeación estratégica.

- Se ocupa de las cuestiones fundamentales
- Ofrece un marco de referencia para una planeación más detallada y para las decisiones ordinarias;
- Supone un marco temporal más largo;
- Ayuda a orientar las energías y recursos de la organización hacia las actividades de alta prioridad,
- Es una actividad de alto nivel, en el sentido de que la alta gerencia debe participar.
- La planeación operacional procura hacer bien esas cosas, eficiencia.(89)

Para nosotros **la estrategia** es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación. Los componentes del sistema son:

- la misión
- los objetivos,

- las acciones, los métodos y procedimientos, los recursos, los responsables de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas.
- Las formas de implementación
- Las formas de evaluación

En la misión se expresan los fines sociales más generales. Se formula de manera general y lo más breve posible.

Los objetivos desglosan la misión en sus elementos esenciales. Ellos expresan también lo que se debe alcanzar en el desarrollo del trabajo en un determinado período de tiempo.

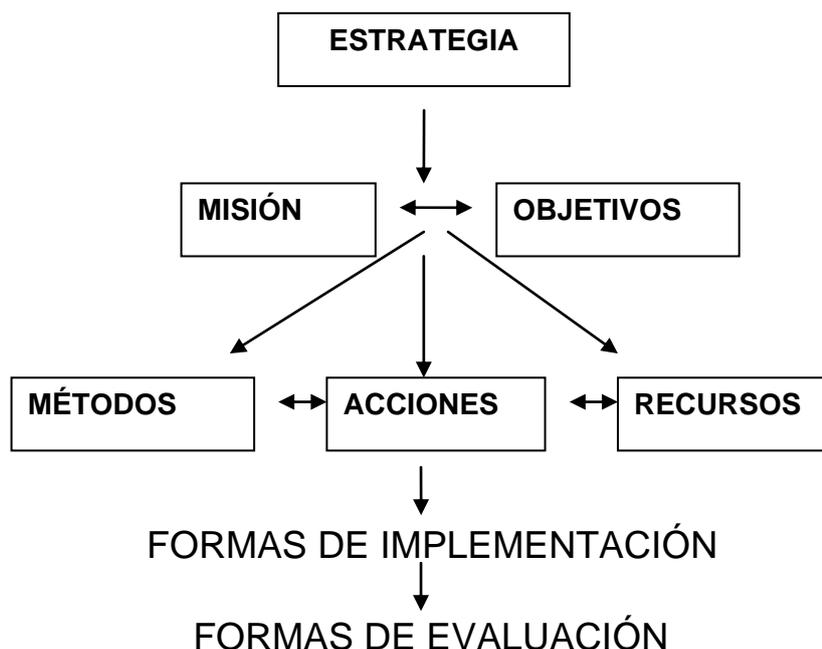
Tanto la misión como los objetivos son elaborados teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico, del pronóstico y del estado ideal alcanzable modelado.

Las acciones son aquellas tareas que se deben realizar para dar cumplimiento a los objetivos trazados. Ellas responden siempre a la pregunta ¿Qué tenemos que hacer?. En las acciones ocupan un lugar destacado el análisis de los métodos y procedimientos, que están vinculados siempre al cómo lograr la realización de las acciones. La pregunta clave aquí sería ¿Cómo podemos hacerlo? De igual forma, los métodos que se elijan para realizar las acciones deben tener en cuenta los recursos disponibles. Estos pueden ser de dos tipos los humanos y los materiales. Los recursos humanos en el sistema educativo son los alumnos, los profesores, los padres, etc. Los recursos materiales van desde la consideración de las características del edificio escolar hasta los medios de enseñanza necesarios para el proceso docente educativo, etc.

Por último dentro de las acciones se deben considerar los responsables, que son aquellas personas que son designadas para dirigir las o en su defecto realizarlas. Todo ello tiene que estar establecido en tiempo para lograr los objetivos propuestos.

Las formas de implementación son aquellas acciones que van dirigidas a poner en práctica la estrategia que se propone y las de evaluación tienen como fin esencial analizar ésta para emitir juicios de valor sobre el desarrollo de la aplicación y sus resultados.

Esta estructura de la estrategia se puede representar en el esquema siguiente:



Para nosotros cualquier tipo de estrategia debe tener la estructura anterior, sin embargo, definiremos este concepto en el plano de la Pedagogía de forma tal que se logre cierta unicidad en su utilización.

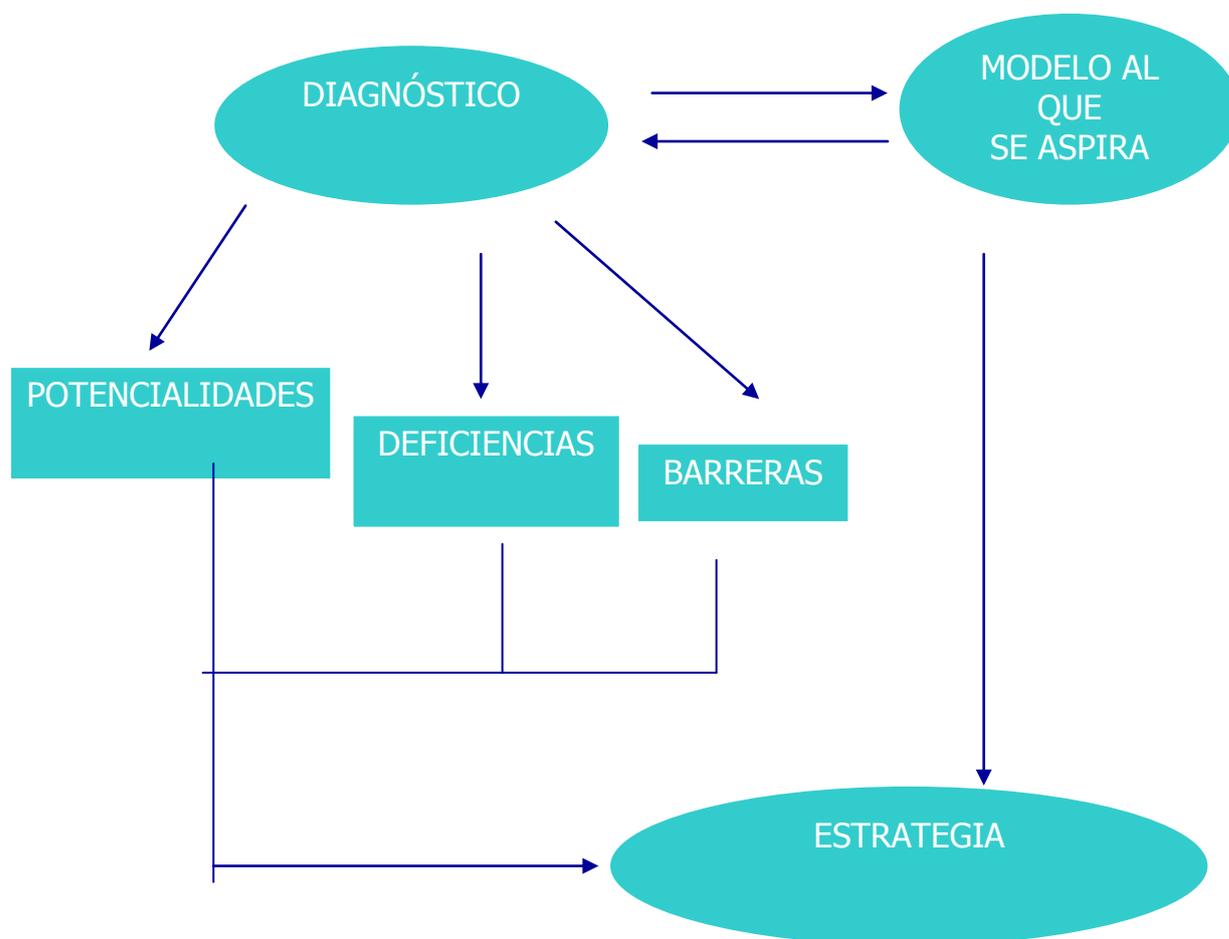
Estrategia educativa: Es el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial permiten dirigir la formación del hombre hacia determinados objetivos en un plano social general.

Estrategia pedagógica: Es el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada (escolarizada o no) la formación integral de las nuevas generaciones.

Estrategia didáctica: Es el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela.

2.- Modelos para elaborar las estrategias.

Entre los modelos que más se utilizan para la elaboración de estrategias se encuentra el siguiente, que se puede encontrar en casi toda la literatura de dirección.

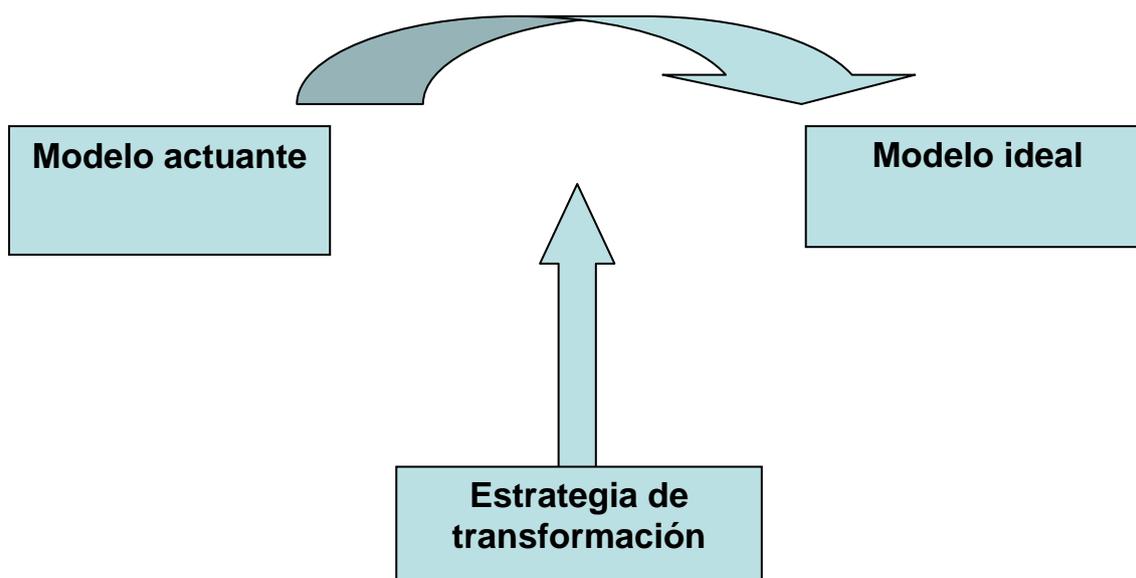


En este modelo se hace necesario realizar un diagnóstico del fenómeno que se estudia, ya sea una institución o un proceso que en el plano pedagógico puede ser una escuela o la formación de los estudiantes que en ella tiene lugar.

Dentro de este diagnóstico es necesario determinar las potencialidades que pueden ser asumidas como aquellas posibilidades reales que tiene la institución para llegar a un nivel de desarrollo superior. Las deficiencias son aquellos errores o aspectos negativos que caracterizan la institución y las barreras son aquellas características de índole subjetivo u objetivo que impiden el desarrollo del trabajo o pueden hacerlo.

Una vez con estos resultados en la mano se pueden comparar con el modelo al que se aspira, que viene siendo una representación ideal del fenómeno en estudio, caracterizada por su nivel de objetividad. Del resultado de esta comparación se puede elaborar una estrategia que debe ajustarse a los componentes descritos en el epígrafe anterior.

Otra vía similar a la anterior pero mucho más simplificada puede ser asumida a partir de un modelo actuante que caracteriza el estado real en que se encuentra el fenómeno en estudio. Se elabora un modelo proyectivo que caracteriza el estado deseado siendo asumido este con objetividad, algunos autores se refieren a un estado ideal alcanzable para designar a este tipo de modelación. Lo anterior se puede representar esquemáticamente de la forma siguiente:



Otro modelo muy utilizado en el trabajo de dirección en el plano de la educación se encuentra cuando se quiere establecer la estrategia de trabajo del centro para un curso escolar o para un período determinado. En este caso se asume esta como la expresión del compromiso de los docentes, trabajadores, organizaciones políticas y de masas y de todos los agentes educativos de la escuela y la comunidad para trabajar en la formación y desarrollo de los

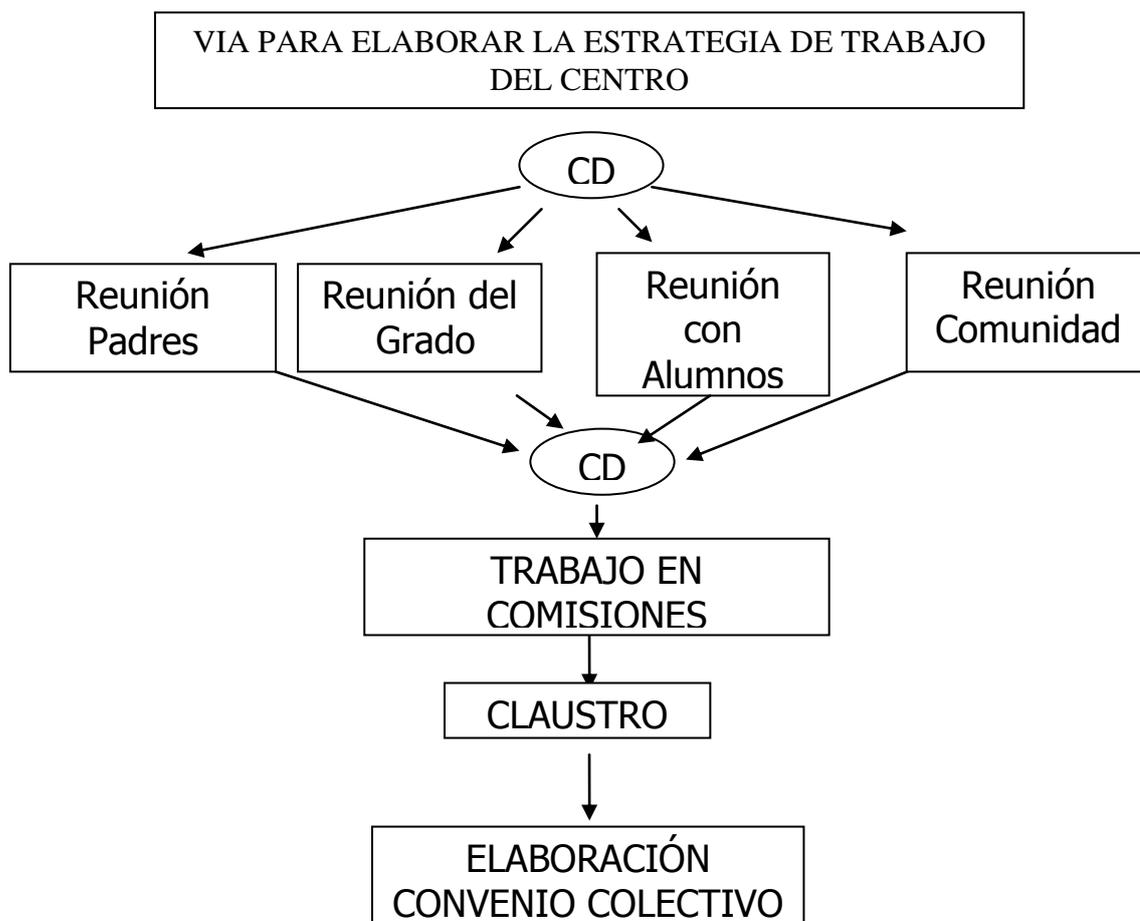
estudiantes, tomando como base los fines y objetivos de la Educación para el tipo de escuela y nivel de que se trate.

Para ello el colectivo pedagógico asume profesionalmente la responsabilidad de dirigir y coordinar la labor de todos los agentes educativos y grupos que laboren en la conformación de la estrategia y en la búsqueda de las soluciones a los problemas educativos de la comunidad, velando por que se creen las condiciones para que esta sea, realmente, un proceso participativo y no un acto formal.

En el proceso de elaboración de la estrategia, es necesario:

- Recoger las exigencias que imponen el fin, los objetivos formativos y las prioridades emanadas por las diferentes instancias.
- Determinar las aspiraciones y el diagnóstico integral de partida para conducir el proceso de transformaciones atendiendo al modelo proyectivo pero considerando las particularidades de la escuela.
- Promover el debate de los alumnos y la organización de pioneros, los padres y los demás agentes educativos en la búsqueda de las transformaciones a las que aspiran.
- Incluir la valoración de las organizaciones estudiantiles, del Consejo de padres, de la comunidad, y de las estructuras de dirección superiores, acerca del cumplimiento de las metas parciales para el curso en cuestión, y cómo estas han permitido alcanzar los fines y objetivos de la educación con estilos que promuevan la reflexión, la crítica y que favorezcan la creatividad.
- Determinar cuáles fueron las potencialidades logradas, las barreras aun presentes en el trabajo y las insuficiencias individuales y colectivas y proyectar las posibles medidas para su solución, sean estas de superación, de tipo organizativo o metodológico con la implicación y compromiso de todos los agentes educativos.
- Establecer compromisos individuales y colectivos para el cumplimiento de las aspiraciones y su responsabilidad en el trabajo futuro.

El siguiente esquema muestra como puede conformarse un sistema de trabajo para la realización de la estrategia con estas características:



En la realización de esta estrategia es necesario considerar algunos pasos importantes que se explican a continuación. Entre ellos tenemos:

1. Reunión del Consejo de dirección

- Determinar la estrategia a seguir en el proceso de preparación del curso de forma que se logre la conformación del convenio colectivo de trabajo y la preparación de los diferentes líderes para la conducción de las acciones. (Pdtes de OPJM, Guía Base, Consejo de padres, Jefes de grados etc.)
- Organizar la búsqueda de las opiniones de los diferentes agentes educativos sobre el funcionamiento efectivo del centro y el cumplimiento de las metas para el año que culmina: de los padres, de los alumnos, de los colectivos de maestros, de los factores comunitarios y de la manera en que se debatirán colectiva e

individualmente las insuficiencias y las aspiraciones para el próximo curso.

2. Reflexión y análisis con los diferentes agentes educativos.

- Sesiones de comisiones y grupos de trabajo que garanticen la participación colectiva y la recogida de las informaciones sobre el trabajo de todo el personal.
- Estos análisis deben particularizar en los principales indicadores de eficiencia del proceso, su movimiento en el año en cuestión, su comparación con otros cursos, el análisis de las posibles causas, las aspiraciones para la próxima etapa y la búsqueda de posibles acciones para su cumplimiento.
- Durante el proceso pueden aplicarse instrumentos de diagnóstico que permitan ampliar la información obtenida.
- Es importante que los diferentes agentes reflexionen sobre su responsabilidad en lo alcanzado, los modos de actuación y los procedimientos de trabajo asumidos de forma que permita la asimilación de cambios de actuación necesarios para lograr las aspiraciones para el próximo curso.
- Proponer los agentes que pueden convertirse en movilizados para el trabajo de la proyección del centro según potencialidades que quedarán agrupados de acuerdo a sus potencialidades para el desarrollo del trabajo en comisiones.

3. Reunión del Consejo de dirección.

- Valorar los resultados de los análisis realizados por los diferentes grupos de trabajo, correlacionar la representación de los diferentes agentes.
- Precisar los resultados del diagnóstico integral derivado de los análisis anteriores
- Determinación de las prioridades y aspiraciones para la próxima etapa

- Organizar el trabajo en comisiones de forma que le permita conformar un proyecto de trabajo y las responsabilidades individuales y colectivas a partir de las propuestas sugeridas por los diferentes grupos.

4. Trabajo en Comisiones.

- Sesiones de trabajo a partir de líneas temáticas determinadas por las aspiraciones para el próximo curso con la participación de los diferentes agentes de forma integrada en cada una de las comisiones
- Análisis y determinación de las principales medidas para eliminar o atender las insuficiencias del curso anterior o lograr las nuevas aspiraciones para el próximo curso.
- Discusión de responsabilidades colectivas e individuales para el cumplimiento de las metas y acciones proyectadas.

5. Reunión del claustro.

Discusión colectiva de los resultados del proceso con la participación activa del colectivo de docentes y los representantes de las diferentes organizaciones políticas y de masas. Aprobación de los resultados presentados.

6. Elaboración de la estrategia.

Se elabora finalmente la estrategia que queda plasmada en un documento donde se deben considerar los puntos analizados en el epígrafe uno.

Conclusiones.

El concepto de estrategia es controvertido sin embargo, hemos tratado de hacer una aproximación a las formas en que este es utilizado en la Pedagogía y en la investigación pedagógica para facilitar el trabajo de los que se desempeñan en estos campos. De igual forma se proponen aquellos elementos básicos que la conforman. Por otra parte, se resumen las vías más utilizadas en la elaboración de estrategias, algunas de ellas dependientes de los fenómenos que son objeto de estudio.

MODELOS PARA DISEÑAR LA SUPERACIÓN Y/O CAPACITACIÓN DE LOS MAESTROS Y PROFESORES.

Al analizar como se comportan en la literatura los términos que se usan para designar los conceptos relacionados con la formación permanente de los profesores se encuentra gran dispersión, pero de cierta forma se establecen diferenciaciones entre ellos que analizaremos a continuación.

1.- Criterios sobre el concepto.

En Iberoamérica se utilizan frecuentemente para hablar sobre la formación permanente de los profesionales de la educación términos como los siguientes: **superación, actualización y capacitación**, las que son manifestaciones de la formación postgraduada que se pueden diferenciar si tenemos en cuenta los objetivos que se persiguen con cada una de ellas.

Según Castro, O. “es una práctica común llamar superación a la actividad concebida como un conjunto de oportunidades que el sistema educativo ofrece a los docentes, para actualizar sus conocimientos y habilidades en áreas específicas (actualización), o como el conjunto de oportunidades que permite a docentes y directivos educacionales ponerse en contacto con un nuevo programa e informarse sobre sus contenidos y modalidades de funcionamiento (capacitación). (90)

Según Añorga, Julia los estudios posteriores a la formación de pregrado los identifica como “educación continuada, permanente, superación profesional, capacitación, superación y son usuarios de ellas los graduados universitarios y todos los recursos laborales y de la comunidad, de un país en plena correspondencia con la pertinencia social de un contexto social específico” (91)

El término **superación** aparece suscrito por esta autora como las acciones “dirigidas a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para el desempeño. Proceso que se desarrolla organizadamente, sistémico, pero no regulada su ejecución, generalmente no acredita para el desempeño, solo certifica determinados contenidos” (92)

La superación para Castro Escarrá, O. “es un proceso continuo y permanente que se desarrolla a lo largo de la vida profesional del docente en el ejercicio y que conlleva un ilimitado crecimiento profesional y humano en el contexto del entorno social en que se desenvuelve...”(93) y más adelante plantea “... En este proceso se incluyen aspectos personales, profesionales y sociales, lo que la distingue sustancialmente de las otras denominaciones ya mencionadas. En tal sentido es entendida como educación perenne que permite al docente formar parte de la dinámica del cambio, tanto en orientación como en el proceso educativo, para enfrentar los problemas planteados por el adelanto científico y tecnológico y los imperativos del desarrollo económico, social y político, además le asegura las condiciones para reflexionar sobre la efectividad de su realidad escolar y transformarla”. (94)

Los criterios más generalizados sobre la **actualización** consideran que esta debe lograr que los docentes se familiaricen con los nuevos adelantos o teorías que se ocupan con el proceso pedagógico. Desde este punto de vista para Castro Escarrá, O. la actualización se entiende como el “ponerse al día, estar al tanto de los desarrollos del conocimiento que intervienen en el proceso educativo. y de los procesos que lo facilitan y lo hacen posible; así como en las orientaciones cambiantes de la educación que traen consigo nuevas metodologías, recursos y sistemas de evaluación y que responden a propósitos nacionales o comunitarios diferentes. Significa por tanto estar al día en la apropiación del papel cambiante del docente y del director para adecuarse a los nuevos enfoques que a la educación le exigen los diferentes cambios que se operan en la sociedad”. (95)

Otro término muy utilizado en la literatura es el de **capacitación**. Según el Diccionario Larousse se entiende por capacitación la “acción y efecto de capacitar” (96) de igual forma el diccionario Océano considera como capacitar a la acción de hacer a uno apto, habilitable para alguna cosa o facultar o comisionar a una persona para hacer algo”(97)

En la concepción sobre la capacitación Añorga, Julia explicita algunas características de la misma que son importantes. Estas son:

- “Combina el estudio de contenidos teóricos y generalmente escolarizados con actividades prácticas con contribuyan al desarrollo de habilidades
- Está dirigida siempre sobre las necesidades educativas para resolver problemas prácticos actuales o prospectivos
- Se organiza en programas educativos auspiciados generalmente por las entidades empleadoras mediante estructuras diseñadas y establecidos con este fin, en ocasiones con participación de otras instituciones científicas” (98)

Por su parte Castro Escarrá, O. entiende la capacitación “en función del mejoramiento cualitativo de la educación, de la eficiencia y de la eficacia del sistema educativo nacional en aspectos particulares concretos. En consecuencia, puede desarrollarse en función de la prevención del fracaso escolar, del rendimiento educativo, de la escuela y la promoción del docente como persona. Algunas formas particulares de la capacitación son entendidas como **trabajo metodológico de la escuela**, fundamentalmente aquellas que están dirigidas al perfeccionamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes”. (99)

Canovas Suárez, T. define en su tesis de doctorado la capacitación como “el conjunto de acciones pedagógicas dentro del proceso de formación permanente, dirigidas a los recursos humanos en su desempeño profesional o a la preparación para el mismo, con el propósito de habilitarlos como profesor general integral por área del conocimiento. Estas acciones se organizan con carácter cíclico y su contenido se refiere a aspectos científicos pedagógicos, didácticos, tecnológicos, y socio políticos e ideológicos en el contexto educativo, dentro del desarrollo de su propia práctica profesional como docentes de ese nivel”. (100)

Cualquiera de los términos que se asuman para establecer o designar esa formación de los profesionales de la educación posterior a su graduación, incluso si se logran establecer diferencias entre ellas, como hemos analizado anteriormente, ponen de manifiesto la necesidad de discutir las formas en que ellas se pueden diseñar, o lo que es lo mismo, las vías que pueden ser utilizadas para obtenerlas.

2.- Modelos para el diseño de la capacitación (superación, actualización)

Desde un punto de vista histórico podemos analizar que en Cuba en los primeros años de la revolución, se utilizó un modelo centralizado desde el nivel de nación donde los funcionarios del organismo central realizaban la planificación de las actividades y se desarrollaban a través del ISE Nacional hasta la escuela. Su fin esencial era garantizar la preparación mínima de los maestros y profesores.

En un segundo momento se mantiene el modelo centralizado pero ahora su fin iba dirigido a la titulación de los maestros en ejercicio, debido a la demanda de maestros emergentes que provocaron las explosiones de las matrículas en todos los niveles de enseñanza.

En una tercera etapa se comienza una tendencia a la descentralización, ya que se podían decidir en los territorios los contenidos que debían impartirse a los maestros y docentes. Se combinan entonces actividades centralizadas con otras que se realizan en los territorios y municipios.

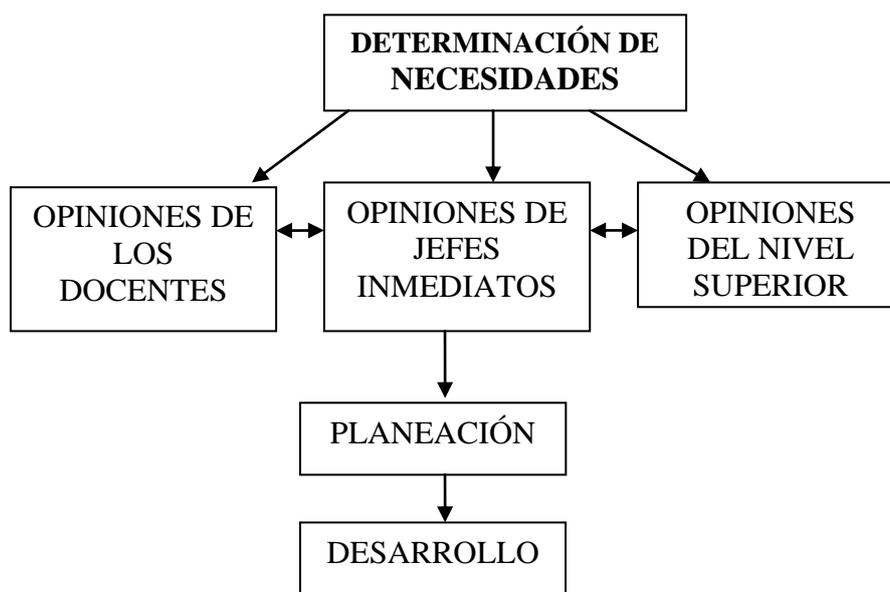
En una cuarta etapa se pone el énfasis en la descentralización de los procesos de formación permanente, dando la posibilidad de que los territorios puedan no solo decidir los contenidos sino también quiénes deben participar, cuando deben impartirse, dónde, etc., todo lo cual facilita que estas actividades se pongan en correspondencia con las necesidades reales de los docentes. Se da un papel protagónico a las sedes municipales y a la escuela como microuniversidad, donde la autosuperación y la preparación metodológica se colocan en el centro de estos procesos.

Estas actividades de formación han sido acompañadas por lo general de un proceder que puede ser caracterizado por lo siguiente:

La determinación de necesidades: En este sentido se exploran las necesidades de formación de los diferentes grupos de docentes. Para ello los procedimientos más comunes han sido preguntarles directamente a los docentes lo que creen necesitar, a sus jefes inmediatos y a los metodólogos que atienden la escuela. Conciliando estos puntos de vista se llegan a conclusiones de lo que debe formar parte de esa formación.

La planeación y organización de la formación. En este caso se determinan los objetivos, el tipo de curso, las formas organizativas básicas, las horas, los profesores y quiénes deben recibir esa formación.

El desarrollo de lo planificado. En etapa o fase se materializa lo concebido anteriormente. Lo analizado hasta aquí puede ser esquematizado de la forma siguiente:



Este proceder o modelo en la práctica ha sufrido variaciones desde aquellas que solo tienen en cuenta las opiniones de las estructuras superiores hasta las que tienen en cuenta y les dan un peso importante a las opiniones de los docentes.

En el plano internacional Ibernón, F. asume 5 modelos referidos por Trifina T. en su tesis de doctorado. Se consideran los modelos siguientes:

- **El modelo de formación orientado individualmente**

En este modelo el profesor dirige su propia superación o sea el decide que lee, que debe estudiar y con quién debe consultar a partir de las necesidades que el pueda encontrar en su propio desarrollo profesional.

- **El modelo de observación evaluación.**

En este modelo se observa la práctica de los docentes y sobre esa base se discuten sugerencias y propuestas que pueden enriquecer el trabajo de los

mismos. En sentido general los docentes asumen esta variante como la de un control sobre su actividad y muchas veces no surte el efecto positivo deseado.

- **El modelo de desarrollo y mejora.**

El docente trabaja en la remodelación de los programas, y trata de superarse en correspondencia, incluso a veces por ensayo y error, la esencia de la superación se encuentra en resolver un problema que se ha presentado en la práctica educativa.

- **El modelo de entrenamiento institucional**

En este modelo el entrenador es quien selecciona los contenidos y actividades que según su criterio pueden ayudar a la superación de los docentes. De igual forma se puede incluir la exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de estas en situaciones simuladas y devolución de resultados en el lugar de trabajo.

- **El modelo de investigación o indagativo**

Este modelo se caracteriza porque el profesorado investigue, encuentre datos sobre la práctica y sobre la base de estos aspectos asuma estrategias de trabajo que resultan los problemas que en ella se presentan. (101)

Otra forma de trabajo que puede ser utilizada para la superación de los docentes es la planteada por Sánchez J. M. que sugiere la posibilidad de formar grupos de docentes que analicen sus problemas y sobre esa base diseñen una posible superación para el centro. En este sentido plantea: “ estos grupos de trabajo han de disponer de apoyo externo, en tiempo, medios y personal experimentado en determinados temas para facilitar la búsqueda de soluciones a los problemas que los propios profesores se planteen”. (102)

Por otra parte, Valdés Montalvo, M.N. (103) en su tesis de doctorado plantea que para llegar a su propuesta y hacerlo de modo no especulativo utilizó los procedimientos siguientes:

- **Identificación de la fuentes**

En este análisis se tuvo en cuenta el pasado, la historia del proceso de formación permanente del profesor universitario, el presente y el futuro que como potencialidad está presente en las exigencias, retos e implicaciones a este profesional.

Fragmentación y análisis

Una vez analizadas las fuentes el paso siguiente fue la división de cada una de las fuentes para conocerlas y saber como se integran.

- **Análisis síntesis en búsqueda de ocurrencias y regularidades en las fuentes**

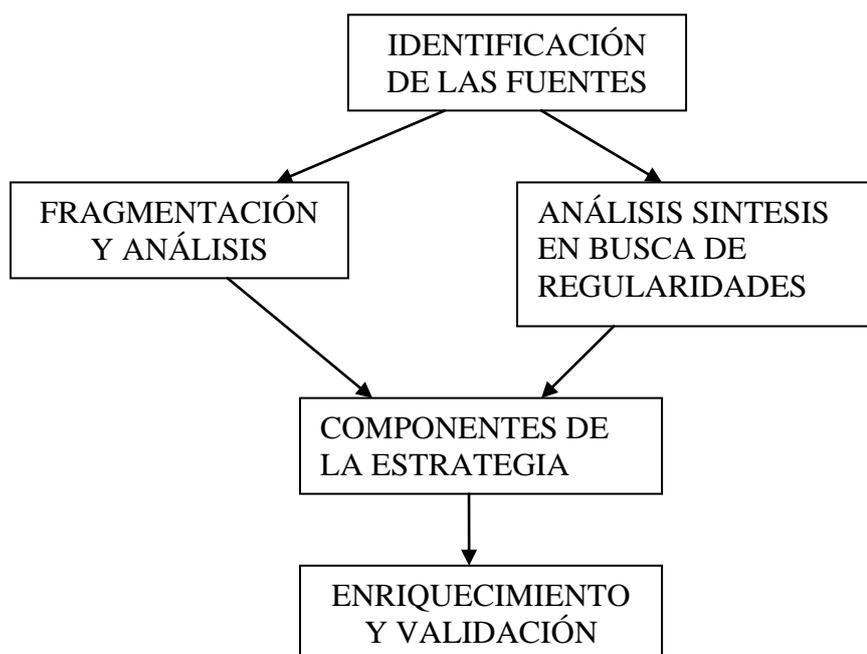
La fragmentación de cada una de las fuentes, en períodos, etapas, o perspectivas diferentes, facilitó la observación de los fragmentos en sus relaciones internas y dentro de cada fuente, descubrir hechos y regularidades.

- **Transformar las regularidades y ocurrencias identificadas en el análisis anterior en componentes de la estrategia**

Se realiza un nuevo proceso de integración, de análisis y síntesis, pero ahora con la visión de conjunto a la que se ha llegado a través del conocimiento de las partes, convirtiendo las regularidades y ocurrencias en los diferentes componentes de la estrategia.

- **Enriquecimiento y validación**

Se asume entonces un proceso de validación y perfeccionamiento de la estrategia propuesta. Se recurrió a la consulta de expertos. Lo anterior se puede esquematizar de la forma siguiente:



Otro modelo asumido por Castro, O. considera que la determinación de los criterios que definen una estrategia de superación constituye un proceso en el que, en una dialéctica centralización-descentralización, intervienen la escuela, las estructuras técnicas – metodológicas de las direcciones municipales y provincial de Educación y el Instituto Superior Pedagógico (universidad pedagógica), bajo la dirección de este último. Ello permite definir los objetivos estratégicos a alcanzar, los recursos materiales y humanos de que se dispone para alcanzarlos, así como que la táctica a seguir se corresponda con las características y necesidades de cada educación y cada docente, y consecuentemente diseñar las diversas opciones y modalidades para la superación y el perfeccionamiento de los docentes. Propone como pasos a seguir para la elaboración y dirección de la superación los siguientes:

Determinación de las necesidades: Aquí no se trata de dar recetas, sino de buscar el sistema de acciones coherentes que conduzca a la determinación de las necesidades y prioridades. Este debe centrar, tanto la determinación de las necesidades como los mecanismos para su satisfacción en el propio sistema educacional, y se inserta orgánicamente en el propio sistema de trabajo del director como consecuencia del proceso de evaluación profesoral donde la acción transformadora sobre el educando y el desarrollo socio-cultural son el hilo conductor.

Un diagnóstico continuo y sistemático del estado de preparación de los docentes, sus causas y resultados son, como ya vimos anteriormente, el punto de partida para determinar estas necesidades y su satisfacción, la caracterización que de ello se derive para cada docente debe especificar sus cualidades profesionales y humanas, sus conocimientos y perspectivas de desarrollo, los resultados de su trabajo y el nivel de eficiencia logrado, así como su actuación desde el punto de vista científico, técnico, pedagógico y metodológico.

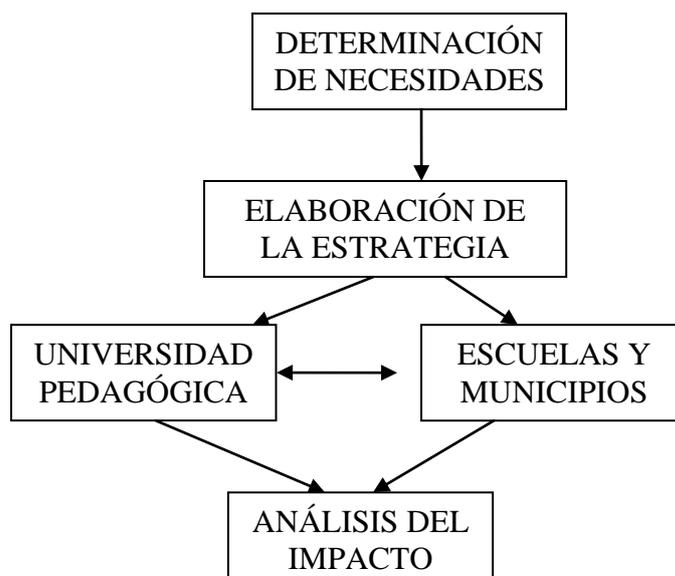
De forma particular resulta importante distinguir las necesidades de superación que requieren satisfacción inmediata de aquellas de carácter prospectivo en función de las aspiraciones, posibilidades y potencialidades de cada docente, con lo que es posible establecer una jerarquización según las prioridades de cada escuela o nivel de educación.

Elaboración de la Estrategia de Superación: Por la complejidad e importancia de este proceso en él intervienen de conjunto las instituciones que forman y superan (universidades pedagógicas, por ejemplo) y las empleadoras (las escuelas), así como grupos de expertos que en nuestro caso son los Consejos Científicos Territoriales, y que con un enfoque científico colegiado valoran la correspondencia entre las necesidades que se propone satisfacer y el sistema de actividades de superación diseñado.

Resulta conveniente agrupar a los docentes de una escuela, o de un municipio, o de una provincia en función de su estado de preparación, sus responsabilidades concretas y de sus perspectivas de desarrollo, a partir de las regularidades y prioridades en cada uno, con lo que se facilita la proyección de las acciones de superación necesarias.

Análisis de las consecuencias. Impacto de la superación. Una concepción científica de la superación de los maestros y profesores requiere de la valoración constante y sistemática de sus resultados, de la comparación de estos en diferentes momentos, de su correspondencia con los objetivos que se propusieron, de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado su preparación y desempeño profesional mediante el sistema de acciones de superación puesto en práctica.

Esto requiere de una intencionalidad en el estudio sistemático de los resultados que van alcanzando los docentes con las actividades de superación previstas, y de la utilización de procedimientos específicos del trabajo científico para medir sus efectos (impacto), retroalimentar el sistema y prever nuevos niveles de exigencia. (104) Lo anterior se puede ver en el esquema siguiente:



Conclusiones.

La capacitación (superación, actualización) puede ser asumida de diferentes formas, pero en sentido general las vías más frecuentes para su diseño se resumen en lo abordado con anterioridad. En todas ellas se hacen necesario como pasos imprescindibles partir de un diagnóstico de necesidades y realizar al final algún tipo de evaluación para saber cuál ha sido el resultado de la misma.

MODELOS PARA DISEÑAR LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA.

La investigación pedagógica se ocupa de estudiar la realidad que se da en el marco de la escuela, analizar las causas de los fenómenos y proponer criterios e ideas para su transformación con el objetivo de mejorarla. A través de ella se enriquece el conocimiento sobre esa realidad pedagógica que tiene como fin esencial la formación del hombre nuevo.

Dentro de la investigación pedagógica ocupa un lugar importante el diseño de la misma, ya que a partir de él se decide y conciben las subsiguientes etapas del trabajo investigativo.

1.-Criterios sobre el concepto.

Según Cerezal y Fiallo el diseño de investigación constituye “un documento primario, de carácter dinámico, en el cual especificamos la comprensión que hemos logrado del problema que se va a investigar y definimos un camino (método) para solucionarlo”. (105)

El Dr. Ruiz Aguilera se refiere a "operacionalizar el problema" y por ello se entienden “los pasos que debieran desarrollarse para poder reflejar con suficiente claridad todo el cuadro representativo de los componentes, en primer lugar, del fenómeno, en segundo lugar del problema y en tercer lugar del objeto de la investigación”. (106) Se refiere aquí a lo que otros autores conciben como diseño.

Según López, J. A. en la actividad investigativa “el principal instrumento del investigador para planificar y organizar su trabajo es el proyecto o diseño de la investigación”. (107) Este mismo autor considera que “el proyecto o plan de la investigación está compuesto por un sistema de características interrelacionadas entre sí que conforman el modelo de la investigación”. (108)

Para Pérez Rguez el proyecto de la investigación es “el resultado final de la primera etapa de la investigación. Este proyecto (plan, programa o diseño) al principio se esboza y con posterioridad se concreta, precisa y revisa en parte o en su totalidad”. (109)

Para Sabino, Carlos el diseño de la investigación es el momento “cuando se formulan los problemas básicos de toda indagación y cuando hay que atender

preponderantemente a la racionalidad de lo que proponemos y a la coherencia lógica de nuestro marco teórico. Por estas razones hemos adoptado la denominación de momento del proyecto, o momento proyectivo, para referirnos a esta parte inicial del proceso”. (110)

Para Morales, M y otros “el proyecto o plan de la investigación está compuesto por un sistema de características interrelacionadas entre sí que conforman el modelo de la investigación” (111)

Para Kerlinger el diseño de investigación “es el plan, estructura y estrategia de la investigación concebida de forma tal que permita obtener respuestas a las cuestiones objeto de estudio y controlar la varianza” (112)

En relación con el diseño de la investigación Bisquerra plantea que este es la “planificación de las actividades que se deben desarrollar para validar o rechazar las hipótesis. Constituye el puente de unión entre el problema y la solución”. (113)

Para nosotros el diseño de la investigación es el plan anticipado de las acciones que deben desarrollarse para dar solución a un problema determinado. Este puede variar y debe variar en dependencia del tipo de problema a resolver, y el tipo de investigación que se debe desarrollar para resolver el problema.

Cuando analizamos los componentes que debe considerar el diseño los diferentes autores opiniones variadas, por ejemplo Cerezal y Fiallo consideran los aspectos siguientes que deben estar incluidos en el mismo. Todos ellos asumidos como una propuesta. Estos son:

- Justificación del problema, (marco contextual).
- Planteamiento del problema.
- Precisión del tema, (como acotación del problema).
- Objeto de la investigación.
- Campo de acción.
- Objetivos.
- Planteamientos hipotéticos, (hipótesis, preguntas científicas, idea a defender o guía temática, según el tipo de investigación).
- Tareas de la investigación.
- Métodos a emplear, (teóricos, empíricos y matemáticos estadísticos).

- Universo, muestra, variables (independiente, dependiente y ajenas).
- Declaración del tipo de investigación.
- Importancia, necesidad social, novedad y actualidad científica.(114)

Para López, J. A. los componentes del diseño de investigación se asumen “no como una receta única y además se destina esencialmente a los alumnos de Programas Académicos”. (115) Estos son:

- PRESENTACIÓN.
- Institución(es).
- Programa.
- Línea o Problema Central.
- Tema.
- Autor(es) y Colaborador(es).
- Tutor.
- Fecha de inicio y de terminación.
- INTRODUCCIÓN.
- Fundamentación teórica.
- DESARROLLO O PARTE CENTRAL DEL DISEÑO.
- Objeto y Campo de investigación.
- Problema Científico.
- Hipótesis, Ideas a Defender o Preguntas Científicas.
- Objetivos.
- Tareas de la investigación.
- Metodología.
- Universo y muestra previstos.
- Procesamiento estadístico.
- Resultados Esperados, Posibilidades de Aplicación, etc.
- Definición preliminar de términos.
- Posible estructura de la Tesis.
- BIBLIOGRAFÍA.
- CRONOGRAMA.
- PROGRAMA DE PILOTAJE DEL DISEÑO
- ACTA DE APROBACION INSTITUCIONAL.

De igual forma López Hurtado J. y otros(116) consideran los componentes siguientes del diseño de investigación:

Selección del objeto de la investigación

- Formulación de objetivos, tareas e hipótesis
- Selección de los métodos
- Análisis de los resultados obtenidos
- Formulación de conclusiones y recomendaciones

2.- Modelos para obtener el diseño de la investigación.

Casi todos los modelos para obtener el diseño de investigación coinciden en señalar que este es una aproximación a lo que el investigador debe hacer posteriormente en la práctica. Por tanto el mismo debe ser concebido de forma flexible y como una guía que puede ser modificada en la medida de las necesidades y en la medida que se profundice en el trabajo que se va realizando.

Es casi también generalizado el hecho de que todos los libros de metodología proponen partir del problema científico, incluso aquellos que no asumen como sustento metodológico de la investigación el método dialéctico materialista.

Sin embargo, una vez que se pasa de este punto los criterios se dividen. Unos asumen la necesidad de formular preguntas que desglosen el problema en sub-problemas para una mejor comprensión, y otros consideran la necesidad de formular el objetivo que nos informa sobre el **para qué** de la investigación.

En este sentido, vamos a respetar los múltiples criterios sobre esta temática y solo aprovecharemos la oportunidad para dar algunas reflexiones a partir de la propia experiencia del autor.

Según Beatriz Castellanos a través de los años y hasta nuestros días, gran parte de las investigaciones en el campo de la educación se han desarrollado según un esquema donde el investigador representa un agente externo a la escuela, que funge como experto con una elevada calificación profesional.

Partiendo de un marco teórico establecido apriorísticamente, este especialista determina un objeto de estudio, generando así la idea investigativa desde afuera, alejado en mayor o menor grado de las problemáticas concretas de la cotidianidad, y sin establecer el diálogo y la comunicación con las personas que viven esa realidad.

Posteriormente, reduce el objeto a variables, indicadores y correlaciones, se plantea una hipótesis desde la lógica formal y selecciona métodos, técnicas y procedimientos estandarizados, normados, válidos y confiables, respetando el orden y rigor en su aplicación para evitar toda dificultad o contradicción con respecto a lo proyectado.

Una vez recogida la información, la cuantifica y somete a procesamiento estadístico, llevando a cabo un análisis escrupulosamente objetivo, para que los datos no sean presuntamente contaminados por sus creencias, posiciones y compromisos.

Por último, culmina su labor con la redacción de un reporte, presentado ante grupos de colegas y divulgado en diversas instancias científicas, sin que se produzca la efectiva devolución del saber a las bases y la solución de los problemas de la práctica educacional.

Al representar el proceso así concebido en un eje secuencial, es posible distinguir cuatro etapas o momentos esenciales:



De este modo, la planificación es entendida como la acción inicial que abre la investigación, donde es elaborado, de acuerdo a complejos requerimientos, el diseño teórico con su correspondiente dispositivo de prueba.

En la fase ejecutiva, tiene lugar la recopilación de la información empírica acorde con el plan previamente establecido y encaminado a obtener aquellas evidencias necesarias para la verificación de la hipótesis.

La evaluación, por su parte, representa el momento en el cual los datos son procesados matemáticamente, cuidando de modo especial que ello se realice de forma objetiva. (117)

Esta misma autora más adelante en su artículo plantea: Semejante lógica de la actividad científica, denominada por John Elliot investigación sobre la educación, representa una extrapolación del modelo positivista de las ciencias naturales y exactas al dominio de las ciencias sociales y humanísticas, sin tomar en consideración la especificidad de las leyes, regularidades y tendencias que se manifiestan en la vida social y la psiquis humana, dada por el papel de la subjetividad y de lo interpersonal. (118)

En las primeras décadas de este siglo, Kurt Lewin (119) acuñó el término investigación-acción para identificar una forma de actividad emprendida por grupos humanos con vistas a modificar sus circunstancias y alcanzar beneficios comunes, en lugar de promover fines de índole individual.

Para Lewin, este proceso se desarrolla a través de una espiral continua de reflexión y acción, donde se distinguen cuatro momentos significativos que pueden ser asumidos como el diseño de la investigación.

1. Esclarecimiento y diagnóstico de una situación práctica que ha de ser mejorada o de un problema práctico a resolver.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implementación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración de la situación resultante a través de nuevas definiciones de problemas o de áreas a mejorar, lo que da inicio a la siguiente espiral de reflexión y acción.

Esta forma de llevar a cabo la investigación o de establecer su diseño se encuentra en el otro extremo al asumido anteriormente. En este sentido es necesario considerar que para nosotros el diseño es solo un medio para llegar a un fin: la solución del problema científico planteado. Por tanto este debe establecerse apegado al problema del cual se parta, por lo que una vía u otra o una intermedia entre ambas solo podrá asumirse como válida en la medida que contribuya de forma eficiente al encuentro de la solución o soluciones al problema del cual se parta.

En los últimos tiempos se ha puesto de moda la formulación en los diseños de investigación de “la idea a defender” y sobre este aspecto quisiera formular ciertos criterios y realizar algunos comentarios. ¿De dónde surge la idea a defender?

Parece ser que las primeras ideas en este sentido se encuentran en un libro sobre investigación educativa elaborado por el Dr. Carlos Álvarez de Zayas. Posteriormente, se ha difundido y ha tomado cierto nivel de importancia en las formulaciones que se recogen en los distintos diseños de investigación sobre todo de aquellos que proceden de las universidades y con menos profusión de los ISP.

En primer lugar debemos decir, que en nuestro criterio el diseño de investigación es un fenómeno personal, que si bien es cierto que debe ajustarse a determinadas normas según el curso o el trabajo que se esté realizando también es necesario diferenciar un diseño de una investigación de una persona o grupo de personas que ya tienen una cierta experiencia en el plano investigativo, del diseño de otra persona o grupo de personas que comienzan el trabajo en la investigación pedagógica.

En el plano metodológico, en el trabajo que se realiza o se proyecta realizar no se defiende una idea, sino que se resuelve un problema científico. Cuando se hace el énfasis en esto último, se pierde la esencia de la orientación del investigador, o se puede perder al poner en el mismo plano esos dos aspectos. Ante la pregunta ¿qué debo demostrar? La respuesta no debe ser una idea sino la solución de un problema o cómo resolver ese problema.

Es necesario tener en cuenta que la formulación de una idea a defender puede apartarnos de la vía científica planteada por Lenin para la obtención del conocimiento científico, ya que se parte no del estudio de la realidad para establecer la idea, sino que se asume esta como paso previo, tal vez sin analizar que para que estas surjan, debe existir primero una interacción del sujeto investigador con el objeto de investigación.

Conclusiones.

El diseño de investigación como un modelo anticipado de lo que se debe realizar debe ser asumido como una aproximación, como una guía que facilita la labor del investigador, por lo que debe ser lo más sencillo posible y su

estructura y amplitud está determinada por la necesidad del investigador, por lo que somos contrario a en nombre de la metodología de la investigación complicar éste e incluir en el cada vez más términos por exigencias de tal o cual autor. Por otro lado, se hace necesario considerar una vez la validez del resultado científico alcanzado y a partir de ahí juzgar la validez del diseño utilizado y no a la inversa como algunas veces sucede.

MODELOS PARA LA ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.

En el desarrollo de las investigaciones es necesario considerar determinados puntos de partida. Entre ellos juega un papel esencial lo concerniente a la elaboración teórica de partida o marco teórico.

Para López Hurtado, J. y otros, “toda investigación debe estar fundamentada en una determinada concepción. Si esto faltara, la investigación se reduciría a una simple acumulación y descripción de hechos sin interpretación científica.” (120)

El valor de los datos obtenidos se analiza en función del cuerpo teórico de conocimientos que ya posee la ciencia pedagógica. El investigador debe saber interpretar y argumentar los datos obtenidos en su investigación, partiendo del dominio profundo del fenómeno o tema que estudia. La argumentación y defensa de sus posiciones no significa en modo alguno ignorar o simplificar otras posiciones contrarias, sino presupone establecer si los hechos se corresponden con la teoría o la modifican, enriqueciéndola y, al propio tiempo, poder refutar la interpretación y argumentación de datos basados en otras concepciones teóricas y metodológicas a las suyas, por muy encubiertas que se presenten.

Un enfoque metodológico correcto y una teoría bien fundamentada son elementos esenciales de una investigación pedagógica.

1.- Criterios sobre el concepto.

Para Alvarez, C. el marco teórico “es el resultado del estudio, la sistematización y la reflexión crítica del conocimiento científico, existente previamente acerca del objeto de investigación. Esto permite caracterizar el estado actual del conocimiento que existe sobre el mismo, *su diagnóstico*, así como las *tendencias* del desarrollo de las teorías científicas acerca de dicho objeto.

Mediante el marco teórico se profundiza en el conocimiento de las teorías existentes acerca del objeto de investigación las que, de algún modo sirven de base para la formulación de la hipótesis, para el desarrollo de la teoría para sustentar el nuevo modelo teórico que se aspira obtener como resultado de la investigación.” (121)

Para Cerezal y Fiallo la fundamentación teórica es el marco, substrato o justificación teórica, conceptual o referencial de la investigación. Constituye todo aquello que resulta soporte teórico de la investigación. (122)

Contiene:

- Definición clara y precisa de conceptos, puntos de vista y concepciones de varios autores, citas
- Enfoques teóricos
- Límites conceptuales y teóricos
- Antecedentes referidos al problema
- Soluciones dadas por otras investigaciones

Cerezal y Fiallo expresan que para evaluar la **“justificación o marco referencial”** que se presenta en el diseño de la investigación se deben analizar dos dimensiones: el componente de contextualización y el componente de fundamentación.

El **“componente de contextualización”** permite constatar si se presentan los *antecedentes* que se tienen del problema de investigación; si se expresa el por qué es precisamente un problema, argumentando la denominada **situación problémica**, que lo llevo a plantearlo como un problema de investigación; si además, incluye información acerca de las investigaciones que se hayan abordado anteriormente del problema o de algunas aristas de este, así como, que aspectos no han sido abordados e inclusive cuáles no han sido solucionados aún.

La dimensión **“componente de fundamentación”** tiene en cuenta las *posiciones teóricas* que asume el investigador para enfrentar el problema, así como también los *conceptos o términos* que se utilizarán en el desarrollo de la investigación, de manera tal que permita una adecuada comunicación con los científicos o usuarios de los posibles resultados que se obtengan. (123)

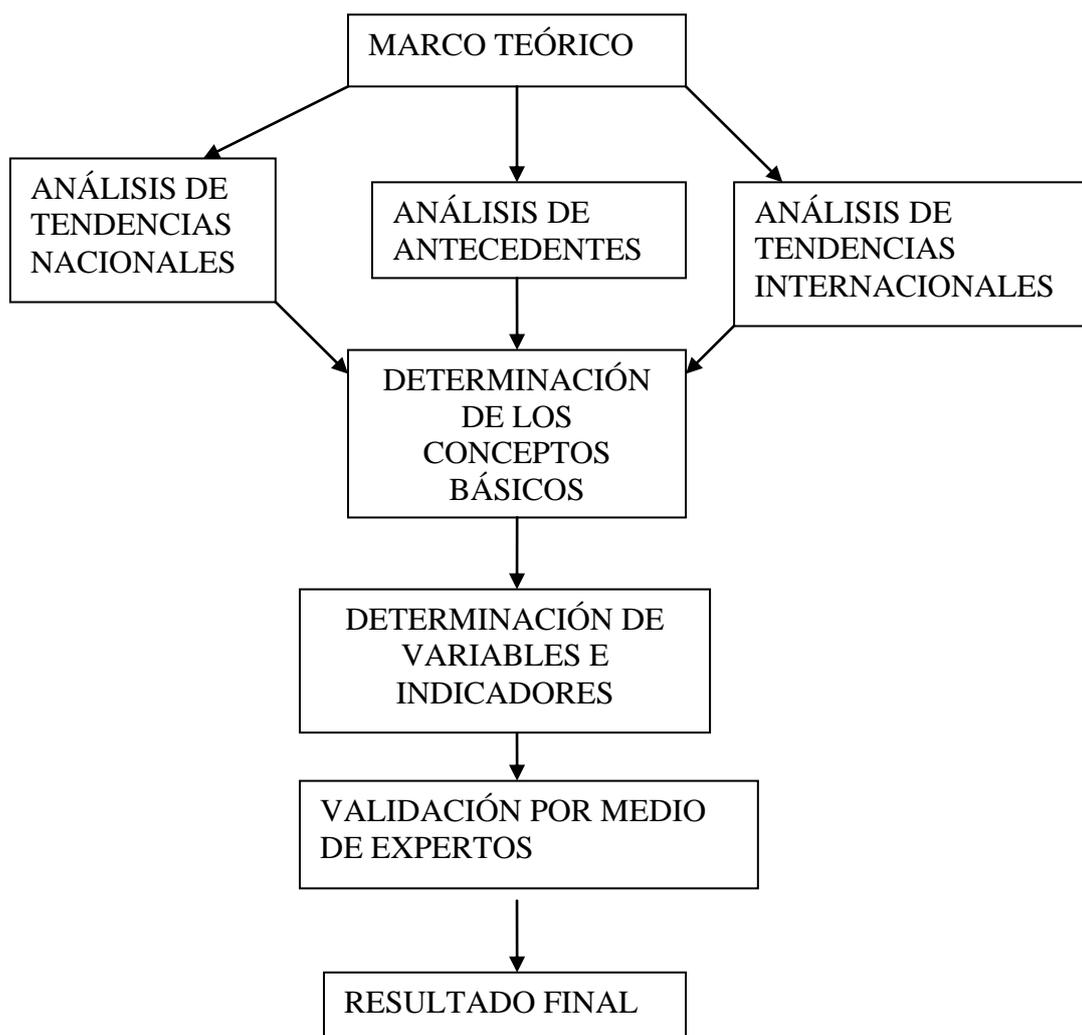
López, J. A. afirma que: “toda investigación requiere de una fundamentación científica la que se logra con la utilización de los métodos de la ciencia, de ahí que la universidad tenga dentro de sus funciones enseñar al estudiante a resolver problemas aplicando los métodos de la investigación.” (124)

El marco teórico se hace necesario para algunos como fundamento y punto de partida, para otros, se elabora al final e incluso al “término” de la investigación y consideran que aún se puede mejorar. Todo esto es posible desde el punto de vista teórico, más en la práctica el marco teórico sirve de guía y ayuda a recorrer el camino de la investigación lo más recto posible sabiendo de antemano que en el plano de la investigación científica el camino siempre estará plagado de idas y venidas, de retrocesos y avances.

El marco teórico cuando está bien concebido puede ayudar al investigador sobre todo porque en el se definen con la mayor exactitud posible los conceptos esenciales que se manejarán en el desarrollo del trabajo. Desde este punto de vista se establece un marco referencial para poder analizar los resultados que se obtengan, o sea, a partir de esos conceptos y del análisis de la realidad así reflejada, se pueden llegar a determinadas soluciones para los problemas que se analizan. Si se partiera de otros puntos de vista o conceptos entonces las soluciones podrían diferir, y no por ello se tendrían que considerar erróneas.

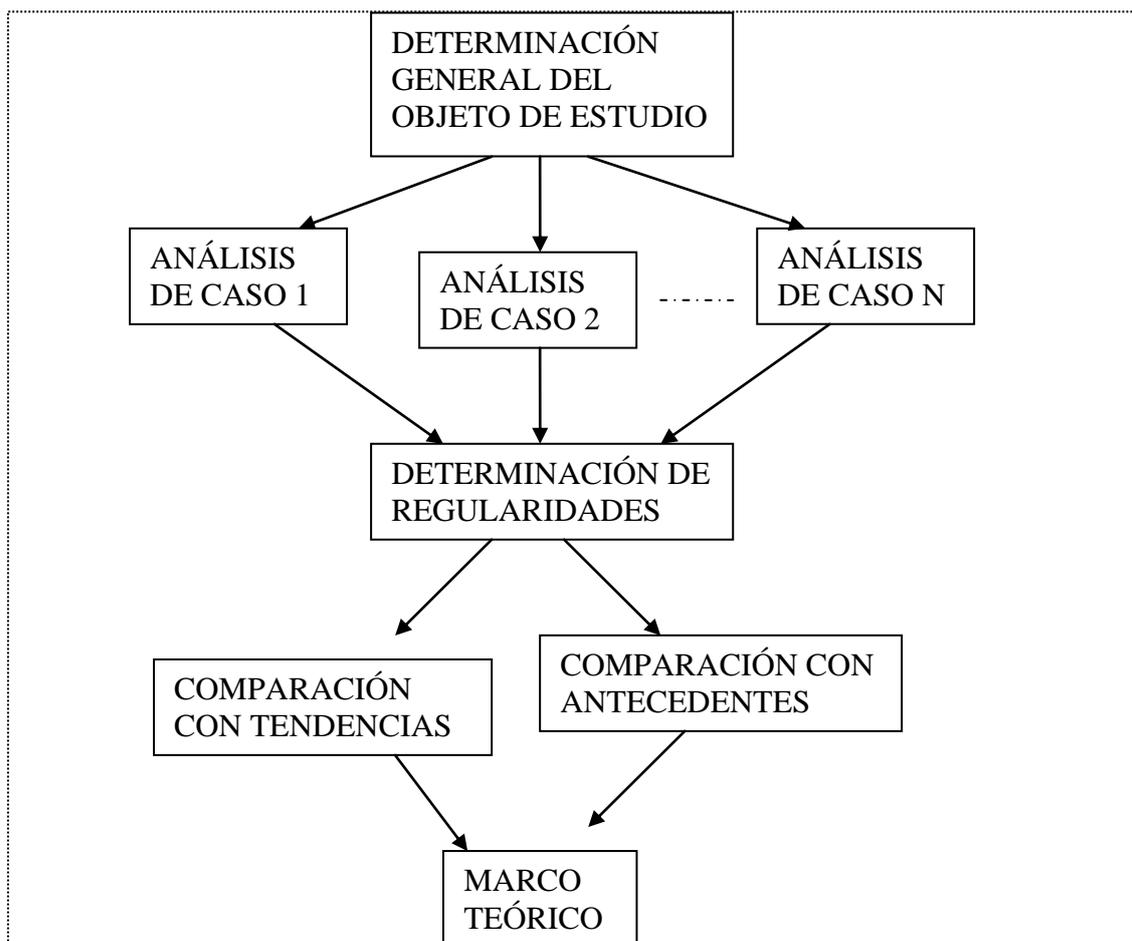
2.- Modelos para elaborar el marco teórico en una investigación.

Al analizar las vías que se encuentran en la literatura para elaborar el marco teórico de una investigación se encuentra la siguiente, que se representa en el esquema siguiente:



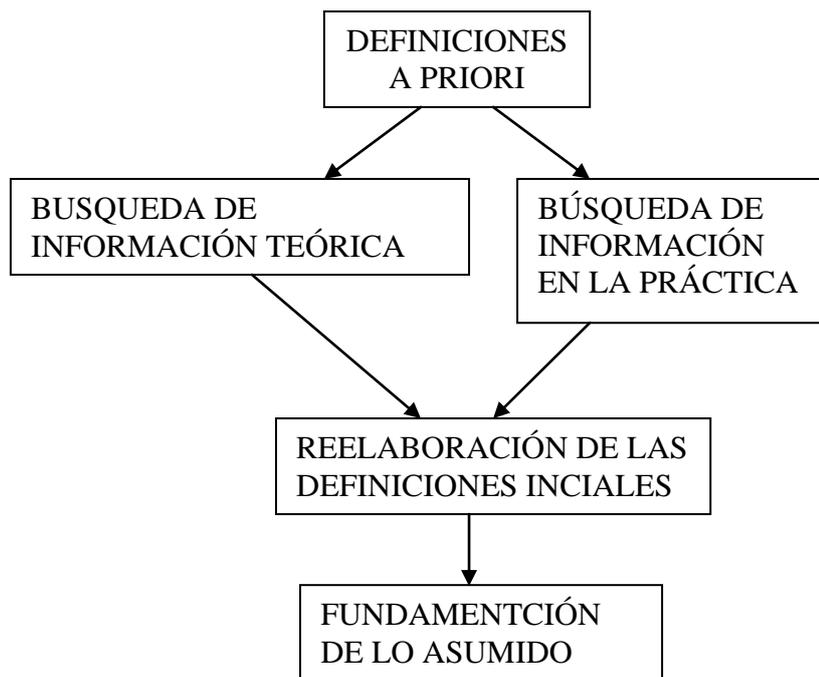
Como se puede apreciar, se parte del análisis de las tendencias nacionales sobre el problema que se investiga, qué resultados se han obtenido al investigar problemas similares en otros contextos, etc. Se establecen los antecedentes, o sea, se analiza como ha evolucionado el fenómeno en el tiempo y para eso se utiliza el método histórico lógico. De igual forma se analiza como se han resuelto problemas similares en otros países y a partir de ahí se encuentra una tendencia internacional. Con estos resultados se puede asumir una primera versión de marco teórico, donde se definen los conceptos básicos de la investigación. Sobre esa base se pueden determinar las variables, dimensiones e indicadores y someterlas a criterio de expertos para sobre esa base llegar a un resultado final en esta etapa de trabajo.

Otra vía muy utilizada sobre todo en las investigaciones de corte cualitativo es la que se representa en el esquema siguiente:

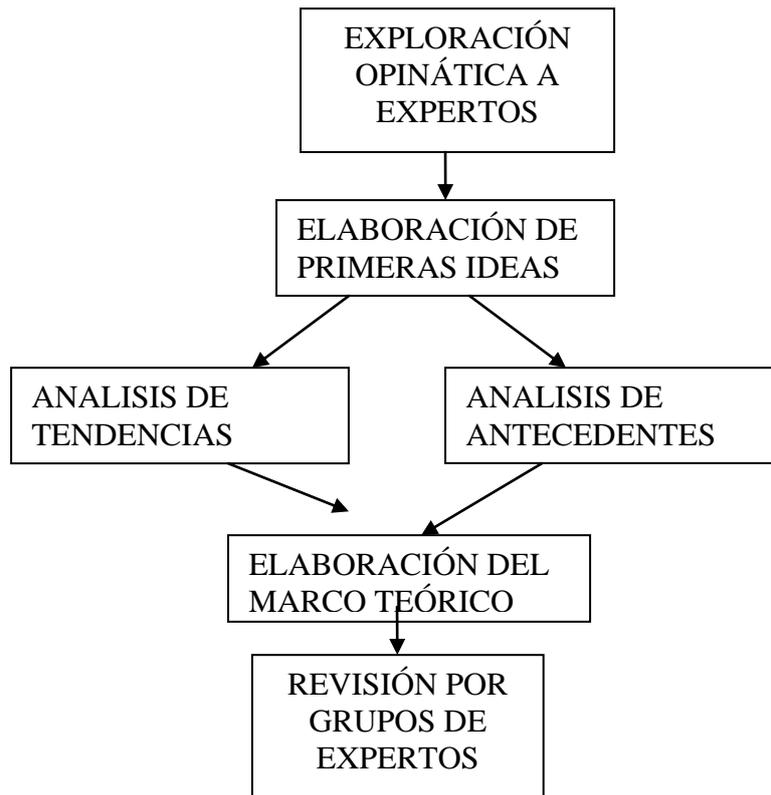


Como se puede apreciar se parte en ella de una determinación inicial del objeto de estudio, la cual es incompleta y para complementar este trabajo se realizan estudios de casos y sobre esa base se determinan las regularidades más importantes de esos fenómenos. Estas regularidades se comparan entonces con un estudio de tendencias y con otro de antecedentes para llegar a conformar un marco teórico.

Otra vía que también puede ser utilizada en la investigación pedagógica cuando el investigador conoce con cierta profundidad el objeto de investigación es partir de ciertas definiciones sobre la base de su experiencia práctica. Estas definiciones se complementan con estudios teóricos sobre el tema y con exploraciones prácticas en el terreno para sobre esa base llegar a nuevas formulaciones que se asumen como marco teórico. Esta vía puede ser representada en el esquema siguiente:



En la investigación pedagógica y social es muy frecuente partir de una exploración opinática a expertos para elaborar el marco teórico y sobre esa base realizar las primeras elaboraciones teóricas. Se comparan entonces esos resultados con un análisis de tendencias y de antecedentes para llegar a determinadas conclusiones que pueden ser discutidas posteriormente por grupos de expertos para perfeccionarlas. Lo anterior puede ser esquematizado de la forma siguiente



Conclusiones.

El trabajo con el marco teórico como punto de partida y guía de la investigación es casi de una aceptación general entre los investigadores. Incluso aquellos que se mueven en el terreno de la investigación acción en sus variantes más puras no dejan de reconocer la importancia de ciertas elaboraciones teóricas previas al trabajo de transformación, aunque estas solo sirvan como puntos de partida y puedan ser remodeladas en el mismo desarrollo del trabajo. Por otro lado las ideas para elaborar el marco teórico se mueven en distintas vertientes como se ha podido ver, sin embargo, aquellas más completas son las que más se apegan al método dialéctico materialista, al estudiar el fenómeno objeto de investigación en su desarrollo histórico, en la actualidad y en sus tendencias de desarrollo.

MODELO PARA LA ELABORACIÓN DE UN SISTEMA.

En este acápite se abordarán una breve reseña histórica del concepto de sistema, algunos puntos de vista sobre el concepto de sistema y las posiciones en torno a las vías para la obtención de los mismos en la esfera de la investigación pedagógica.

1.- Criterios sobre el concepto.

Todos los autores consultados coinciden en confirmar que el sistema está compuesto por un conjunto de elementos que se encuentran en un nivel de interdependencia de modo que un cambio en uno implica modificación en los restantes. (Ver: Bertalanffy, 1920; Levi Strauss, 1930; Carlos Marx, 1848)

Según estos autores, cada una de las partes poseen sus cualidades, al declarar que pueden ser independientes, sin embargo su integración se expresa en una unidad determinada por un objetivo o fin supremo.

La doctora Garcia Ojeda en el libro "El trabajo metodológico en la escuela de Educación General Politécnica y Laboral", 1980, cita a F.F. Korolev, "Sistema es el complejo de elementos que se encuentran en interacción mutua, es la multitud de objetos, junto con las relaciones entre los objetos y sus atributos" y seguidamente cita a Durasievich, Y. Stepanian, L.M. "Al sistema lo caracterizan la integridad, la acción mutua de los elementos y las relaciones que condicionan la estructura del sistema como un todo. Más adelante en el citado libro se plantea que la unidad del sistema está dada por los objetivos hacia los cuales se encamina. "(125)

En el IV Seminario Nacional se plantea al respecto: "Todo sistema se caracteriza por su unidad, dada por los objetivos hacia los cuales se encamina" (126). En esta misma línea se pronuncia O. Carnota al poner de manifiesto que "Un sistema es un todo y como tal es capaz de poseer propiedades y resultados que no es posible hallar en sus componentes vistos en forma aislada"(127), haciendo notar una nueva arista del sistema consistente en que

sus componentes en su integración hacen surgir resultados que no generan sus partes por separado.

Esta interconexión que experimentan los elementos del sistema en función de su unidad (objetivos) no se produce arbitraria ni desordenadamente, ello depende del lugar que ocupa cada componente en la composición y funcionamiento del sistema, según la contribución de sus cualidades, características o atributos a la unidad de este, lo que propicia el surgimiento de niveles jerárquicos que conforman su estructura. Al respecto, en el VIII Seminario Nacional se expresa que “Todo sistema (...) se caracteriza fundamentalmente por su estructura”. (128)

La afirmación anterior declara como una de las características del sistema a su estructura, igualmente condicionada por los objetivos del mismo. En este sentido C. Levi Strauss, asume como punto de partida la estructura como característica inherente a todo sistema, dada por la combinación de sus elementos. Coincidentemente con ello, F.F. Korolev enuncia que “sistema es la multitud de objetos, junto con las relaciones entre los objetos y sus atributos. Al sistema lo caracterizan las relaciones que condicionan su estructura como un todo”(129). En este grupo de autores que tratan la idea de estructura, se insertan Shurchman y Saussure al manejar determinadas características intrínsecas del sistema tales como la capacidad que posee de componerse y descomponerse en subsistemas, organización e interacción.

En contraposición con las ideas anteriores, Apple al analizar el modelo sistémico, resalta que este enfoque constituye una retórica social conservadora, cuestionando su tendencia a negar el conflicto.

En este debate, tomamos partido a favor de la concepción de la estructura del sistema, en tanto constituye un elemento clave, constituyendo el soporte material que determina su eficacia.

En consecuencia con la unidad material del mundo y la ley de la concatenación universal expresadas en la dialéctica materialista, cada sistema en sí mismo,

además de caracterizarse por sus interrelaciones internas, al estar sujeto a las condiciones del medio donde se encuentra, establece relaciones externas con otros sistemas mayores, adquiriendo connotación de subsistema o componente de estos. De esta forma el concepto filosófico de sistema establece que es un todo único respecto a las condiciones circundantes y a otros sistemas. Para ello tomamos como referencia los puntos de vista de dos autores diferentes:

O. Carnota enarbola la idea de que “el sistema se produce en determinadas condiciones de espacio y tiempo y en contacto con un medio ambiente”(130), introduciendo los elementos de espacio y tiempo.

Por su parte A. Mukin sentencia que “el sistema se caracteriza por la integridad interna, expresándose en la existencia relativamente autónoma de dicho conjunto en el medio circundante”(131). En este sentido se expresa la necesidad del sistema de mantener sus componentes en una integridad, a la vez que interactúa con el medio circundante, pero siempre manteniendo una cierta independencia de éste.

Este nexo externo del sistema con las condiciones del medio es producto de su carácter abierto, idea que asumimos en nuestra concepción debido a las características de la actividad específica que tiene lugar en la escuela.

Por otra parte, J.A. Bringas expresa que “la propia teoría general de sistemas confirmó que el todo tiene sus leyes que no se reducen a las leyes de los componentes que lo integran. Las leyes del todo constituyen precisamente el contenido de la ciencia de la dirección, vistas como un fenómeno social íntegro, complejo y concreto”. (132)

Es por esta razón que a la dirección hay que concebirla también y al mismo tiempo como una ciencia de aplicación, donde se manifiesta de un modo más específico el contenido propio de un objeto determinado.

Según los criterios de este último autor, sin apartarse de la línea del anterior y basándose en la Teoría General de Sistemas, concibe a la ciencia de la dirección en dos vertientes fundamentales: en una la considera como el todo en tanto fenómeno social íntegro y complejo que se encarga del estudio de otros componentes más particulares que lo integran.

En la otra vertiente se contempla como ciencia particular o de aplicación. En este sentido se evidencia un principio importante de la teoría sistémica regido por las leyes de la dialéctica materialista y es que todo sistema en sus interrelaciones internas y externas, a la vez que es integrado por la organización, interacción y unidad de un conjunto de elementos, forma parte, de un sistema mayor, poniendo de manifiesto la ley de la concatenación universal.

Es decir que la ciencia de la dirección, a pesar de ser una aplicación de la Teoría General de Sistemas, da lugar a objetos y fenómenos más concretos aún, dentro de su campo de acción, en la ascensión de lo abstracto a lo concreto como método más general de su investigación científica y analizándola en su nivel general y particular de relaciones.

De ello se deriva el necesario ajuste de la ciencia de la dirección como sistema, a la esfera social específica donde se enmarca nuestra labor, o sea la educación, de modo que enfatizamos con especial interés en la dirección educacional, teniendo en cuenta las particularidades que caracterizan a esta actividad, entre las cuales figura tener por objeto el recurso humano, lo cual le concede una connotación más compleja, si lo comparamos con el resto de los sistemas de dirección. Esta aseveración la podemos ilustrar mediante el criterio de M.G. Ojeda cuando sentencia al respecto que “en el caso particular de la escuela, este proceso de dirección asume características especiales, por el hecho de que para lograr su finalidad, se interactúa con el ser humano en una doble condición: como recurso del proceso y como resultado o producto logrado”.(133)

En el análisis teórico realizado hasta el momento se destaca otro grupo de características esenciales de la definición de sistema, dadas por las cualidades que resultan de la unidad de sus componentes. Estas están dirigidas al logro de los objetivos que se persiguen; en correspondencia con ello surge la necesidad de una estructura organizativa y la de determinar las relaciones externas que establece con otros sistemas mayores y con el medio donde se encuentra.

La literatura sistémica en su estructura teórica apunta a cuatro conceptos fundamentales que permean la teoría de los sistemas: complejidad, interacción, organización y totalidad.

La complejidad se identifica con la cantidad de elementos que integran el sistema, llámese también como multitud de objetos, según Korolev.

La interacción es expresada como la relación de interdependencia, acción recíproca, articulación, armonía, de modo que la alteración experimentada en uno de los elementos, se manifiesta en una modificación consecuente en el resto.

La organización se interpreta como la composición del sistema por subsistemas o partes con objetivos secundarios, cuya única finalidad es la eficiencia del todo.

La totalidad implica el objetivo supremo con visión globalizadora para el alcance de un fin o propósito y considera cualidades emergentes que sus partes separadas no poseen.

Por su parte V. Afanasiev advierte como propiedades del sistema: sus componentes, estructura, funciones e integración; las que define de la forma siguiente:

Por componentes entiende las partes o subsistemas que integran el sistema. Por estructura las relaciones y posiciones de los componentes en el sistema,

así como su jerarquización. Las funciones se comprenden como aquellas características esenciales que debe cumplir el sistema para lograr los objetivos propuestos y por éstos últimos se entenderán los fines o propósitos que debe alcanzar el sistema.

Entre los objetivos y las funciones de dirección existe una interrelación dialéctica, ya que los primeros determinan qué queremos obtener y las funciones qué actividades debemos realizar para alcanzarlos.

Para nosotros ***el sistema se entenderá como un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tienen una estructura y cumple ciertas funciones con el fin de alcanzar determinados objetivos.***

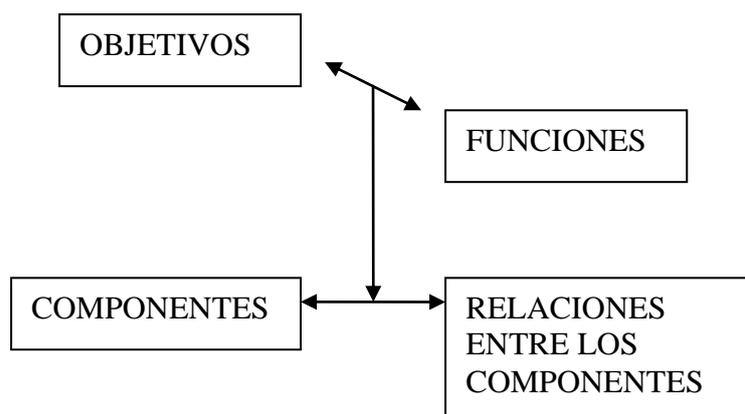
Los objetivos son punto de partida y premisa del sistema, determinan sus aspiraciones. Expresan la transformación que se desea lograr.

Las funciones reflejan las características generales del tipo de actividad que se esté modelando, donde predominan un conjunto de operaciones y actos que se realizan, mediante los cuales pueden ser alcanzados los objetivos del sistema de que se trate.

V. Afanasiev advierte como propiedades del sistema, sus componentes, y lo denomina las partes o subsistemas que integran el sistema. El Sistema de Trabajo Científico Metodológico en su estructura reconoce los componentes que lo integran y significa la estrecha relación que se da entre ellos en su accionar..

Por último se hace necesario referenciar las relaciones que se dan entre los componentes del sistema, las que deben quedar bien definidas y explicitadas para que el sistema pueda lograr los objetivos que se propone.

Lo anterior se puede analizar en el esquema siguiente:

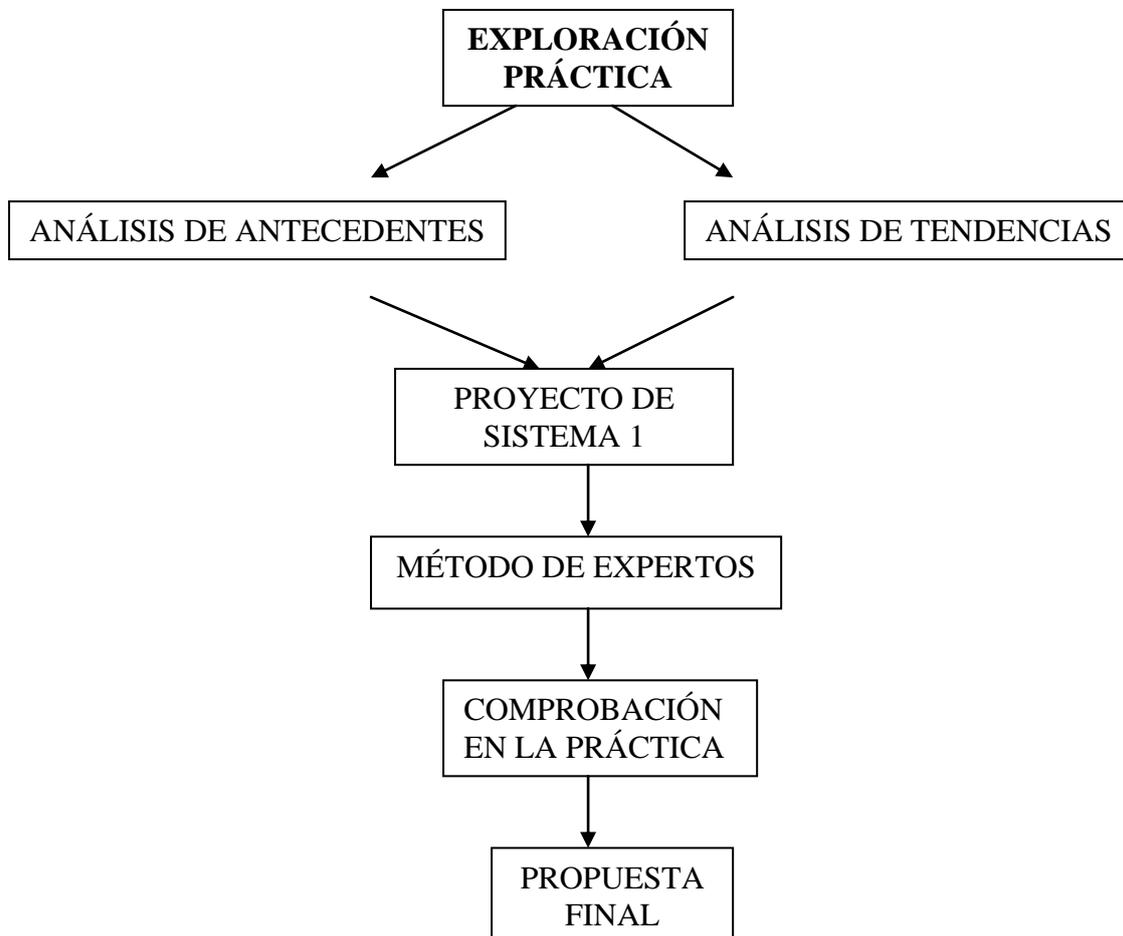


Sin embargo, reconocemos además, que el sistema interactúa con otros y esas influencias mutuas deben ser tenidas en cuenta para lograr un buen funcionamiento del sistema.

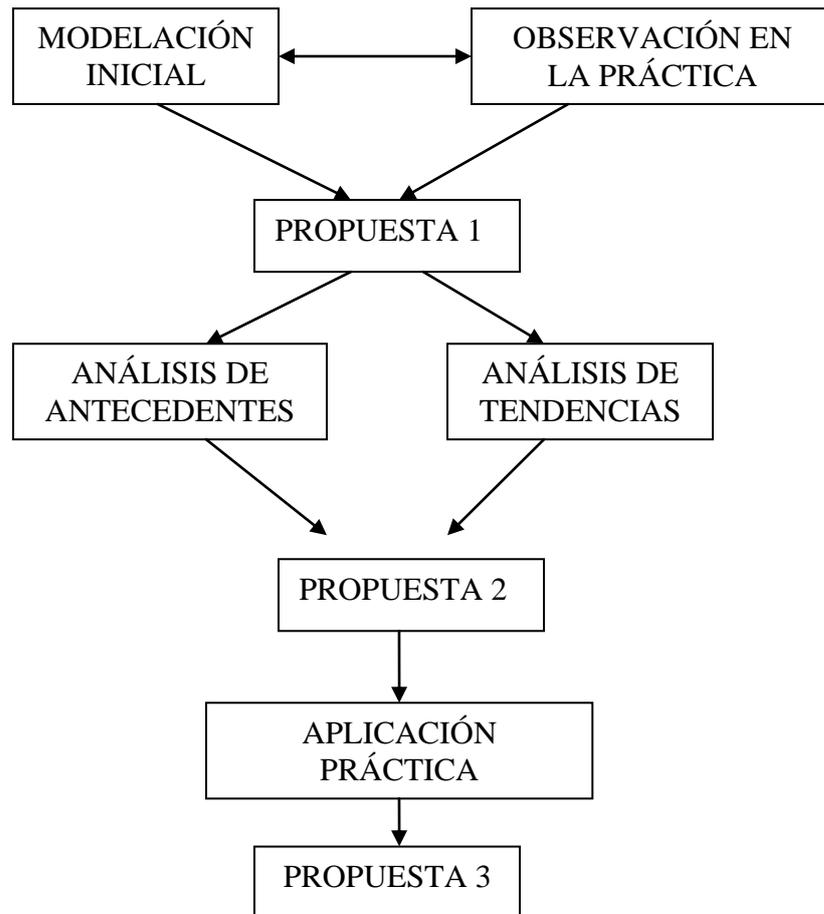
2.- Modelos para obtener un sistema.

Entre los modelos que pueden ser utilizados para obtener un sistema está el que se caracteriza por comenzar con una exploración empírica de la realidad que se quiere modelar como sistema. Esta vía es posiblemente la más utilizada cuando se trata de representar en forma de sistema una parte de la realidad que se está dando. En este caso la información que se tiene de partida es escasa, o sea, el fenómeno que se estudia no tiene antecedentes bien delimitados y por tanto tampoco se puede hacer un estudio de tendencias totalmente válido. Por ejemplo, cuando en la Secundaria Básica cambia la concepción del profesor especialista por uno que sea general integral, se está dando un cambio que no tiene antecedentes y por tanto hay que estudiar como se produce el fenómeno en la realidad sobre todo mediante la observación y las entrevistas con los sujetos que están desarrollando la actividad. Sin embargo, aunque no hay antecedentes directos, una vez despejados algunos elementos básicos mediante esa exploración empírica, si hay que considerar una práctica y teoría anterior que permite según las nuevas condiciones determinar aquellos aspectos, que podrían ser de interés para que se asumieran como partes integrantes de la concepción que se está elaborando.

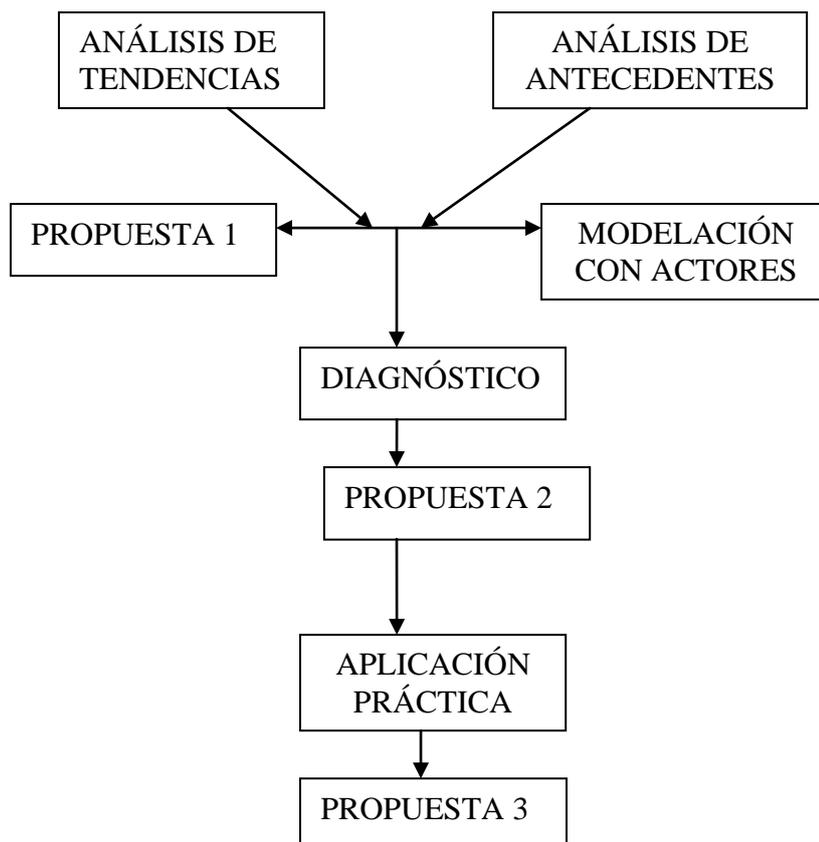
Con estos elementos ya despejados se puede modelar una primera idea sobre el sistema que puede ser sometida al método de expertos y una vez perfeccionada llevada a la práctica para obtener la versión definitiva. Todo lo anterior se puede esquematizar de la forma siguiente:



Otra vía muy utilizada se caracteriza por poseer una primera fase donde se da una interrelación dialéctica entre el trabajo de modelación inicial del sistema y la observación de la práctica con todo lo cual se elabora una propuesta inicial. A partir de ella se establece una búsqueda de antecedentes y tendencias para conformar una segunda propuesta. Esta se aplica en la práctica y se elabora la versión definitiva. Esta forma de trabajo se puede ver en el esquema siguiente:



En la tercera de las vías la modelación del sistema cuenta con antecedentes bien definidos y por tanto se puede hacer un estudio en esta dirección, así como en el plano de las tendencias. Una vez con estos elementos en la mano se puede elaborar una primera versión del sistema, que se complementa con entrevistas a los sujetos que han venido participando en la ejecución del mismo con el fin de perfeccionarlo. De igual forma se puede realizar un diagnóstico de la práctica para ver como este se comporta en ella y con todos estos elementos en la mano se puede confeccionar una versión número 2 que posteriormente puede ser verificada en la práctica para elaborar la propuesta definitiva. Todo lo anterior se puede ver en el esquema siguiente:



Conclusiones

Al considerar los trabajos que en la esfera de las ciencias pedagógicas se pueden asumir partiendo de la Teoría General de los Sistemas vemos que son incontables, ya que este enfoque tiene múltiples aplicaciones sobre un campo donde las interrelaciones e interconexiones son múltiples y variadas.

En el trabajo con los sistemas se hace necesario señalar que los métodos de la observación y el trabajo con la indagación personalizada son de vital importancia, ya que sobre la base de las subjetividades individuales es que se pueden modelar relaciones entre sujetos como es el caso de los sistemas que se manifiestan fundamentalmente en el terreno pedagógico.

MODELOS PARA ELABORAR UNA METODOLOGÍA/ALTERNATIVA.

El problema de la metodología y el método son tan antiguos como la propia existencia del hombre donde este siempre se ha preguntado sobre las vías y las posibles formas de abordar los problemas.

En cualquier sociedad se pone cada vez más en un primer plano la discusión de las formas en que los procesos, ya sean productivos o de servicios se pueden simplificar, hacer más eficientes, etc. Los procesos relacionados con la investigación pedagógica no escapan a estas exigencias.

1.- Criterios sobre el concepto.

Etimológicamente la palabra método proviene del griego “methodos” que significa camino, vía, medio para llegar a un fin. Se aprecia la idea de que el método entonces es la forma de llegar a algo, a algún lugar, de lograr algo que se ha propuesto la persona o el colectivo. Desde este punto de vista, el método o en su defecto la metodología está asociado indisolublemente al objetivo, al para qué hacer algo.

Desde el punto de vista filosófico el método es la “manera de alcanzar un objetivo, determinado procedimiento para ordenar la actividad”. (134) Entonces significa pensar primero en la vía o las formas que se deben asumir para lograr un objetivo.

De igual forma el método o la metodología están indisolublemente ligados a las acciones que deben realizarse para poder seguir la vía trazada, o lo que es lo mismo, ésta se puede y debe desglosar en acciones para que pueda ser comprensible la concepción de su realización y su posible secuencia.

Por lo general el objetivo propuesto no se logra con una sola acción se necesita una serie de ellas o sistemas de ellas para lograrlo. Para que esto quede claro, sobre todo para la persona que debe realizarlo con posterioridad a la primera

vez, esta secuencia y aspectos del trabajo deben quedar suficientemente explicados y claros.

Según Hegel el método es “la conciencia sobre la forma de movimiento interno propio de su contenido” (135) Se le da importancia aquí a la internalización de las formas en que se produce el movimiento de un determinado fenómeno.

Según Labarrere, G. y otros, un rasgo importante del método es que éste “supone un objeto sobre el cual recae la acción del método, de ahí la importancia de conocer las características del objeto”. (136) Se hace énfasis aquí en el conocimiento del objeto a transformar, del objeto sobre el cual se va a aplicar el método.

De igual forma esta autora considera que el método está asociado siempre a un resultado y por tanto todo método presupone:

- La presencia de objetivos
- Un sistema de acciones
- La utilización de medios
- La existencia de un objeto
- Alcanzar un resultado. (137)

Con esta formulación la autora se pronuncia sobre aquellos componentes importantes a considerar en el método o la metodología.

De igual forma considera la autora que el método se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Lo lógico psicológico
- Lo instructivo educativo
- Lo externo e interno

Lo lógico se refiere al hecho de que todo método sigue la lógica del contenido y lo psicológico a la necesidad de considerar las características de las personas

con las cuales se va a trabajar, con las cuales o sobre las cuales se va a aplicar el método.

El método además de enseñar a lograr algo, produce en su aplicación un efecto educativo sobre las personas que participan en su aplicación, por tanto se establece una relación dialéctica entre instrucción y educación en el trabajo con el mismo.

El aspecto externo del método se caracteriza por cómo se dan las relaciones entre los que participan en su aplicación. El aspecto interno se relaciona con los procedimientos del pensamiento que se activan en su aplicación. Tanto los aspectos internos del método como los externos están en constante interacción dialéctica.

Hay que tener en cuenta además, la diferencia desde el punto de vista filosófico entre método y las acciones que lo conforman. El método es la anticipación, es la concepción anterior, se puede hablar de modelación en el plano ideal de esas acciones y estas son la materialización del método en la práctica. Se diferencia entonces aquí, entre método como modelo anterior y acciones como concreción en la realidad.

La afirmación de que la relación objetivo – contenido determinan el método y dentro de este se conciben los medios para lograr los fines no es concebida tan linealmente en los momentos actuales según los procesos que ocurren en la Educación en nuestro país. Se ha de considerar que las nuevas tecnologías cada vez cobran más fuerza y están presentes en el desarrollo de los procesos tanto productivos como de servicios y en especial en el plano pedagógico han llegado masivamente para quedarse, por tanto esta relación objetivo – contenido que sigue siendo determinante ya no influye sola sobre la categoría método sino que se asocia a ellas la categoría medios, con una fuerza cada vez más creciente, lo cual se ha de considerar en los enfoques que de las ciencias hagamos a partir de estos tiempos.

Por otro lado, se ha de considerar la diferencia entre teoría y método, mientras la primera establece y ordena los conceptos básicos o categorías, los principios, las opiniones, conceptos y regularidades para reflejar adecuadamente la realidad, lo segundo, o sea, los métodos, las metodologías y las reglas tienen un carácter de exhortación y la función de dirigir la acción del hombre hacia un objetivo.

Para Klingberg. L, la metodología tiene un carácter normativo y establece lo que la persona debe hacer expresado en oraciones (en este caso en el campo de la didáctica) para lograr un determinado objetivo. (138)

Según este mismo autor los métodos pueden ser clasificados desde diferentes puntos de vista, pero los más importantes son los siguientes:

- El grado de generalidad
- El objetivo propuesto
- el punto de vista semiótico

En relación con el grado de generalidad lo esencial es considerar el método dialéctico materialista que basado en el materialismo dialéctico e histórico es el método más general de la adquisición del conocimiento y realización de la acción. Desde este punto de vista tenemos entonces dos tipos de métodos: los que se utilizan para la adquisición del conocimiento y los que se utilizan para la transformación.

En relación con el objetivo propuesto se ha de considerar que los métodos se pueden dividir en dos grupos, los que se ocupan de la obtención del conocimiento y los que se pueden utilizar para las transformaciones.

En relación con el punto de vista semiótico se tendrá en cuenta que los métodos se pueden dividir en:

- ✓ los que se aplican en objetos reales
- ✓ los que se aplican en objeto imaginarios
- ✓ los que están relacionados con los aspectos del lenguaje

El diccionario filosófico nos explica que una metodología es “el conjunto de procedimientos de investigación aplicables en alguna ciencia”. (139)

En el diccionario Enciclopédico Ilustrado se dice que una metodología es “la ciencia del método. Conjunto de reglas que deben seguirse en el estudio de un arte o ciencia” (140)

Para la Dra. Nerelys de Armas la metodología se asocia al sistema de acciones que deben realizarse para lograr un fin. Recomienda además, elaborar la metodología según el siguiente orden:

- Objetivo general.
- Fundamentación.
- Aparato conceptual que sustenta la Metodología.
- Etapas que componen la alternativa metodológica como proceso.
- Procedimientos que corresponden a cada etapa.
- Representación gráfica de la alternativa.
- Evaluación.
- Recomendaciones para su instrumentación.

Para nosotros una Metodología se refiere al cómo hacer algo, al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un fin, en ella se tienen en cuenta los contenidos para lograr un objetivo determinado. Se propone como solución por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad. Sus componentes esenciales son: Objetivos, las vías o etapas desglosadas en acciones, las formas de implementación y las formas de evaluación.

Sobre lo que se puede considerar una alternativa metodológica Addine F. e Ignacio Sálamo consideran en el libro Didáctica: Teoría y Práctica que ella debe contemplar “acciones conjuntas de todos los factores de la escuela para el logro de los objetivos deseado, ello es una parte importante en la proyección sistémica del proceso pedagógico”. (141)

De igual forma consideran que la alternativa tiene como características fundamentales: la flexibilidad, la dinámica la sistematicidad, entre otras.

Cuando analizamos los componentes que tienen en cuenta al explicitar su alternativa metodológica interdisciplinaria para el trabajo con el vocabulario se ponen de manifiesto los siguientes:

- La fundamentación de la alternativa metodológica
- Los cuatro momentos que proponen por los que debe transitar el trabajo metodológico con el vocabulario a través de la interdisciplinariedad.

Un aspecto importante que debemos destacar es que en la explicación de cada uno de los momentos se introducen ejemplos de cómo pueden ser desarrolladas las acciones que proponen. Así por ejemplo dan las características de los ejercicios de producción de textos, los de reflexión y los de invención y citan ejemplos de cada uno de ellos.

En su tesis de doctorado la MSc. María Estella Rodríguez Arena (142) nos presenta una alternativa pedagógica que tiene dos aspectos importantes:

- El papel del educador
- El proceso pedagógico en los encuentros de vida.

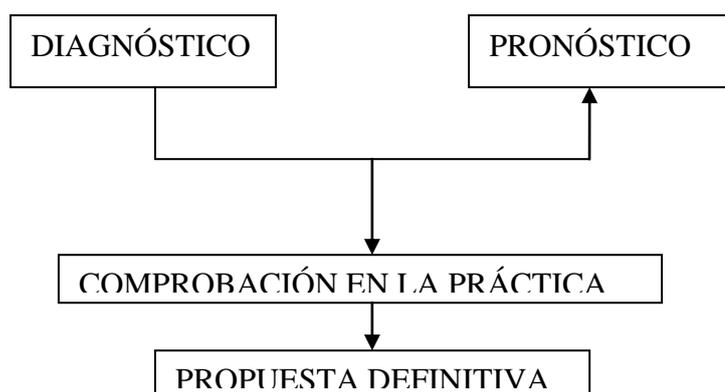
Al respecto Akudovich, S.A. plantea: “¿Por qué alternativa? Si bien no existen antecedentes con iguales propósitos en nuestro contexto, no consideramos esta propuesta como única y acabada, por el contrario, tiene el carácter de alternativa, porque es susceptible de enriquecimiento y adecuaciones”. (143)

Para nosotros una Alternativa puede ser considerada una metodología pero se diferencia de ella, porque se contrapone a otras posibles soluciones anteriores del problema analizado, teniendo éste un carácter específico, o sea, no se presenta sistemáticamente en la práctica, por lo que no alcanza un cierto grado de generalidad.

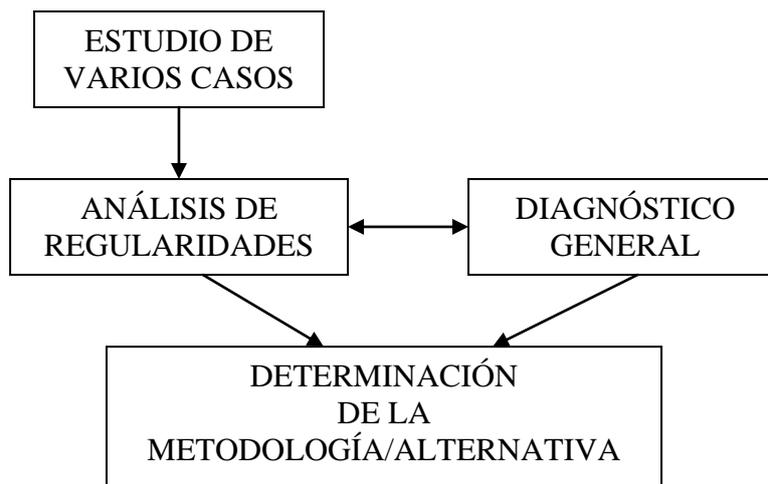
2.- Modelos para la elaboración de una metodología o una alternativa en las ciencias pedagógicas.

Entre los modelos que se han utilizado y se pueden utilizar para la elaboración u obtención de metodologías y alternativas se encuentran las siguientes.

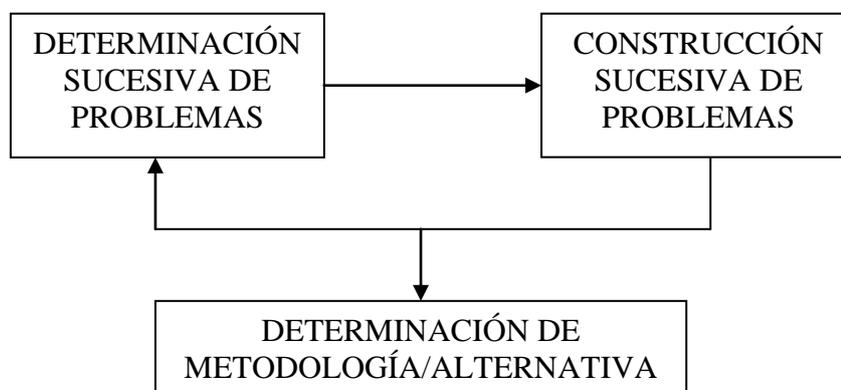
En primer lugar, la forma más generalizada es la que parte de un diagnóstico de la realidad o de la parte de ella que quiere ser transformada. Se asume también un pronóstico de lo que se debe obtener que puede estar formulado en forma de objetivos o no, y a partir de ahí se establece la Metodología/Alternativa que se prueba en la práctica y se da como resultado. Esta vía se puede analizar en el esquema siguiente:



Otra vía o modelo interesante, parte del estudio de varios casos, para sobre esa base analizar las regularidades y conformar una primera idea de las posibles soluciones a los problemas encontrados (metodología/alternativa). Se hace necesario entonces, hacer un diagnóstico más profundo y general que permita encontrar fallas y aciertos en la metodología/alternativa que se está elaborando. Se logra así una propuesta definitiva. Lo anterior se puede representar de la forma siguiente:

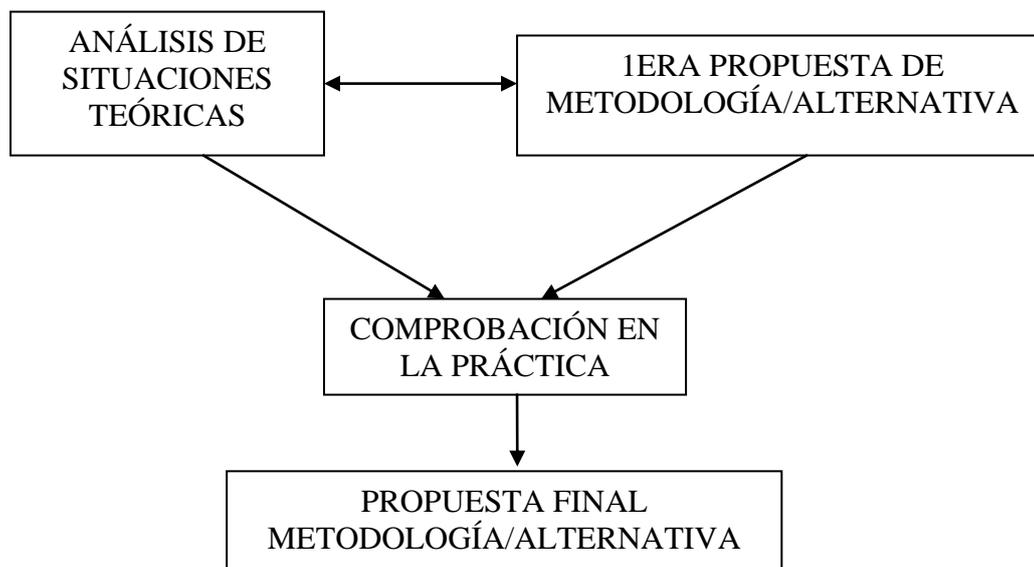


Otra vía, que se utiliza frecuentemente sobre todo en los últimos tiempos, donde la investigación acción ha cobrado mayores seguidores, es la que parte de una interrelación entre la búsqueda de los problemas y a la vez se va construyendo la metodología/alternativa para sobre esa base llegar a un producto final. Lo anterior se puede esquematizar de la forma siguiente:



Por último, dentro de las vías que se pueden utilizar para la construcción de una metodología/alternativa se encuentra aquella que parte del análisis de situaciones teóricas, sea, del análisis de que metodologías/alternativas se han utilizado para resolver determinados problemas a partir de una búsqueda bibliográfica, seleccionado aquella que por analogía con el problema a resolver pueda ser más útil o factible. A partir de esta selección se lleva a la práctica para dar solución al problema encontrado y sobre esa base perfeccionar la metodología/alternativa asumida. Se puede entonces determinar así una

propuesta definitiva que resuelva el problema encontrado. Lo anterior se puede ver en el esquema siguiente.



Conclusiones.

La elaboración de una metodología/alternativa puede recorrer, diferentes caminos, es innegable, que las variantes que aquí se ofrecen no son las únicas que se pueden utilizar, y que otras pueden surgir como necesidad de la propia práctica, o incluso por la combinación de las aquí explicadas. Sin embargo, las que se recogen han sido utilizadas por los investigadores por lo general con buenos resultados por lo que su sistematización podría contribuir a allanar el camino de los que se ocupan de estos problemas.

MODELOS PARA OBTENER VÍAS QUE PERFECCIONEN LA LABOR DEL DOCENTE.

La labor del maestro ha sido estudiada y aún hoy día estos estudios cobran cada vez más vigencia, debido al papel del maestro en el trabajo de la escuela y en la educación de los alumnos. Analizaremos a continuación algunas definiciones sobre la labor del maestro.

1.- Criterios sobre el concepto.

La labor del maestro puede ser analizada como desempeño y en este sentido Mercedes Di Vora citado por H. Valdés considera como desempeño “la idoneidad, talento, aptitud, competencia, suficiencia, y disposición del personal de las organizaciones en el ejercicio de las funciones propias de su cargo u oficio” (144)

El Dr. C. H. Valdés en su libro “El desempeño del maestro y su evaluación” asume como desempeño “tanto la actuación como la idoneidad del docente, expresada esta última esencialmente en un conjunto de capacidades pedagógicas, necesarias para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz” (145)

Para Lompscher la labor del docente se analiza como actividad docente y “consiste en familiarizar al niño con la experiencia acumulada por la humanidad, en cuanto a la transformación de los objetos de la realidad circundante y la interacción con otras personas, así como la experiencia fijada y reflejada en los programas y libros de texto escolares. Por su estructura la actividad docente repite o reproduce la estructura de cualquier actividad humana y siempre incluye tres eslabones: el motivacional y de orientación, el operacional-central (ejecutivo de trabajo) y el de control y evaluación”. (146)

De igual forma la labor del docente puede ser interpretada como actividad pedagógica profesional y desde este punto de vista ella es analizada como “aquella que está dirigida a la transformación de la personalidad de los

escolares en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones. Se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas, tanto de carácter instructivas como educativas y en condiciones de plena comunicación entre el maestro, el alumno, el colectivo escolar y pedagógico, la familia y las organizaciones estudiantiles (147)

De igual forma se puede analizar la labor del docente como los modos de actuación que este utiliza en el desarrollo del proceso pedagógico entendiendo por modo de actuación profesional “las formas históricamente condicionadas de desempeñarse el docente, constituido por el conjunto de procedimientos, métodos, y estados para la comunicación y la actividad pedagógica, los cuales revelan un determinado nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, así como de constructos, rutinas y esquemas y modelos de actuación profesional” (148)

El trabajo del docente juega un papel fundamental en los procesos de cambio, tal como plantea el Dr. Valle en el libro “Maestro. Perspectivas y Retos” cuando dice: “La dirección de los cambios en el sector educacional se hace más compleja, ya que la medición de los resultados no es inmediata y el resultado en sí, al contrario de lo que muchos piensan, consiste fundamentalmente en la transformación de los modos de pensar y actuar de las personas que concretan el hecho educativo”. (149)

Tratándose del docente, la Dra. Magaly García al caracterizar en el libro “Hacia el Perfeccionamiento de la escuela primaria” el proceso de trabajo de éstos plantea que “asume características especiales, por el hecho de que para lograr su finalidad, se interactúa con el ser humano en una doble condición: como recurso del proceso (alumnos, docentes, padres, entre otros) y como resultado o producto logrado (aprendizaje de los alumnos, conocimientos, normas, comportamiento, valores). El producto logrado constituye la expresión del cumplimiento del fin y los objetivos de la institución.” (150)

En consecuencia con lo anteriormente planteado, para concebir el trabajo del docente hay que tener en cuenta que la escuela opera como un sistema - en este caso abierto, porque interactúa con la familia, la comunidad, y en criterio de la autora citada "posee un conjunto de componentes relacionados e interactivos, que cumplen funciones y tienen objetivos parciales a lograr, vinculados al fin y objetivos generales del nivel de educación de que se trate y cualquier decisión que se adopta en uno de ellos, incide en los restantes." (151)

Estas reflexiones ponen de manifiesto la importancia de profundizar por la vía científica en estudios que permitan revelar cómo insertar en la escuela estos avances, expresión del desarrollo alcanzado por la sociedad, y cuáles resultan ser los procedimientos más expeditos para lograr la transformación de la escuela y de los docentes; y en este sentido los estudios revelan que la temática ha sido poco abordada, tanto en el marco internacional como nacional.

En el marco internacional algunos autores como Kerschensteiner (1934), Schraml (1971) y Casselman (1967) al abordar las propuestas de diferentes modelos para explicar el desempeño profesional de los docentes, hacen referencias breves a las formas o vías que los docentes utilizan para perfeccionar su labor.

En el plano nacional al analizar la labor del docente en los proyectos que se han vinculado al Programa Ramal sobre la formación y el desempeño del docente sólo dos, uno de la Dra. Remedios de Sancti Spíritus y otro de la Dra. Llantada de Ciudad de la Habana abordan la temática de forma tangencial al analizar las condiciones de partida para que el maestro logre creatividad en su actividad pedagógica profesional.

De igual forma en la base de datos sobre las investigaciones más importantes realizadas en los territorios en los últimos tres años, solo los trabajos relacionados con la creatividad del docente, la cooperación entre docentes y la labor educativa del maestro se vinculan de forma indirecta con la temática. En

un plano directo se encuentra la investigación realizada por el Dr. C Héctor Valdés sobre la propuesta para evaluar el desempeño del docente.

Un nexo más estrecho de esta temática se establece con los trabajos del Dr. D Angelo sobre proyectos de vida y más recientemente dos tesis de maestría tutoradas por la Dra. Fariñas sobre los proyectos de vida de profesores jóvenes, así como con su libro sobre la labor docente y su concepción a partir de las teorías de Vigotski.

Por otra parte, la temática se relaciona con las que abordan las vías que utilizan los alumnos para el perfeccionamiento de su actividad de aprendizaje (Véase PRICREA, los trabajos de TEDI, etc) aunque en otro plano de la realidad, en este caso, la labor docente.

Un paso de avance en este sentido desde el punto de vista teórico es tener algunos elementos del marco conceptual ya despejados. Contamos con la definición de Actividad Pedagógica Profesional y su análisis desde el punto de vista de su estructura y sus funciones en los que han trabajado antes de la década del 80 Labarrere G, Barreras F, Llantada M, Céspedes J. y Sablón E, permitiendo a García L. Y otros en el ICCP realizar una sistematización y profundización de estos conceptos que posibilitaron estudios posteriores sobre la imagen del maestro y su autoperfeccionamiento en la década de los noventa. Se cuenta además, con los resultados de los levantamientos sobre el maestro realizados como parte de las investigaciones 22 Aniversario y los operativos del SECE cuando abordan los factores asociados relacionados con la actividad del docente. De igual forma se cuenta con los resultados de la investigación realizada por el Dr. C. Valdés ya citada con anterioridad.

En todas estas investigaciones se demuestra que los métodos y formas utilizadas hasta el momento para el perfeccionamiento de la labor del docente no han tenido el éxito esperado, han sido insuficientemente tratados los mecanismos que hacen más eficiente las interrelaciones que establecen docentes y directivos, con los diferentes niveles de la estructura de dirección del sistema educacional. Asimismo, ni la remodelación constante de Planes y

programas, ni el aumento y diversificación de las vías de superación han podido equiparar los resultados con las expectativas.

2.- Modelos para concebir la labor del docente.

Los que se han ocupado de estos estudios en nuestro país (Barreras, F; García Ramis, L; Llantada, Marta; Valdés Veloz; H y Francisco Pérez; Fariñas, Gloria; etc) se pueden asumir en dos grandes campos: Primero; los que analizan al docente por su actividad pedagógica profesional y en este sentido hay tres grupos, los liderados por García Ramis, y Llantada Marta que asumen como concepto más general el anterior, el segundo de los grupos, los que siguiendo las ideas de Valdés H conciben la labor del docente como desempeño equiparando este término al de actividad pedagógico profesional. Tercero, los que analizan al docente como personalidad y en este sentido se inscriben las corrientes o autores provenientes del campo psicológico entre ellos Fariñas Gloria, D Angelo, Bermudez Morris y otros. Estos enfoques se complementan y entrelazan, así se asumen características personalológicas dentro de la actividad pedagógico profesional o el desempeño, o cuando se analiza la personalidad se incluyen rasgos de su desempeño. Sin embargo, estos grandes campos pueden dar lugar a otros un poco más específicos que son los que quisiéramos abordar. Entre ellos tenemos:

La primera de las formas que puede ser utilizada para estudiar la labor del docente es concebir a éste como personalidad profesional que debe poseer ciertas y determinadas características.

Se asume como personalidad el concepto dado por Lorenzo Pérez cuando dice: “La personalidad es una configuración que expresa una organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto en sus funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento, constituye por tanto una integración sistémica de los contenidos y funciones de la psiquis que se expresa de manera individualizada en el comportamiento de cada sujeto”. (152)

En este sentido, la psicología acepta tres componentes importantes de la personalidad. Ellos son: el afectivo, el motivacional-volitivo, y el cognitivo. Partiendo de esta consideración se podrían asumir como componentes importantes de la personalidad de los docentes las siguientes: la afectivo-motivacional; el dominio de los contenidos; y las capacidades necesarias para actuar.

En esta propuesta, se unen los dos componentes iniciales que propone la psicología y el tercero, o sea el cognitivo se divide a su vez en dominio del contenido y las capacidades para accionar.

En la esfera afectivo-motivacional se tendrán en cuenta los sentimientos hacia la revolución, la profesión y hacia los alumnos; los valores propios del profesor o del director, así como sus necesidades e intereses.

En la esfera sobre el dominio del contenido se considerarán aquellos que son inherentes a la profesión, relacionados con los objetivos, contenidos y metodologías del nivel de que se trate.

En la esfera de las capacidades necesarias se tendrán en cuenta fundamentalmente aquellas que tienen relación con sus modos de actuación como profesor, llamadas también capacidades pedagógicas o de dirección del proceso pedagógico.

La segunda de las formas que puede ser utilizada es concebir la labor del docente como actividad. Desde este punto de vista se hablaría de actividad pedagógica profesional. Teniendo en cuenta esta forma, se podrían considerar entonces: los tipos de actividades que se realizan, el contenido de las mismas y las relaciones que se establecen en ellas.

Entre los tipos de actividades se podrían considerar las vinculadas al proceso pedagógico, a la superación, a la investigación, etc.

Entre los contenidos de las actividades se podrían considerar, el político ideológico, el metodológico, el de dirección del proceso pedagógico, etc.

Entre las relaciones se pueden considerar, las relaciones con los alumnos, con los otros maestros, con los padres y con las instituciones de la comunidad.

La tercera de las formas es concebir la labor del profesor como un tipo especial de actividad, o sea, como actividad de dirección. Desde este punto de vista, se pueden considerar las funciones de dirección para lograr una explicación de su labor. En este caso se establecerían la planeación, la organización-realización y el control-evaluación como elementos esenciales de la labor del docente.

Dentro de la planeación se considerarían las posibilidades de realizar el diagnóstico, la formulación de objetivos, las posibilidades de proyección, etc. En este sentido se destacan los trabajos de la Dr. C Lázara Granados del ISPEJV que partiendo de una concepción general de esta naturaleza profundiza después en las características de la planeación de la labor docente.

Dentro de la organización realización se tendrían en cuenta, la forma de desarrollar los objetivos, la consideración de los métodos y medios, la asignación de responsabilidades, la calidad de las tareas realizadas, etc. De igual forma en el control y evaluación se considerarían las formas de realizar el control, las formas de participación, la comparación de los objetivos con los resultados, etc.

La cuarta de las formas se obtiene al considerar la labor del profesor como proceso y en este caso partiendo de la teoría de los procesos psicológicos se podrían asumir los vinculados a sus modos de actuación y los vinculados a las formas de perfeccionar sus modos de actuación. Se destacan aquí los trabajos realizados por la Dr. C Milda Lesbia Díaz Masip y su tesis titulada "Modelo didáctico para perfeccionar la formación inicial del maestro de educación especial" . Se define por ella la formación del profesional de la educación "como un proceso que concibe, desarrolla y evalúa sistemas de actividades y

de relaciones para lograr en la formación del profesional de la educación una correcta dirección del proceso pedagógico y generar un autoperfeccionamiento de su actividad pedagógica, en correspondencia con las exigencias de la sociedad” (153)

Los procesos vinculados a sus modos de actuación serían en esencia los que se relacionan con la conducción del proceso pedagógico, la superación, la investigación y el trabajo metodológico.

Los procesos vinculados con el autoperfeccionamiento de sus modos de actuación se relacionan en esencia con lo afectivo motivacional, lo autovalorativo, la determinación de objetivos y la proyección de tareas.

Aunque entre ambos conjuntos de procesos se establecen estrechas relaciones, se podría asumir una consideración de este tipo, que tendría la ventaja de analizar por primera vez los procesos vinculados al autoperfeccionamiento de la labor del docente como condicionante y motor impulsor del mejoramiento de su trabajo.

La quinta de las formas es concebir la labor del docente como desempeño y aquí se destacan los trabajos del Dr. C H. Valdés los que asumen el desempeño docente “tanto la actuación como la idoneidad del docente, expresada esta última esencialmente en un conjunto de capacidades pedagógicas, necesarias para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz” (154)

La sexta de las formas consiste en considerar la labor del profesor como un sistema de trabajo. Todos los autores consultados coinciden en confirmar que el sistema está compuesto por un conjunto de elementos que se encuentran en un nivel de interdependencia de modo que un cambio en uno implica modificación en los restantes. (Ver: Bartalanffy,1920; Levi Strauss, 1930; Carlos Marx, 1848)

Para nosotros el sistema de trabajo se asume como “el conjunto de componentes interrelacionados y lógicamente estructuradas que permiten la realización de un determinado trabajo profesional sobre la base de cumplir ciertas funciones y con el fin de lograr los objetivos trazados”. (155)

La séptima de las formas es concebir la labor del profesor como un proceso comunicativo y desde este punto de vista se estructura esta labor según los trabajos del Dr. C Jorge Carbonell “sobre la base de tres dimensiones esenciales: el intercambio de contenido con los sujetos, las relaciones de conocimiento mutuo y las formas de organización de la comunicación en la escuela”. (156)

La octava de las formas es analizar la actividad pedagógica como actividad cooperada realizada por los profesores. Se define ésta según la Dr. C. Carmen Reynoso “como un conjunto de actividades y condiciones que posibilitan la dirección grupal del PEA sobre la base de relaciones de coordinación y colaboración apoyadas en una comunicación positiva y de relación ética, interdependencia positiva y de responsabilidad individual y grupal para cumplir con la tarea de contribuir a la formación de la personalidad integral de los adolescentes”. (157) Como puede verse esta definición permite asumir un grupo de dimensiones que pueden ser operacionalizadas, lo cual realiza la autora en la obra ya citada.

Conclusiones.

Las ideas para modelar la labor del docente han sido en los últimos tiempos han cobrado auge y se comienzan a avisorar nuevos caminos sobre todo porque esta labor está en constante cambio y a partir de ahí, se hacen necesario nuevas ideas y enfoques para que la teoría sirva para perfeccionar la labor de todos los que se ocupan de estas tareas.

Las cada vez más importantes “nuevas tecnologías”, las ideas del trabajo cooperado, la integración de objetivos y contenidos, así como la necesaria atención a las diferencias individuales marcan nuevas pautas a la labor del docente que la teoría actual debe considerar y explicar.

BIBLIOGRAFÍA.

- 1) Ordaz Lorenzo, R. La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. ISPEJV. Material digitalizado. 2003. Página 5
- 2) Ruiz, Ariel. Metodología de la investigación. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. 2002.
- 3) Colectivo de autores. Diccionario Filosófico. Ediciones Revolucionarias. Habana. 1973
- 4) Colectivo de autores. Diccionario Cervantes. Madrid. 1998. Página 978
- 5) Zayas, Pedro. Los modelos y la modelación. Material mimeografiado. 1997. tomado de Ordaz Lorenzo, R. La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. ISPEJV. 2003. Material en soporte magnético.
- 6) Guetmanova, A y otros: Lógica: En forma simple sobre lo complejo (Diccionario), Ed. Progreso, Moscú, 1991, p234. tomado de Ordaz Lorenzo, R. La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. ISPEJV. 2003. Material en soporte magnético.
- 7) Tijonov, A.N. en Enciclopedia de Matemática. Tomado de Ordaz Lorenzo, R. La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. ISPEJV. 2003. Material en soporte magnético.
- 8) Winner, N. citado por Davidov, V.V. en Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. 1980
- 9) Sierra, Virginia. En Metodología de la Investigación Científica. Tomado de Ordaz Lorenzo, R. La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. ISPEJV. 2003. Material en soporte magnético.
- 10) Martínez Llantada, M. La investigación etnográfica. ISPEJV. 1998 Material en impresión ligera.
- 11) García Hoz, T. Tomado de Ordaz Lorenzo, R. La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. ISPEJV. 2003. Material en soporte magnético.

- 12) Diccionario de Filosofía en CD ROM. Editorial Herder . 2002. España.
- 13) Garcia Ramis, Lisardo. Sistemas, modelos y teorías. Material mimeografiado. 1977.
- 14) Alexeeva. I. Yu. El conocimiento como objeto de la modelación computarizada. Cuestiones de Filosofía. 1987. No.5 Página 43 (en Ruso)
- 15) Stoff, V. A. Citado por Davidov. Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial pueblo y Educación. La Habana.1980. Página 313
- 16) Davidov, V.V. Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. 1980.página 314
- 17) Valle, A. D. Los modelos en la enseñanza. Material mimeografiado. 1987
- 18) Marimón, J. A. Aproximación al modelo como resultado científico en Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. ISP Félix Varela.Villa Clara. 2005
- 19) Wussing. H. Vorlesungen zur Gechichte der Mathematik. VEB Deutcher Verlag der Wissenchaften. Berlin. 1979. Página 134
- 20) Rosental M. y otros. Diccionario filosófico. Editora Política. Ciudad de la Habana. Página 376
- 21) Ruiz, Ariel. Metodología de la investigación. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. 2002.
- 22) Castro González, F, Tesis de Maestría. ISPEJV. 2003.
- 23) Diccionario Manual VOX ilustrado de la Lengua Española. Editorial Bibliografía. Barcelona. 1995. Página 1124
- 24) Rosental M y P Iudin. Diccionario filosófico. Editora Política. Ciudad de la habana. 1973 Página 451
- 25) López, Josefina y otros. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Pag 46
- 26) Blanco A. Epistemología de la Educación. Una aproximación al tema. En Filosofía de la Educación. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2003 Pag 52
- 27) González Rey, Fernando. La investigación cualitativa en Psicología. Educ. Sao Paulo. 1999. Página 64

- 28) Rosental M y P Iudin. Diccionario filosófico. Editora Política. Ciudad de la Habana. 1973 Página 65
- 29) Konstantinov F. Fundamentos de filosofía marxista – leninista. Editorial de ciencias sociales. La Habana 1976. Pag. 261.
- 30) Lenin. V. I. Obras Completas. Tomo XXXVIII pag 16
- 31) Blanco A. Epistemología de la Educación. Una aproximación al tema. En Filosofía de la Educación. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2003 Pag 52
- 32) Rosental M y P Iudin. Diccionario filosófico. Editora Política. Ciudad de la Habana. 1973 Página 451
- 33) Addine, Fátima. Hacia una nueva didáctica. Material en copia magnética. Pag 80
- 34) González Rey, Fernando. La investigación cualitativa en Psicología. Educ. Sao Paulo. 1999. Página 64
- 35) López, Josefina y otros. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Pag 46
- 36) Ibidem (10)
- 37) Zilberstein, Toruncha, Dr. C José. Principios didácticos, para un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Didáctica desarrolladora. Editorial SEIDE. México. 2000. Pag. 25
- 38) Rosental M y P Iudin. Diccionario filosófico. Editora Política. Ciudad de la Habana. 1973 Página 532
- 39) Garcia Ramis, L y otros. Modelo genérico de escuela cubana. Material mimeografiado. 1996
- 40) Ibidem 19
- 41) Valle Lima, A. La transformación educativa. Consideraciones. Editorial pueblo y educación. .C Habana. 2003
- 42) Garcia Ramis, L. Ibidem 22
- 43) Garcia Ramis, L. Ibidem 22
- 44) Garcia Ramis, L. Ibidem 22
- 45) Fiallo, Jorge y otros. Informe de Investigación. Resultados de las escuelas experimentales. ICCP. 1999
- 46) Valle Lima A. y otros. Modelo de Escuela Secundaria Básica (versión 8) material en impresión ligera. ICCP. 2006.

- 47) Colectivo de Autores. Modelo de escuela primaria para el Estado de Tabasco. Villa Hermosa. 2004.
- 48) Moreira A. y Silva T. Currículo, cultura e sociedade. Sao Paulo. Cortez. 1995. página 154
- 49) Ibidem 45
- 50) Tyler, Ralph. Basic Principles of Currículo and Instruction. Chicago. University of Chicago. 1949 Página 1-2
- 51) Diaz Barriga, A. Didáctica y currículo. Editorial Trillas. México. 1988. página 42
- 52) Alvarez de Zayas, C. El diseño curricular. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2001. página 35
- 53) Cherryholmes citado por Viana Ventura M en Perfeccionamiento del currículo para la formación de maestros de matemática en la UFOP. Ciudad de la Habana. 2001. Página 34.
- 54) Coll C. Psicología y currículo. Sao Paulo 2da Edición. Ática. 1997. Página 31
- 55) Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículo. Morata. Madrid. 1998. página 319
- 56) Advine, F Diseño curricular. ISPEJV. 2000
- 57) Ruiz Aguilera citado por Garcia Ramis L. y otros. Propuesta curricular para la escuela Secundaria Básica actual. Fundamentos teóricos y metodológicos. Editorial Pueblo y Educación. 2004. Página 30
- 58) Garcia Ramis L. y otros. Propuesta curricular para la escuela Secundaria Básica actual. Fundamentos teóricos y metodológicos. Editorial Pueblo y Educación. 2004. Página 31
- 59) Ibidem 55.
- 60) González Pacheco, O. El perfil del profesional. CEPES. 1998.
- 61) Dra. C. Teresita Miranda. La formación de profesores: propuesta de un modelo general del profesional de la educación. Centro de Estudios del ISPEJV.
- 62) Machado B. y Bermúdez R. El modelo del PGI de la ETP. Versión mimeografiada. 2006. Página 32
- 63) Machado B. Modelos para obtener el perfil del PGI de la ETP. Versión mimeografiada. 2006. Página 5

- 64) ALVAREZ, A. y del RÍO, P.: "El momento de Vigotsky: El por qué de un homenaje". En "Infancia y Aprendizaje" Nos.27 y 28, España, 1984.
- 65) Ibidem 61
- 66) Arias Beatón, Dr. Guillermo. EL DIAGNOSTICO DEL DESARROLLO PSICOLOGICO Facultad de Psicología. Universidad de La Habana
- 67) Pilar Rico y otros. Lecturas Complementarias. Diplomado de Aprendizaje. Oaxaca. México. Material digitalizado. 2006
- 68) ALVAREZ, C. C. "Las pruebas psicológicas: Aplicación y valoración". Informe presentado en el Seminario Científico de los C.D.O. La Habana, 1990
- 69) Silvestre Oramas, M. El diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje. ICCP. 2003. Material en soporte magnético.
- 70) ALCIDES,C.J e colaboradores " Psicodiagnóstico –R" Edit. Artes Médicas, Porto Alegre, Brasil, 1993
- 71) Alvarez, C. C. "Metodología para la determinación de las tasas de incidencia de los trastornos del aprendizaje". Dpto. de Educ. Especial del MINED. Imp. Ligeras. La Habana, 1989-1997
- 72) Ibidem 65
- 73) Bermúdez Morris, Raquel y otros. Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Ciudad de la Habana. 2003 pag 178
- 74) Cubillos J. Seminario de Planeación Estratégica. Comisión Federal de Electricidad. México: Editorial Interlocutor S.A; 1991.
- 75) Henderson B.. What is Bussiness Estrategy. Boston: Editorial Consulting Gruop; 1981.
- 76) Rivero T. Taller de planeación estratégica. UAT. GAMCAX-Dc. Victoria. México; 1989. p 4.
- 77) Hayes RL. Planteamiento Estratégico. México: Editorial Trillas; 1990.
- 78) Aguilar VA, De la Maza C. Planeación Estratégica. Guía de estudio. México: Editorial UAL; 1993.
- 79) Drucker P. Dirección por excepción. México: Editorial Cecsca; 1995.
- 80) Colectivo de autores. Diccionario Encarta 2005. en Soporte Magnético.
- 81) Ministerio de Educación (MINED). La Dirección del trabajo de la escuela. La Habana, Cuba: Editorial Empresa Impresoras Gráficas; 1994. p 9.

- 82) Rodríguez, M. www/gogle/Estrategia/Conferencia sobre estrategia. 2006
- 83) García M. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana, Cuba. ICCP: Editorial Pueblo y Educación; 2000. página 25
- 84) H. Igor Ansoff (1976) citado por Morrisey, George. [1993] El pensamiento estratégico. Construya los cimientos de su planeación./ Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, Madrid, España.
- 85) Tabatorny y Jarniu (1975) citado por Morrisey, George. [1993] El pensamiento estratégico. Construya los cimientos de su planeación./ Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, Madrid, España.
- 86) Charles Hoffer y Schendel (1978) citado por Morrisey, George. [1993] El pensamiento estratégico. Construya los cimientos de su planeación./ Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, Madrid, España.
- 87) K. J. Halten 1887 citado por Morrisey, George. [1993] El pensamiento estratégico. Construya los cimientos de su planeación./ Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, Madrid, España.
- 88) Morrisey, George. [1993] El pensamiento estratégico. Construya los cimientos de su planeación./ Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, Madrid, España. Pag 119
- 89) Stoner, James. Administración, 5ta edición S.P.I, S.P.
- 90) Castro Escarrá, O. La dirección de la superación de maestros y profesores en la escuela. En dirección, organización e higiene escolar. Parte 1. La dirección de la escuela. En proceso editorial. 2006. Pág. 123
- 91) Añorga, Julia. Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. ISP EJV. La Habana. En soporte magnético. Página 98
- 92) Ibidem 2 Página 106
- 93) bitem 1 Página 124
- 94) Ibidem 1 Página 124
- 95) Ibidem 1 Página 124
- 96) Larousse. Diccionario Básico de Lengua Española. Editorial Ultra. México. 1996. página 91
- 97) Océano. Diccionario Ilustrado de Lengua Española. Editorial Ramón Sopena S. A. Barcelona.

- 98) Añorga, Julia. Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. ISP EJV. La Habana. En soporte magnético. Página 105
- 99) Castro Escarrá, O. La dirección de la superación de maestros y profesores en la escuela. En dirección, organización e higiene escolar. Parte 1. La dirección de la escuela. En proceso editorial. 2006. Pág. 125
- 100) Canovas Suárez, T., Propuesta de capacitación para el personal docente de la educación preuniversitaria en la etapa de las transformaciones. Tesis de doctorado. C. de la Habana. 2006. Página 33
- 101) Ibernón, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. España. Página 57
- 102) Sánchez Jiménez, JM. La formación del profesorado en ciencias. Tomado de Canovas Suárez, T., Propuesta de capacitación para el personal docente de la educación preuniversitaria en la etapa de las transformaciones. Tesis de doctorado. C. de la Habana. 2006. Página 34
- 103) Valdés Montalvo, M.N. Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente de carreras de ingeniería en Cuba. Tesis de doctorado. Ciudad de la Habana. 2003. Resumen. Página 24
- 104) Castro Escarrá, O. La dirección de la superación de maestros y profesores en la escuela. En dirección, organización e higiene escolar. Parte 1. La dirección de la escuela. En proceso editorial. 2006. Pág. 126
- 105) Cerezal Mezquita, J. y otros. ¿Cómo investigar en Pedagogía? Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana. 2004. Página 13
- 106) Ruiz Aguilera, A. La investigación Educativa. ICCP. Operacionalización del problema. Material en soporte magnético. 2003 Página 40
- 107) López, J. A. y otros. Metodología de la investigación educativa. Desarrollo del proceso investigativo. Parte III. En soporte magnético. Ciudad de la Habana. 2006. Página 193
- 108) Ibidem 3
- 109) Pérez Rodríguez, G y otros Metodología de la Investigación educacional Primera Parte Editora Pueblo y Educación 1996 Pagina 53

- 110) Sabino Carlos EL PROCESO DE INVESTIGACION Ed. Panapo, Caracas, 1992. Pag 21
- 111) Morales, M y otros. La investigación pedagógica. CEPROF. La Habana 2005 Pagina 10
- 112) Kerlinger, A. citado por Bisquerra, R. En métodos de investigación educativa. Guía práctica. Ediciones CEAC S. A. Barcelona. España. 1989
- 113) Bisquerra, R. Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Ediciones CEAC S. A. Barcelona. España. 1989
- 114) Cerezal Mezquita, J. y otros. ¿Cómo investigar en Pedagogía? Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana. 2004. Página 13
- 115) López, J. A. y otros. Metodología de la investigación educativa. Desarrollo del proceso investigativo. Parte III. En soporte magnético. Ciudad de la Habana. 2006. Página 193
- 116) López Hurtado, J. y otros. Metodología de la investigación educativa. ICCP Ciudad de la Habana. 1998. Página 5
- 117) Castellanos, Beatriz. El enfoque tradicional en la investigación educativa. Materiales de B. Castellanos. ISPEJV. Material en soporte magnético. 2002.
- 118) Ibidem 13
- 119) Lewin, K. citado por Castellanos, Beatriz. El enfoque tradicional en la investigación educativa. Materiales de B. Castellanos. ISPEJV. Material en soporte magnético. 2002.
- 120) López Hurtado, J. y otros. Metodología de la investigación educativa. ICCP Ciudad de la Habana. 1998. Página 7
- 121) Alvarez C. La investigación científica en la sociedad del conocimiento. Pag 16
- 122) Cerezal Mezquita, J. y otros. ¿Cómo investigar en Pedagogía? Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana. 2004. Página 136
- 123) Cerezal Mezquita, J. y otros. ¿Cómo investigar en Pedagogía? Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana. 2004. Página 13
- 124) López, J. A y otros. Metodología de la investigación educativa. ISPETP Ciudad de la Habana. 2003. Página 187

- 125) García Ojeda, Magalys. El trabajo metodológico en la escuela de EGPL. MINED. Ciudad de la Habana. Material Mimeografiado. 1887
- 126) Colectivo de Autores. IV Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. MINED. Parte II. La Habana. 1980. Página 89.
- 127) Carnota, O. Teoría general de los sistemas. Universidad de la Habana. Ediciones universitarias. 1999. Pag. 45
- 128) Colectivo de Autores. VIII Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. MINED. Parte III. La Habana. 1984.
- 129) Korolev, F. El concepto de sistema y sus consecuencias en la ciencia. Citado por Colectivo de autores. VIII Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. MINED. Parte III. La Habana. 1984.
- 130) Carnota, O. Teoría general de los sistemas. Universidad de la Habana. Ediciones universitarias. 1999. Pag. 67
- 131) Mukin, A. Los sistemas y sus teorías. Editorial progreso. Moscú. 1986. Página 107
- 132) Bringas, J. A. "PROPUESTA DE MODELO DE PLANIFICACIÓN UNIVERSITARIA". Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógica. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, 1999.
- 133) García Ojeda, Magalys. Hacia el Perfeccionamiento de la escuela primaria. 2001. Editorial pueblo y Educación. Pag. 39
- 134) Iudin Y. Rosethal. I. Diccionario filosófico. Combinado polográfico de Gtmo. Juan Marinello. 1981. Página 313.
- 135) Lenin, V. I. Escritos filosóficos. Dietz Verlag. Berlin. 1961. página 134
- 136) Labarrere, G y otros. Pedagogía. Editorial pueblo y Educación. C. de la Habana. 1998. Página 103
- 137) Ibidem (136)
- 138) Klingberg L. Introducción a la Didáctica General. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1978. Página 270
- 139) Ibidem (135) Página 317

- 140) Colectivo de Autores. Diccionario enciclopédico ilustrado de la Lengua Española. Tomo III. Editorial Ramón Sopena, S. A. Barcelona. Página 2258
- 141) Addine F. e Ignacio Sálamo. Didáctica: Teoría y Práctica . Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2004. Página 256
- 142) Rodríguez Arena, MSc. María Estella. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzoso. ICCP. Tesis de grado. La Habana. 2004.
- 143) Akudovich, S. A. Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. Tesis doctoral, 2004.
- 144) Blanco, Ernesto y Mercedes Di Vora. Evaluación del personal docente. Guía para su desarrollo. Ediciones Publicitarias, Venezuela, 1992, página 25 citado por H Valdés en El desempeño del maestro y su evaluación. Editorial pueblo y Educación. 2004 página 55
- 145) Valdés, H. El desempeño del maestro y su evaluación. Editorial pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2004 página 56
- 146) Lompscher, A. K. Markova, V.V. Davidov. Formación de la actividad docente de los escolares. Material en impresión ligera ICCP 1987.
- 147) García Ramis, L., A. Valle, M Ferrer. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1996. Página 14
- 148) García Ramis, L., A. Valle, M Ferrer. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1996. Página 14
- 149) Valle Lima Alberto D. La dirección educacional. Apuntes. En soporte magnético. 2001. Pag. 45
- 150) García Ojeda Magalys. y otros. Hacia el Perfeccionamiento de la escuela primaria. 2001. Editorial pueblo y Educación. Pag. 36
- 151) idem (150)
- 152) Pérez Martín Lorenzo y otros. La personalidad. Su diagnóstico y su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana. 2004. Página 47

- 153) Díaz Masip, Milda Lesbia. Modelo didáctico para perfeccionar la formación inicial del maestro de educación especial. Tesis de doctorado. ISPEJV. 2006
- 154) Ibidem 145
- 155) Valle Lima, Alberto D. El sistema de Trabajo del docente. ICCP material en impresión ligera. 2003
- 156) Carbonell, Jorge. Modelo desde el proceso de la comunicación para perfeccionar la labor del director de secundaria básica en el contexto de las actuales transformaciones. Tesis de Doctorado. ISPEJV. 2006
- 157) Reynoso Cápiro, Carmen. Modelo para potenciar el desarrollo de la actividad pedagógica cooperada del PGI en las condiciones de la secundaria básica actual. ISPEJV. 2006