

REPÚBLICA DE CUBA
INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

“Enrique José Varona”

Departamento de Dirección Educacional

Título:

Modelo teórico para el diseño de una estrategia
pedagógica en la educación primaria y secundaria
básica

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en
Ciencias Pedagógicas

Regla Alicia Sierra Salcedo

Ciudad de La Habana
2004

REPÚBLICA DE CUBA
INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“Enrique José Varona”

Departamento de Dirección Educacional

Título:

Modelo teórico para el diseño de una estrategia
pedagógica en la educación primaria y secundaria
básica

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en
Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Regla Alicia Sierra Salcedo.
Tutora: Dr C. Fátima Addine Fernández.
Consultante: Dr C. Daisy Pérez Mato.

Ciudad de La Habana
2004

AGRADECIMIENTOS

A Fátima Addine, mi tutora, por su fortaleza, su constancia, sus exigencias y confianza en mis fuerzas.

A Daisy Pérez Mato, por su orientación profesional como consultante y su amistad.

A Gilberto García, María Teresa Ferrer, Rafael Bosque, Isel Parra, Bertha Fernández, José Zilberstein, José Antonio Bringas, Rogelia Martínez, María Elena Segura, Jorge Carbonell, Ana María Abello y Mercedes Silverio, por su apoyo profesional.

A Mauri, Duarte, Armando, Gerardo y Carlos por el respaldo logístico.

A Gretel Vázquez, Elvira Caballero, Zenaida Zayas, María Caridad Sierra y Laura Ramírez por su entusiasmo y su ayuda emocional e incondicional.

A todos mis estudiantes, mis compañeros de trabajo, a los maestros y profesores con los que tuve oportunidad de trabajar, muchas gracias.

DEDICATORIA

A mis padres, Tomasa y Adonis

A mi hija, Deliana

INDICE

SINTESIS

INTRODUCCIÓN-----	1
-------------------	---

-

CAPÍTULO 1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS ACERCA DE LA

DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO-----	12
---------------------------------------	----

-

1.1 La dirección del proceso pedagógico como objeto de estudio de la

Pedagogía-----	12
----------------	----

1.1.1 El proceso pedagógico como categoría de la pedagogía-----	13
---	----

1.1.2 La dirección del proceso pedagógico como rasgo del proceso pedagógico-----	20
---	----

1.1.3 Regularidades de la dirección del proceso pedagógico-----	24
---	----

1.2 La dirección del proceso pedagógico en la educación primaria y

secundaria básica-----	28
------------------------	----

-

1.3 La estrategia pedagógica. Una manera de proyectar la dirección del

proceso pedagógico-----	34
-------------------------	----

1.3.1 La estrategia pedagógica: su conceptualización y modelación-----	35
---	----

1.3.2 El papel del maestro en la dirección del proceso pedagógico---	41
--	----

CAPÍTULO 2. CARACTERIZACION DE LA SITUACION DE LA

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA-----	46
----------------------------	----

2.1- Participantes, instrumentos y procedimientos empleados en el

estudio.-----	46
---------------	----

2.2- Resultados de la aplicación de los instrumentos-----	50
-	
2.3- Discusión de los resultados-----	59
CAPÍTULO 3. TEORÍA Y METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO DE UNA	
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA-----	71
3.1 La modelación de la dirección del proceso pedagógico-----	71
3.1.1 El modelo pedagógico: su conceptualización-----	72
3.1.2 Componentes estructurales del modelo pedagógico-----	76
3.2- Un Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica-----	80
3.2.1 Relaciones esenciales del modelo para el diseño de una	
estrategia pedagógica-----	82
3.2.2 Fundamentos que sustentan el diseño de una estrategia	
pedagógica-----	85
3.2.3 Momentos del diseño de una estrategia pedagógica-----	90
3.2.4 Indicaciones para la práctica de una estrategia pedagógica-----	102
3.3-Metodología utilizada y resultados obtenidos en la aplicación del	
criterio de expertos acerca de la propuesta de modelo-----	115
CONCLUSIONES-----	118
RECOMENDACIONES-----	120
REFERENCIAS-----	121
-	
BIBLIOGRAFÍA-----	126
-	
ANEXOS	

SÍNTESIS

La presente investigación propone un modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica que pretende orientar al profesor en la proyección de la dirección del proceso pedagógico. esto resulta necesario ya que los modelos descritos en la literatura, en su gran mayoría, parten de enfoques organizativos, operativos, administrativos o estrictamente didácticos y no se basan en el carácter integrador del proceso pedagógico. el estudio asume críticamente como perspectiva teórica desde un enfoque dialéctico materialista, la concepción de pedagogía, la concepción transformadora y desarrolladora del proceso pedagógico, las regularidades de la dirección del proceso pedagógico y la concepción predictiva en la modelación de la dirección del proceso pedagógico. el resultado más importante desde el punto de vista teórico está en un modelo para el diseño de una estrategia pedagógica que aporta un nuevo tratamiento a la concepción de modelación al incluir entre sus componentes las indicaciones para la práctica como elemento regulador y de autocontrol del comportamiento esperable del maestro/profesor. en el orden práctico la determinación de indicadores como predictores de adecuación de una estrategia pedagógica, las exigencias para su implementación y los componentes descritos, enriquecen los contenidos curriculares de las carreras pedagógicas. la actualidad de este estudio se encuentra en el carácter orientador del modelo y de pronóstico de los predictores de adecuación para el diseño de una estrategia pedagógica y su valor para los procesos de formación, superación y capacitación del personal docente.

INTRODUCCIÓN:

La educación tiene como encargo social, formar hombres y mujeres que dominen los frutos de la civilización científico-tecnológica, que sean portadores de valores éticos y estéticos y al mismo tiempo creadores e innovadores, cuestión que revitaliza los procesos de transformación. Los nuevos retos que dimanan de los escenarios globales y regionales, así como de nuestras realidades, caracterizadas por las posibilidades de ascender cultural y espiritualmente a través de los estudios y la atención de la sociedad, son de vital importancia para estos fines.

Es necesario considerar que la educación representa un proceso social complejo, de carácter histórico concreto y clasista, mediante el cual tiene lugar la *transmisión y apropiación de la herencia cultural* acumulada por el ser humano. De hecho, los contenidos de la cultura son cada vez más complejos y diversos. Por consiguiente, *el cambio educativo constituye una necesidad del desarrollo de la educación en el mundo y particularmente en Cuba*. Esto implica resignificar concepciones arraigadas, modificar actitudes y prácticas consolidadas durante años y la construcción de nuevas formas de enfrentar la labor que se desempeña cotidianamente por los educadores.

Resulta imprescindible entonces, que se tenga una representación clara y orientadora de lo que se quiere lograr y de los posibles caminos y alternativas para alcanzarlo. Las transformaciones que en el campo educacional tienen lugar hoy en la educación primaria y secundaria básica en Cuba, se sustentan en una concepción transformadora y desarrolladora de los procesos pedagógicos. Queda planteada de esta forma una primera contradicción en este estudio.

La concepción del proceso de enseñanza aprendizaje (uno de los procesos pedagógicos) desarrollador, que sustenta las transformaciones en los niveles educacionales mencionados, queda resumida en tres criterios básicos: “promover el desarrollo *integral* de la personalidad..., potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la *independencia* y a la *autorregulación*..., y desarrollar la capacidad

para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, **estrategias** y motivaciones para *aprender a aprender...*, y la *necesidad* de una *autoeducación* constante...".¹

Consecuentemente, el maestro/profesor en el proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador “actúa como mediador/a en el proceso de desarrollo..., crea una atmósfera de confianza, seguridad y empatía, organiza situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos..., apoya los estudiantes para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver problemas..., propicia la participación de todos los miembros del grupo ..., crea espacios de autoconocimiento, donde los estudiantes se entrenen en la auto-reflexión y aprendan a observarse, interrogarse, analizar alternativas y consecuencias, tomar decisiones..., y diagnostica dificultades en el aprendizaje..., concibe **estrategias de enseñanza** compensadoras..., proyecta estrategias de enseñanza, *diferenciadas*, y *desarrolladoras* para todo el grupo”.²

Entonces, el rol del maestro está en la detección de dificultades y la identificación de las potencialidades en los estudiantes y maestros/profesores para proyectar las estrategias desarrolladoras.

El perfeccionamiento del conocimiento acerca del proceso pedagógico y el desempeño del maestro/profesor en las actuales transformaciones que tienen lugar en la escuela cubana, constituyen hoy una urgencia para la **dirección del proceso pedagógico** en el logro de la calidad educacional. Segunda contradicción.

Los cambios previstos en la educación primaria y secundaria básica, demandan un maestro/profesor eficiente en su desempeño profesional, capaz de lograr un modo de actuación superior en sus estudiantes y grupo, exigen además, un profesional con posibilidades reales para caracterizar, pronosticar y proyectar, la estimulación, el enriquecimiento y desarrollo de los procesos de aprendizaje y el empleo de

estrategias de aprendizaje cada vez más eficientes por parte de los estudiantes.

Tercera contradicción.

De esta forma, proyectar estratégicamente la dirección del proceso pedagógico, a favor del desarrollo de los procesos de aprendizaje en los estudiantes por parte del maestro/profesor, es trascendente para enfrentar el cambio educativo, cuando no se estructura adecuadamente, se convierte en una de las principales causas que afectan la calidad educacional, por lo que es determinante en la dirección del proceso pedagógico.

El presente estudio responde al programa ramal 3 sobre la formación y superación del profesional de la educación que tiene como objetivo perfeccionar los procesos de formación, superación y desempeño del personal docente, en función del desarrollo de la identidad pedagógica en sus diferentes contextos de actuación profesional.

Los estudios acerca de las estrategias pedagógicas en los últimos tiempos han sido tratados por muchas investigaciones en el ámbito nacional e internacional.

En la literatura especializada aparecen variadas **investigaciones** acerca de las estrategias que utiliza el hombre para pensar, crear, aprender y desarrollar su talento en determinadas esferas (De la Torre, S. 1987); (Sánchez, M. 1992); (González, A.1989); (Chi y Glaser 1986.); (De la Torre, S. 2000), (Mitjás, A., 1997).

En estas investigaciones, se describen las estrategias pedagógicas o de enseñanza - aprendizaje que pueden emplear los educadores para estimular estos procesos particulares: (Ver Lee, W. L. 1982), (Willians, F. 1982, Betancourt, J. 1997), (Taylor, C. 1982), (De la Torre, S. 1997), Pozo y Postigo, 1993 (citado por Monereo, C. 1995), (Monereo, C. 1995), (De la Torre, S. 2000).

En algunas de las **propuestas** se igualan las estrategias a: habilidades, conocimientos (Taylor, C. 1982); (Monereo, C. 1995), a acciones, métodos y técnicas esencialmente (Ver Lee, W. L. 1982); (Willians, F. 1982); (Betancourt, J. 1997); (Pozo

y Postigo, 1993 (citado por Monereo, C. 1995)); (De la Torre, S. 1997); se aprecia una tendencia a destacar la relación entre los componentes, el proceso y un marcado énfasis operativo, utilitario, sin llegar a puntualizar cómo llegar a ellas, particularmente en el caso de los docentes. Muchas no ofrecen orientación acerca de cómo el educador puede llegar a elaborar, reestructurar o diseñar las estrategias de manera explícita.

En Cuba, existen **experiencias** relacionadas con las estrategias esencialmente en la psicología educacional. (López, J., A. Siverio y F. Martínez, 1989); (O. Valera, 1991); (P. Rico, 1988); (Martínez, G., M. Prado, M. Pernas, L. Sánchez, M. Escobar, 1989), (Labarrere, A.1988). Otras experiencias están relacionadas con las didácticas especiales y con el desarrollo de la creatividad, la inteligencia y el talento. El Proyecto Aprender a Aprender (ICCP, 1985), el Programa de estimulación temprana “Educa tu hijo”, (ICCP, 1985-1990), el Proyecto Argos, (ICCP, 1991-1996), el Proyecto cubano TEDI (ICCP, 1991-1997) y los Procedimientos didácticos que propician un aprendizaje desarrollador en la asignatura Ciencias Naturales. (Zilberstein, J. 1996), constituyen una fuente de consulta valiosa, aunque no abarcan la amplia gama de situaciones que tienen lugar durante la conducción del proceso pedagógico. Todas dedican un espacio a la preparación en sentido general del maestro.

En la **literatura** aparecen indicaciones de carácter general para dirigir el aprendizaje desde un enfoque psicológico (Talízina, N. 1986); pasos de una estrategia para introducir la innovación desde un enfoque organizativo – operativo (Díaz Bordenave, J. y A. Martins, 1982); pasos para que el educador invente un “sistema pedagógico” propio con un enfoque didáctico centrado solo en la clase (Gorow, F. 1983); modelo de estrategia esencialmente organizativa con enfoque administrativo (De la Torre, S. 1997) y el sistema didáctico integral (estrategia global para la educación de la creatividad) centrada en una cualidad de la personalidad (Mitjáns, A. 1997). Esta

diversidad de enfoques son útiles a la hora de asumir una posición con respecto a la estrategia, pero insuficientes para orientar al educador desde una perspectiva pedagógica.

En los **modelos** (González, M. (2003) (Valle, A. y otros 2003) que orientan los proyectos de escuela primaria y secundaria básica vigentes en Cuba, se expresa con claridad la responsabilidad de los maestros y profesores de elaborar las estrategias educativas y docentes (pedagógicas) en el orden individual y grupal, con la participación de los restantes profesores que interactúan con el grupo de estudiante.

De hecho, hay un reconocimiento explícito, en los **contenidos del diplomado** impartido en el curso 2002 -2003 a los cuadros, reservas y metodólogos de la educación primaria, a la elaboración de estrategias pedagógicas y al papel que juegan en la orientación de los docentes para una mayor efectividad de su trabajo. Los cursos se caracterizan aún, por el énfasis en los aspectos teóricos (principios, etapas, importancia y la necesidad), y se necesita ofrecer más elementos acerca del proceder del maestro.

En la revisión de las **tesis de doctorado y maestrías**, han sido ampliamente tratadas las múltiples posibilidades que brinda el diseño de estrategias pedagógicas en la solución de los problemas educativos y docentes; (Jiménez, E. H., 2000), (Gifón, A., 1999), (Rodríguez, F. ,1999), (Moreno, F., 1999), (Rodríguez, J. L. 2000), (Amado, G., 2000), (Amechazurra, O. L, 1999), (Borrero, R., 2000), (Araiza, I. Y, 2000), (Enriquez, I. J.,1997), (Remedios, J. M^a, 1997), (Peralta, G.,1999), (Nicolás, I.,1996), (Martínez, A.,2000), (Acosta, I. G,1995), (Alfaro, M.,2000), (González A.,1999), (Gutiérrez, A. N.,2000), (Ibarra, F.,2000), (López, M.,2000). Sin embargo, el mayor énfasis está en el resultado y en las actividades que pudieran llevar a modificar el estado inicial dejando a un lado el componente orientador de las acciones que utiliza el maestro/profesor y el

aspecto de la evaluación de la efectividad y su impacto en la dirección del proceso pedagógico.

Es necesario, continuar dedicando esfuerzos a las precisiones terminológicas y operacionales sobre la estrategia pedagógica en pos de una mayor orientación a los profesores respecto a la modelación de la dirección del proceso pedagógico.

La práctica revela aún, algunas insuficiencias en cuanto a la modelación de las estrategias pedagógicas por el reclamo a partir de las actuales transformaciones de niveles superiores de concreción teórica ⁽³⁾ y práctica ⁽⁴⁾ expresada en la carencia de un modelo que oriente la actuación pedagógica del maestro/profesor, a fin de lograr niveles óptimos en su desempeño profesional.

Como resultado de la experiencia profesional y la labor de investigación en las direcciones municipales de educación y directamente en las escuelas, se han detectado dificultades para mejorar el desempeño de los maestros/profesores y para el logro de modos de perfeccionamiento superior en la dirección del proceso pedagógico en aras del cambio educativo que se requiere, como consecuencia de contradicciones que se aprecian en la teoría y práctica educativa:

- En las indagaciones empíricas los maestros/profesores de primaria y secundaria básica en alguna medida coinciden en considerar dentro de los momentos de una estrategia pedagógica solo el diagnóstico, la ejecución y el control, lo que resulta insuficiente al no incluir lo preventivo, pronosticador y proyectivo de la dirección del proceso pedagógico.
- En la literatura consultada se ofrecen varios modelos, pasos, exigencias de una estrategia pedagógica unos con un enfoque administrativo (De la Torre, S.1997), didáctico (Gorow, F.1983), organizativo (Díaz Bordenave, J. y A. Martins, 1982) o centrado en una cualidad de la personalidad (Mitjás, A. 1997) pero carecen de un enfoque integrador del proceso pedagógico.

- Los autores, no coinciden ni en los componentes, ni en el orden que en estos modelos presentan, ni explicitan la concepción predictiva que permite la autorregulación del desempeño del maestro/profesor durante la dirección del proceso, lo que puede resultar una de las causas que afecta la orientación de los docentes para lograr un desempeño eficiente.

- La práctica de los maestros/profesores, por la complejidad de la propia naturaleza del Profesor General Integral y de los Maestros de formación emergente (respecto al poco tiempo y a la combinación estudio - trabajo), requiere de una guía orientadora que le permita de manera anticipada regular su comportamiento en función del modo de actuación esperable, en aras de lograr calidad en la educación con estos jóvenes.

La situación problemática referida permite el planteamiento del siguiente: **Problema científico:** ¿Cómo orientar a los docentes para proyectar estratégicamente la dirección del proceso pedagógico en la educación primaria y secundaria básica?

Se identifica como **objeto de investigación: la dirección del proceso pedagógico**

La dirección del proceso pedagógico presupone un conocimiento profundo de los sujetos, de los objetivos y del contexto por parte de los maestros/profesores quienes conciben la estrategia pedagógica con la intención de modificar, transformar y/o desarrollar el estado inicial diagnosticado.

Constituye así, **el campo de acción:** *la estrategia pedagógica por parte de los maestros/profesores de la educación primaria y secundaria básica.*

El **objetivo** del presente estudio es: Proponer un modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica que oriente a los docentes al proyectar la dirección del proceso pedagógico en la educación primaria y secundaria básica.

Preguntas científicas:

1. ¿Qué presupuestos teóricos permiten la caracterización de la dirección del proceso pedagógico?

2. ¿Qué rasgos caracterizan la situación de las estrategias pedagógicas en las Instituciones Escolares de primaria y secundaria básica de los municipios Marianao, Playa y San Miguel del Padrón?
3. ¿Qué modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica pudiera orientar a los docentes para proyectar la dirección del proceso pedagógico en función de las exigencias de la educación primaria y secundaria básica?
4. ¿En qué medida el modelo propuesto resulta viable para el diseño de una estrategia pedagógica por parte de los maestros/profesores de la educación primaria y secundaria básica?

Tareas de la investigación:

1. Selección de los presupuestos teóricos que caractericen la dirección del proceso pedagógico.
2. Caracterización de la situación de la estrategia pedagógica, a través de la observación participante y las entrevistas, en las instituciones escolares de primaria y secundaria básica de los municipios Marianao, Playa y San Miguel del Padrón.
3. Elaboración de un modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica que oriente a los maestros/profesores de primaria y secundaria básica a proyectar estratégicamente la dirección del proceso pedagógico.
4. Constatación teórica y empírica del modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica a través del criterio de expertos.

La investigación fue hecha desde un enfoque dialéctico materialista. **Los métodos de investigación empleados** estuvieron determinados por la naturaleza de la investigación y las tareas desarrolladas a lo largo del proceso investigativo.

Métodos del nivel teórico: Se emplearon el **análisis y síntesis** para la búsqueda, en la literatura de las principales posiciones acerca del proceso pedagógico y la modelación de estrategias en instituciones escolares.

Los métodos **histórico y lógico**, que permitieron comprender la evolución de las transformaciones en la institución escolar y revelar los rasgos fundamentales que conducen a su perfeccionamiento y el cambio de roles del docente, así como arribar a las definiciones y al modelo.

El **enfoque sistémico** para la determinación de las relaciones existentes entre los componentes del modelo tanto interna como externamente.

El empleo de la **modelación** científica permitió obtener la representación de la estrategia pedagógica y sus relaciones.

Los métodos de **inducción y deducción** permitieron ir de lo particular de la dirección del proceso y su modelación a la identificación de los rasgos, supuestos y exigencias, así como llegar a la elaboración de una concepción sobre el diseño de una estrategia pedagógica por parte de los maestros/profesores.

Métodos del nivel empírico: La **observación participante** se utilizó para conocer la existencia y uso por parte de los profesores de la estrategia pedagógica.

La **entrevista** permitió el intercambio con los maestros para conocer el dominio del tema, sus principales concepciones, recoger los criterios de los profesores acerca de los momentos que forman parte de una estrategia.

El **criterio de experto** para validar los supuestos teóricos analizados en torno al objeto y enriquecer a partir de la crítica la fundamentación teórica y el modelo propuesto.

Método Delphi, para evaluar las respuestas de los expertos en cada una de las preguntas y determinar los ajustes de los aspectos valorados en el modelo.

Métodos estadísticos: El test estadístico de Regresión logística, para identificar los indicadores de mayor fortaleza dentro de los comprendidos en el modelo estructural de una estrategia pedagógica.

Aporte teórico:

Un modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica como referente para la proyección de la dirección del proceso pedagógico que implica:

- Dar un nuevo tratamiento a la concepción de modelación al incluir las indicaciones para la práctica como parte del modelo. Un estudio que clarifica el conocimiento en esta área de la modelación pedagógica al plantear explícitamente los elementos predictores desde la propia concepción teórica del modelo. Una contribución para la dirección del proceso pedagógico al identificar algunos predictores de acierto de una estrategia pedagógica. Un modelo teórico de los componentes de una estrategia pedagógica a partir del estudio de la estrategia pedagógica puesta en práctica en los diferentes municipios y el análisis de la literatura especializada. Una contribución al sistema de dirección del nivel educacional primario y secundario, particularmente al subsistema tecnológico para la dirección del proceso pedagógico en cuanto al diseño de una estrategia pedagógica.

Significación práctica:

Está dada por los predictores de adecuación de una estrategia pedagógica, que aportan una vía efectiva para ajustarla oportunamente y brindan garantía de éxito a su aplicación ya que ofrecen a priori el comportamiento de los profesores al diseñarlas. Pueden ser usados en los posibles servicios de asesoría y consultoría a docentes y directivos que se prevé iniciar en nuestra institución como parte del proyecto de investigación del departamento de Dirección Científica Educacional y su contribución al programa ramal. Puede ayudar a los docentes al logro de una intervención más efectiva en el proceso pedagógico. Contribuye a disminuir el riesgo del empleo desacertado de una estrategia pedagógica. Brinda un conjunto de exigencias para la implementación de una estrategia pedagógica en las instituciones escolares que deben ser tenidas en cuenta por los metodólogos, directivos y profesores en las

escuelas, así como por los psicopedagogos en los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO). Los componentes descritos, pueden ser utilizados para enriquecer los contenidos de diferentes disciplinas que forman parte de los planes de estudio de las carreras para la formación del personal docente, la superación y capacitación del personal docente en ejercicio. La identificación de predictores puede ser usada como una medida de pronóstico que facilita el autocontrol y el automonitoreo del docente en el proceso de diseño de una estrategia pedagógica.

Novedad científica: La concepción teórica del modelo para el diseño de una estrategia pedagógica desde un enfoque dialéctico materialista, en cuya estructura se considera el componente práctico como elemento de autorregulación, autocontrol y automonitoreo del desempeño profesional del maestro/profesor.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el capítulo I "Presupuestos teóricos acerca de la dirección del proceso pedagógico", se ponen en consideración el lugar de la dirección del proceso pedagógico, como objeto de la Pedagogía, como el rasgo más distintivo del proceso pedagógico y sus regularidades. Señala los elementos que caracterizan la dirección del proceso pedagógico en los niveles de educación mencionados. Muestra el modelo estructural de una estrategia pedagógica. El capítulo II "Caracterización de la situación de la estrategia pedagógica", se describen los participantes, los instrumentos, el procedimiento y los resultados. En la discusión se resumen varios problemas encontrados. El capítulo III " Teoría y metodología para el diseño de una estrategia pedagógica". Se conceptualiza el modelo pedagógico y sus componentes. Se presenta el modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica, sus relaciones, se describen sus componentes y finalmente la metodología utilizada y los resultados obtenidos con la aplicación del criterio de expertos.

CAPÍTULO I.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS ACERCA DE LA DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO 1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS ACERCA DE LA DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO

1.1 La dirección del proceso pedagógico como objeto de estudio de la Pedagogía

La Pedagogía, es considerada por muchos autores como ciencia, "... que aborda el fenómeno educativo, pero que, a diferencia de otras que analizan la educación desde diferentes aristas, tiene la particularidad de tenerla como su único objeto de estudio"⁵ surge después de un largo proceso de desarrollo, pasando de experiencias cotidianas, de opiniones aisladas acerca de la educación, a acabados sistemas pedagógicos, centrando su objeto de estudio en la educación como fenómeno social y como proceso conscientemente organizado y dirigido. En el presente estudio se asume el criterio de López, J., Chávez, J. y otros (1996), acerca de la legitimidad de considerar la Pedagogía como ciencia, punto de partida para el análisis y reflexión de la proyección, dirección y control educacional desde la investigación científico – pedagógica.

Sus tareas están encaminadas a descubrir las regularidades y leyes objetivas del desarrollo de los fenómenos que se incluyen en su objeto. En tal sentido, la Pedagogía posee como objeto de estudio, "el descubrimiento de las regularidades, el establecimiento de principios que permiten de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en el marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo especialmente hacia el logro de un objetivo determinado- la apropiación por cada hombre de la herencia histórico – cultural acumulada por la humanidad que le ha precedido"⁶.

Se declara por tanto, ciencia acerca de la dirección de la formación de la personalidad con toda la complejidad propia de esta esfera de la realidad. Objeto sobre el que actúa un sinnúmero de leyes y regularidades consideradas "propias" de otras

ciencias. Como se expresa también por el colectivo de autores del MINED "estudia las leyes de dirección del proceso pedagógico (leyes de la educación); determina los fundamentos teóricos del contenido y los métodos de la educación, de la instrucción y de la enseñanza, estudia y aplica la experiencia más avanzada en la esfera de la educación... y proporciona al pedagogo el dominio de los métodos y procedimientos más modernos en el campo de la educación y la enseñanza y en el complejo arte de la influencia pedagógica sobre el educando"⁷.

"La Pedagogía concentra su atención en el estudio de la actividad del educador y del educando en correspondencia con la concepción del proceso pedagógico. Sobre esta base se elabora la teoría y la metodología de su dirección, organización y se perfeccionan el contenido, los métodos, los procedimientos y los medios"⁸.

En Cuba la importancia de la Pedagogía se incrementa en la medida en que los complejos problemas de la educación de la personalidad del hombre socialista se han convertido en problemas vitales para el movimiento progresivo de la sociedad.

1.1.1- El Proceso pedagógico como categoría de la Pedagogía

Entre las categorías de la Pedagogía, está la educación, la enseñanza, la instrucción, (Álvarez de Zayas, C. 1999.; Labarrere, G y G. Valdivia.1988; G, Klingberg, L. 1972; Neuner, G. y otros, 1981, Danilov, M.A. 1978, Colectivo de autores del MINED-ICCP, 1984), el aprendizaje (Talízina, 1984, Addine, F y otros, 1998, (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001), y el proceso pedagógico (Klingberg, L.1972, Neuner, G. y otros, 1981). La educación en el sentido amplio de la palabra, se entiende como el conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad en el individuo. El hombre se educa durante toda la vida.

Consiste, ante todo, en un fenómeno social históricamente condicionado y con un marcado carácter clasista. Mediante la educación se garantiza la transmisión de

experiencias de una generación a otra. V. I. Lenin definió la educación como una categoría general y eterna. Ella constituye parte inherente de la sociedad desde el momento en que esta surge y resulta, a su vez, esencial en el desarrollo sucesivo de la sociedad, a tal extremo que sin educación no se concibe el progreso histórico – social.

En este sentido el genial educador José Martí expresó: " Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida".⁹ Señaló magistralmente que el legado de la humanidad le es dado al hombre a través de la educación con una marcada intencionalidad, dejando explícitamente declarado el carácter dirigido que tiene respecto a la formación del hombre.

La educación es definida como "un sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido, sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, su objetivo más general es la formación multilateral y armónica del educando cuyo núcleo esencial debe estar en la formación de los valores morales, para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento"¹⁰.

Si se toma en consideración el tratamiento que dan los autores al término educación, es posible concluir que la orientación de las influencias se realiza hacia diferentes esferas (cognitiva, afectiva, volitiva, física, entre otras) independientemente que en ocasiones se haga más énfasis en una que en otra. La amplitud con que está tratada la definición, deja claro como condición para comprender la esencia de la educación, la estrecha relación con las restantes categorías pedagógicas (instrucción, enseñanza, aprendizaje).

El proceso de instrucción se refiere básicamente “al sistema de información, a los conocimientos y a los procedimientos que los estudiantes deben alcanzar en función de la concepción curricular en que se inserten, pero por estar incluido en el proceso educativo no puede darse aislado del resto de las influencias que lo integran, pues todas están en permanente relación y de hecho adquieren la responsabilidad de ser educativas”¹¹.

El concepto instrucción expresa el resultado de la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades; se caracteriza, además por el nivel de desarrollo del intelecto y de las capacidades creadoras del hombre. La instrucción presupone determinado nivel de preparación del individuo para su participación en una u otra esfera de la actividad social. (Korolev, F. F y V. E. Gmurman, 1978)

La enseñanza constituye el proceso de organización de la actividad cognoscitiva. Dicho proceso se manifiesta de una forma multilateral e incluye tanto la asimilación del material estudiado o actividad del estudiante (aprender) como la dirección de este proceso o actividad del maestro (enseñar). Conjuntamente con la asimilación de conocimientos, la enseñanza propicia el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades y contribuye poderosamente a la educación de los estudiantes. (Korolev, F. F y V. E. Gmurman, 1978)

Resulta prácticamente imposible, hablar de enseñanza sin reconocer la estrecha relación con la categoría aprendizaje, “la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar constituyen un proceso de interacción e intercomunicación de varios sujetos, ya que se dan en un grupo en el cual el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo que lo organiza y conduce, pero en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actitud y la motivación del alumno”¹².

En las investigaciones desarrolladas por el Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, se ha prestado una enorme

atención a estas categorías y a su unidad destacando las nuevas tendencias en correspondencia con las condiciones sociopolíticas actuales y las demandas cada vez más crecientes del desarrollo alcanzado por la sociedad. Un aprendizaje desarrollador “es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”¹³.

Esta definición conduce a un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador, “...el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto”¹⁴.

De este modo, el carácter activo, autodeterminado y orientado hacia niveles de desarrollo superiores de los estudiantes y profesores en este proceso, constituye condición indispensable para modelar la dirección de este proceso.

Al abordar las relaciones entre educación, instrucción y enseñanza como términos de la Pedagogía se plantea: “el término “proceso pedagógico” que quiere decir proceso de enseñanza y educación organizados en su conjunto, la actividad de los pedagogos y los educandos, de los que enseñan y los que aprenden”¹⁵. Se utiliza como el término que permite designar las múltiples tareas y responsabilidades del profesor, las cuales sobrepasan los límites de la asignatura, va integrando las influencias en la formación de las personas desde la institución escolar.

En el caso del proceso de enseñanza aprendizaje el concepto implica “la unidad dialéctica de enseñar y aprender, es decir, el contenido de la actividad del maestro es

enseñar y la de los alumnos es aprender...no pueden considerarse aisladamente, está en el hecho de que el maestro, al dirigir el proceso, debe tener en cuenta las particularidades de los alumnos que aprenden. La función del maestro está encaminada a estimular y dirigir el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, cuando él prepara su material docente no sólo tiene que ocuparse de la actividad intelectual que como educador debe realizar sino además, prestar atención a la que necesita promover en los educandos para lograr éxitos en el proceso de aprendizaje”¹⁶.

En la definición ya presentada acerca del proceso de enseñanza aprendizaje (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001), se destaca con mucha fuerza, el diagnóstico como punto de partida para el crecimiento y desarrollo de la personalidad, la autoactividad para transformarse en lo personal y lo social, no obstante, el reconocimiento de la relación profesor-estudiante-grupo, centra el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje en la actividad docente, y por tanto no abarca la complejidad del conjunto de relaciones que tienen lugar en la institución escolar, en las que el docente debe integrar el trabajo que realiza con los estudiantes a la influencia sobre la familia y sectores específicos de la comunidad, partes integrante del trabajo de dirección orientado hacia la transformación y desarrollo de la personalidad de sus estudiantes. De esta forma se interrelacionan en la institución escolar varios procesos.

En este caso se hace más énfasis en la actividad de dirección del profesor, la participación activa del estudiante y en la apropiación del contenido pedagógico. Deja de manera explícita declarado el aspecto interno del proceso al analizar la actividad docente.

En la capacitación recibida por los dirigentes, metodólogos y directores desde la década del 70 se especifican estos términos “cuando hablamos de proceso docente educativo nos estamos refiriendo al sistema de actividades que se propone

conscientemente la escuela para lograr la educación comunista. Es el proceso único para la instrucción y la educación”¹⁷. Más adelante señala de forma más específica, como actividades la clase con todas las posibles formas que puede asumir, incluso se reconoce que existen vínculos con la educación.

Esta manera de ver el proceso docente educativo, hace énfasis en el aspecto externo del proceso, en las formas que asume, y se centra en el proceso llevado a cabo por el profesor en el aula, aspecto esencial pero, insuficiente para responder a las exigencias de las transformaciones en una institución escolar.

Existe un consenso, al considerar que el proceso pedagógico integra a todos los procesos dirigidos a la formación de la personalidad, independientemente que algunos autores centren su atención en el análisis más detallado del proceso de enseñanza (Danilov, M.A. 1978, Talízina, N. 1986; Colectivo de autores del MINED-ICCP, 1984; Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988; Álvarez de Zayas, C. 1999) o del proceso de educación. Le otorgan en unos casos una dimensión amplia y genérica (Neuner, G. y otros, 1981) y otros lo ubican directamente en el interior de uno de estos procesos (Klingberg, L. 1972). Se puede encontrar en la literatura pedagógica autores que emplean los términos proceso docente-educativo y/o proceso de enseñanza-aprendizaje (Addine, F. y otros, 1998), (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001).

La unidad entre las categorías deviene uno de los principios fundamentales de la Pedagogía, el cual implica garantizar el proceso pedagógico integral: la unidad del conocimiento, el desarrollo de capacidades y la formación de convicciones, actitudes y rasgos morales y del carácter. (Colectivo de autores del MINED-ICCP, 1984).

La interrelación entre la enseñanza y educación es muy compleja, multilateral y se manifiesta en las formas más variadas. Las tareas de la educación y la instrucción se pueden resolver sólo perfeccionando la enseñanza y la educación en estrecha unidad.

Las investigaciones pedagógicas han retomado estos aspectos para ofrecer mayor claridad y orientar correctamente al maestro.

Las influencias que ejerce el profesor en el proceso de formación de la personalidad, abarcan la actividad docente, extradocente, los vínculos con la familia, con la comunidad y la autoactividad de los estudiantes, por tanto, al referirse a la institución escolar como un sistema se limita su funcionamiento si sólo se atiende a la actividad docente, cuestión que conduce a asumir un término genérico para referirse a todos estos procesos que se integran en el funcionamiento de la institución escolar.

El presente estudio toma como punto de partida las definiciones de proceso pedagógico planteadas por Neuner, G. y otros, 1981 y por el colectivo de autores del MINED-ICCP, 1984, a partir de las cuales se define proceso pedagógico como:

Los procesos conscientes, organizados y dirigidos a la formación de la personalidad, en los que se establecen relaciones sociales activas, recíprocas y multilaterales entre educador, educando y grupo orientadas al logro de los objetivos planteados por la sociedad, la institución, el grupo y el individuo.

- Esta definición parte de la interrelación entre las categorías (instrucción, educación, enseñanza y aprendizaje)
- Se orienta hacia la formación de la personalidad como un todo (teniendo en cuenta su sistema inductor (esfera motivacional, afectiva y volitiva) y el sistema ejecutor (esfera cognitiva, instrumental y metacognitiva).
- Otorga un lugar predominante a la comunicación y la actividad entre educador y educando en la dirección de la formación de la personalidad.
- Término genérico a través del cual podemos referirnos a los procesos de enseñanza, educación, instrucción, docente educativo, de enseñanza–aprendizaje, que tienen lugar en la institución escolar.

- Aborda el proceso pedagógico desde una concepción amplia de la educación, respetando las condiciones socio-económicas y políticas que tienen lugar en toda la sociedad y su relación con la educación.
- Reconoce el papel autotransformador del sujeto de la educación y su estimulación.
- Concibe la escuela como un sistema abierto, pero no el único lugar responsabilizado con la formación de la personalidad. Visto de esta manera podemos a través de este término abordar los procesos de enseñanza, de educación, de instrucción, de enseñanza-aprendizaje en forma genérica y adentrarnos en su modelación.

1.1.2- La dirección del proceso pedagógico como rasgo del proceso pedagógico

Adentrarse en la esencia del proceso pedagógico, implica tener claridad de los rasgos que lo caracterizan: su carácter procesal (Klingberg, L., 1972, Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988 y Baranov, S. P., L. R. Bolotina y V.A. Slaktioni, 1989), se manifiesta en la presencia de fases o etapas; se transita de un nivel de enseñanza a otro, de un estadio de desarrollo de sus conocimientos, capacidades, intereses, motivaciones, emociones, sentimientos, modos de actuación a otro, lo que resulta inseparable de su carácter legal (Klingberg, L., 1972, Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988), teniendo en cuenta que todo acontecer procesal se explica por la acción de una variedad de leyes que justifican su comportamiento y que se llevan a la práctica a través de la conducta subjetiva de los sujetos de la educación. El carácter legal del proceso de enseñanza está regido por leyes de carácter didáctico, gnoseológico, psicológico, ideológico, sociológico, estético e higiénico así como heurístico y cibernético.

Todo proceso pedagógico transcurre en forma de proceso dialéctico (Klingberg, L., 1972), de tal forma que implica tener en cuenta los cambios, transformaciones que ocurren entre las relaciones dialécticas.

El carácter dialéctico está condicionado históricamente. El proceso pedagógico transcurre en una relación dialéctica en la cual interactúan, de forma consciente,

maestros, estudiantes en la consecución de objetivos comunes. Se aprecia por el movimiento de la actividad cognoscitiva de los estudiantes bajo la dirección del maestro hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo con su aplicación consecuente en la práctica. Esto implica la transformación gradual de los procesos y cualidades psíquicas de la personalidad del individuo.

Es posible apreciar la necesaria bilateralidad del proceso, dado por el grado de participación activa y desarrollo de la actividad entre sujeto y objeto de la educación, que indican la efectividad de la influencia pedagógica (Neuner, G. y otros, 1981, Colectivo de autores del MINED-ICCP, 1984, Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988; (Baranov, S. P., L. R. Bolotina y V.A. Slastioni, 1989) actualmente valorada como multilateralidad, debido a que las relaciones dentro del proceso pedagógico trascienden la simple relación entre profesor y estudiante.

El carácter multilateral (Addine, F. y otros 1998) está dado por el condicionamiento recíproco entre la actividad del maestro, del estudiante y su grupo. Estos aspectos que se integran constituyen una unidad entre el papel dirigente del maestro y la actividad del estudiante. El maestro se presenta como un organizador, creador de las condiciones para que los estudiantes puedan aprender de forma productiva y racional. Su función se encamina a estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de forma tal que el estudiante sea un participante activo y consciente de dicho proceso.

El proceso pedagógico se caracteriza por un elevado nivel de organización y planificación de todo el trabajo escolar, que permite a los profesores partir de exigencias comunes para todos los estudiantes sin desconocer las particularidades individuales de ellos en el proceso de aprendizaje. “Se persiguen objetivos pedagógicos determinados conscientemente y ponen en función el conocimiento de las condiciones y relaciones esenciales del proceso instructivo educativo, con cuya

ayuda deben lograrse los objetivos. Los educadores influyen en los alumnos y en su colectivo de forma consciente y con un objetivo definido. La dirección consciente y hacia un objetivo, caracteriza esencialmente el proceso educativo”¹⁸

La investigación centra la atención en este rasgo que distingue al proceso pedagógico. Llegar a una definición implicaría analizar algunas definiciones desde la dirección educacional como ciencia hasta su concreción más específica en el contexto escolar.

La dirección educacional: *es el proceso social para alcanzar, a partir de una determinada previsualización del futuro, las metas fijadas, las formas de involucrar a los participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas* (Bringas, J. A. 1999). El autor reconoce lo flexible y dinámico del proceso directivo, se destaca el rol de guía de los maestros y de otros sujetos como la familia y los grupos sociales. Expresa explícitamente el lugar principal que ocupan las predicciones en la dirección como antesala para anticipar las metas a alcanzar y la manera en que pueden enfrentarse los cambios. Finalmente condiciona el éxito de las metas a las diferentes formas de participación de los sujetos en la ejecución.

La dirección de procesos: *es la actividad en la que se planifica, organiza, regula y controla un determinado proceso de producción y/o servicios, a partir de los principios técnico - científicos y organizativos que lo rigen*. (Alonso, S. 2003). Explicita una condición importante de la dirección la interrelación de sus funciones en un mismo ciclo directivo.

La dirección del proceso pedagógico es considerada por el colectivo de autores del MINED-ICCP, 1984 como *la influencia o acción sobre un objeto o proceso determinado, teniendo en cuenta el objetivo planteado, el estado inicial del proceso que se dirige y sus características, para lograr un mejoramiento de ese estado y su transformación hasta alcanzar la mayor aproximación posible al objeto*. Queda poco

clara en la definición la especificación pedagógica que diferencie la dirección del proceso pedagógico de la dirección de cualquier otro proceso. Se precisa la necesidad del diagnóstico, para la búsqueda del mejoramiento en un proceso determinado.

La dirección del proceso pedagógico es *la actividad de planeación, organización, ejecución, control y evaluación, en la que el docente revela su desarrollo profesional por medio de las transformaciones alcanzadas en los escolares, en él y en otros sujetos implicados en el proceso pedagógico.* (Granado, L. A., 2003) Reconoce la guía del docente, su rol dirigente dentro del proceso pedagógico. Explicita en la dirección las relaciones de interdependencia cuyo acierto se aprecia en la transformación y autotransformación de los sujetos de la educación. Revela el carácter preventivo y proactivo de la dirección de forma explícita.

Con estos elementos, en el presente estudio la **dirección del proceso pedagógico** es entendida como *la actividad de planificación, organización, regulación y control del proceso pedagógico, donde las relaciones de interdependencia entre los sujetos de la educación se desarrollan conscientemente, bajo la orientación del profesor, en busca de una participación activa, creadora y transformadora, teniendo en cuenta los objetivos y las condiciones cambiantes en el contexto de actuación pedagógica.*

Este concepto tiene un carácter particular ya que opera al nivel de la dirección como actividad, válido para todo proceso pedagógico escolarizado o no, donde la institución escolar como centro cultural aglutine las diversas influencias que reciben los sujetos durante la formación y desarrollo de su personalidad.

Refleja en sí mismo a) las relaciones dialécticas que tienen lugar entre los protagonistas del proceso pedagógico encargados de tomar las decisiones; b) la dinámica en la estimulación de la actividad de la personalidad de todos los implicados; c) los objetivos como expresión de los resultados del desarrollo premeditado (estratégico) de los estudiantes; d) la actitud positiva del maestro/profesor hacia el

cambio que exige esfuerzo e innovación pedagógica; e) las exigencias necesarias para que tenga lugar el trabajo profesional de los maestros/profesores y f) los ajustes a las condiciones cambiantes e imprevisibles del entorno educacional.

La dirección del proceso pedagógico presupone un enfoque de actualidad para dar respuesta a los cambios que tienen lugar en el campo de la educación, caracterizado por **proyectar estratégicamente** el trabajo del maestro/profesor en busca de mejores y mayores aprendizajes en los estudiantes, por el predominio de la **dirección participativa** dado el carácter protagónico del estudiante, el profesor y el grupo y por la constante **determinación de vías, métodos, procedimientos desarrolladores**.

1.1.3- Regularidades de la dirección del proceso pedagógico

La regularidad es entendida como relación, vínculo, dependencias generales, esenciales, duraderas y que se repiten entre los fenómenos de la realidad objetiva. (Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988).

Al analizar las regularidades del proceso pedagógico y/o leyes pedagógicas planteadas por diferentes pedagogos (Klingberg, L. 1972); (Danilov, M.A.1978); (Neuner, G. y otros, 1981); (Babanski, Yu. K. 1982); (Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988); (Baranov, S. P., L. R. Bolotina y V.A. Slastioni, 1989), (Álvarez de Zayas, C. M, 1999). (Ver anexo 1), se pueden distinguir las relaciones reiteradas e imprescindibles presentes en los procesos de educación y enseñanza que posibilitan la dirección acertada de estos procesos pedagógicos.

Las relaciones que permiten el funcionamiento normal del sistema, son las relaciones de dirección (Babanski, Yu. K. 1988) que se ponen de manifiesto, ante todo, en la actividad de los pedagogos en cuanto a la planificación, organización, regulación y control de la actividad de los estudiantes.

En el contexto de las transformaciones que tienen lugar en la educación en nuestro país, se observan de manera particular las regularidades de la dirección del proceso

pedagógico. Para enunciarlas se consideraron los siguientes criterios: primero, que revelaran las relaciones inherentes a los protagonistas del proceso, la manera y el contexto en que debe tener lugar el proceso pedagógico y en segundo lugar que se expresara la unidad dialéctica entre dirección y autodirección como base científica de la dirección del desarrollo de la personalidad (Babanski, Yu. K. 1982). En este sentido se pueden enumerar las siguientes:

1. Relación entre el conocimiento acerca de la realidad pedagógica y la influencia consciente y organizada sobre los estudiantes

La elevada calidad y efectividad de la dirección del proceso pedagógico, parten de tener en cuenta y utilizar activamente los conocimientos acerca de la realidad pedagógica progresivamente superiores que surgen con el desarrollo de la sociedad, los cuales influyen en el desarrollo del individuo al determinar los objetivos, contenido, el carácter de la dirección y la forma de la actividad de los estudiantes. Las condiciones materiales (objetivas) y las subjetivas influyen positivamente en la calidad de este proceso (Babanski, Yu. K., 1982, Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988, Neuner, G. y otros, 1981)

2. Relación entre objetivo, desarrollo del proceso y el logro de aptitudes creadoras y capacidades en los estudiantes

Con la determinación del objetivo concreto requerido se precisa también una decisión importante para la calidad y efectividad de la dirección del proceso pedagógico. Su aceptación y comprensión entre todos los participantes del hecho educativo es perfectamente apreciable, si se orientan hacia él, si se lucha por alcanzarlo y profundizar en su orientación durante el proceso de la actividad, entonces existen influencias efectivas sobre el desarrollo del educando y un fuerte movimiento hacia delante en el proceso pedagógico. El éxito del proceso estará en la organización y dirección de la actividad de los estudiantes. Uno de los elementos que distingue la

dirección del proceso pedagógico, es el alcance de un objetivo y su orientación a un resultado. Los resultados muestran lo que se ha alcanzado en cuanto a las aptitudes creadoras y capacidades de los estudiantes, así como sus posibilidades de autocontrol (Álvarez de Zayas, C. M., 1999, Klingberg, L. 1972, Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988).

3. Relación entre la comunicación pedagógica y la participación activa del estudiante

El desarrollo de la personalidad depende de la participación activa del individuo y del colectivo, estimulada por la influencia pedagógica. La participación activa va siempre unida al esfuerzo consciente del educando. Por tanto, el método y la organización del proceso pedagógico deben garantizar que los objetivos de la educación se conviertan en objetivos colectivos y de cada individuo en particular.

Por ello, el educador debe valorar los objetivos y transformarlos en exigencias y tareas de forma tal, que se correspondan con el nivel de desarrollo, las características de la edad e individuales de los estudiantes. Sin la existencia de una comunicación eficiente, resulta prácticamente imposible estimular la participación del estudiante y promoverlo a niveles más altos de desarrollo. El trabajo del maestro, dirigido hacia el objetivo que se quiere lograr, tendrá en cuenta las contradicciones existentes entre las exigencias y las capacidades propias de sus estudiantes, gracias al empleo del diagnóstico integral fino

que permite ajustar las tareas a las exigencias del contexto (Babanski, Yu. K., 1982), (Baranov, S. P., L. R. Bolotina y V.A. Slastioni, 1989), (Danilov, M.A., 1978), (Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988), (Neuner, G. y otros, 1981).

4. Relación entre estilo de dirección, influencia conjunta de los maestros/profesores y fuerzas educativas

El estilo de dirección propio de los maestros/profesores marcado por la alta exigencia, confianza y ayuda que se presta al estudiante, crea una atmósfera educativa que influye de manera estimulante en la participación activa del colectivo y del individuo así como en su desarrollo. Este estilo crea las condiciones para el trabajo conjunto, para la vida colectiva, el reconocimiento de los requerimientos y la movilización de todas las fuerzas. De esta manera las contradicciones pueden convertirse en fuerza motriz de la actividad de los estudiantes. La influencia conjunta de cada educador y de las fuerzas educativas en la escuela, en el aula, en cada asignatura exige objetividad (Babanski, Yu. K 1982, (Baranov, S. P., L. R. Bolotina y V.A. Slastioni, 1989), (Klingberg, L, 1972), (Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988), (Neuner, G. y otros, 1981).

5. Relación entre la conducción del proceso por parte de los maestros/profesores, el diagnóstico y la autoactividad

El punto de partida de una dirección eficiente está asociado a un conocimiento de la realidad y de los sujetos de la educación. Las exigencias de la dirección en la actualidad conllevan a un diagnóstico sistémico, flexible, dinámico y participativo que busca constantemente la identificación de las potencialidades de los estudiantes para favorecer los niveles de desarrollo alcanzables por ellos. La dirección está directamente vinculada con el autodesarrollo, la autoactividad como resultado de la influencia ejercida por parte del profesor a partir del conocimiento de los sujetos y de la realidad en el plano institucional, grupal e individual. (Danilov, M.A. 1978), (Klingberg, L.1972), (Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988), (Neuner, G. y otros, 1981); (Pérez, D. y otros1999).

Estas regularidades están unidas entre sí y se condicionan mutuamente en el proceso pedagógico. Las condiciones sociales constituyen premisas básicas para la formulación de los objetivos que determinan la dirección de la actividad y por tanto condicionan los estilos de dirección, la selección y ubicación del contenido, la

dirección de la participación activa, la influencia conjunta, el diagnóstico, la autoactividad y la valoración de los resultados.

Las regularidades muestran las exigencias que conducen a una elevada calidad en el desarrollo de los procesos educativos; la dirección del esfuerzo de los pedagogos por un desarrollo óptimo posible de la responsabilidad a su cargo, deben determinar el pensamiento y la actuación del pedagogo. Constituyen principios a partir de los cuales se rige el desarrollo y organización concreta de los procesos pedagógicos.

Evidentemente se hace complejo el proceso de modelación de la dirección del proceso pedagógico, tanto por las regularidades del propio proceso como por la dinámica inherente a la formación y desarrollo de la personalidad, objeto de transformación.

Es en la institución escolar, donde se expresan las relaciones esenciales dentro de la dirección del proceso pedagógico. Los elementos que han adquirido mayor relevancia dentro del sistema educativo son portadores de estas relaciones y de los argumentos que justifican la necesidad de enfrentar los cambios desde una concepción estratégica.

Las condiciones de la escuela cubana actual, reclaman permanentemente guiar, organizar hacia los objetivos futuros a organizaciones y sectores de la sociedad; proyectar una actitud crítica y anticipada, abierta al cambio; reconocer la diversidad buscando su forma óptima a través de la investigación, determinar varios caminos, emplear técnicas complejas y esfuerzo a favor de los cambios.

1.2 La dirección del proceso pedagógico en la educación primaria y secundaria básica

Se realiza un recorrido por los elementos que caracterizan esencialmente las instituciones escolares inmersas hoy en un proceso de perfeccionamiento y transformación dentro de nuestro sistema educacional se pudiera sintetizar en que:

- Se considera al ser humano como centro y razón de ser de toda la labor educativa, lo cual justifica el interés de nuestros profesionales de la educación por desarrollar toda la inteligencia y las posibilidades de ascender cultural y espiritualmente a través de los estudios y la atención de la sociedad, lo que ha constituido un principio.
- Para la intervención de los padres y la comunidad disponen de asesoramiento especializado; particularmente en la atención temprana de los niños como vía para desarrollar la capacidad y la inteligencia.
- Todos los niños y adolescentes tienen garantizada la continuidad de estudios. Dichas enseñanzas (primaria y secundaria) prestan atención a la formación integral de los estudiantes y a su orientación vocacional, lo que permite a estos continuar estudios, según diferentes inclinaciones en el campo de la ciencia, la cultura, el deporte y otros.
- La unidad de lo académico, investigativo y lo laboral se logra a partir del principio que se defiende como médula de la formación profesoral: el maestro se forma en la escuela, desde la escuela y para la escuela. Están, por tanto, en contacto con la realidad pedagógica desde los momentos iniciales de su formación como futuros profesores; aspecto de suma importancia para visualizar las diferentes maneras de poder orientar a sus estudiantes a transitar por diferentes niveles de desarrollo.
- La escuela se concibe como el centro cultural más importante de la comunidad y la integración en torno a ella de las diferentes instituciones y factores sociales para la creación de un coherente sistema de influencias educativas, en el que nuestros maestros/profesores estimulan el interés y la participación de los padres y la familia, contando con el apoyo de las organizaciones de masas que actúan en cada comunidad.
- Los servicios educacionales son gratuitos y están garantizados para todos sin distinción de raza, sexo, creencias religiosas o ideas políticas.

- La descentralización se expresa en la adecuación de planes y programas que se aplican en los diversos territorios y escuelas, a partir del diagnóstico de la realidad de cada lugar. Ello es consecuente con la pedagogía de la diversidad, en tanto expresión de que lo diferente es lo común, de que somos diversos dentro de la unidad.
- Las posibilidades de atender la diversidad en nuestras escuelas en cada uno de los lugares de nuestro país con igualdad de condiciones materiales y tecnológicas que debe tenerse en cuenta a la hora de dirigir el proceso pedagógico.
- La participación de todos los factores sociales, dando continuidad y desarrollo a todos los tipos y niveles en educación, en términos de masividad.
- El incremento del valor del diagnóstico integral, ha conllevado a una atención diferenciada en correspondencia con las necesidades de cada uno.

La dirección del proceso pedagógico en el subsistema de educación primaria se centra principalmente en una renovación metodológica donde se precisa una concepción diferente en cuanto al papel del maestro en la organización y la dirección dado el elevado protagonismo del estudiante.

La transformación que se aspira precisa que el maestro:

- Conciba la independencia y participación del estudiante como esenciales en la concepción, exigencias y organización de la actividad y las tareas de aprendizaje, desde la planificación, organización, ejecución y control, de forma tal que dirija el proceso con la implicación y flexibilidad necesaria respecto a la planificación del estudiante.
- Propicie en cada momento que el estudiante participe en la búsqueda y utilización del conocimiento, como parte del desarrollo de su actividad lo que permitiría ir transitando por niveles diferentes de exigencias (de la reproducción a la aplicación, así como que se evidencie la transferencia de conocimientos y procedimientos adquiridos en la solución de problemas).

- Aplique estrategias metodológicas que exijan al estudiante la reflexión, la búsqueda independiente del conocimiento, al llegar a conclusiones, en la misma medida que adquiere procedimientos generalizados de trabajo mental, por la propia concepción de la tarea
- Logre que la motivación constituya un requerimiento importante, en la concepción y dirección del proceso pedagógico
- Diagnostique el conocimiento, las necesidades, posibilidades, intereses, motivaciones del grupo etario y específico de los diferentes escolares, problemas afectivos, su conducta en el grupo, lo cual permitirá conducir bajo mejores condiciones el proceso y brindar atención a las diferencias individuales.
- Conciba formas de actividad colectiva, que juegan un papel importante como elemento mediador para el desarrollo individual y contribuyen a la adquisición del conocimiento, de procedimientos y estrategias.
- Logre la interacción directa con los estudiantes de forma individual, la interacción entre las parejas de estudiantes en el equipo y grupo, teniendo en cuenta el valor que tiene en su desarrollo independiente.
- Planifique y organice el proceso de adquisición de los conocimientos, promueva su valoración por parte de los estudiantes, intercambio colectivo en la tarea, aproveche la unidad entre lo cognitivo y afectivo – motivacional.
- Trabaje en función de la efectividad del control (sistematicidad, utilización, amplitud, profundidad. Informa al maestro sobre el salto cualitativo que el estudiante debe haber logrado.¹⁹

En la dirección del proceso pedagógico en el subsistema de educación secundaria básica, los docentes y estudiantes juegan un papel protagónico en el diseño de la vida de la escuela, para la cual es esencial, tener en cuenta los principios de la optimización, la evaluación profesoral, el entrenamiento metodológico conjunto,

el trabajo con los órganos de dirección y técnicos, y del Instituto Superior Pedagógico, con vistas al diagnóstico del trabajo de los docentes y a la capacitación de ellos.

Están convocados a establecer un estilo de trabajo pedagógico científico a partir de formas de trabajo grupal, individual, que garanticen el desarrollo de las capacidades intelectuales y manuales que contribuyan a la formación de orientaciones valorativas éticas, morales, sobre la base de necesidades individuales y sociales y del desarrollo alcanzado por ellos.

Para lograr el fin y los objetivos del nivel de cada grado, la escuela organiza y ejecuta un sistema de actividades donde todos deben instruir y educar.

El sistema de relaciones que se establecen debe basarse en el respeto al otro y en la consideración de los puntos de vista, deben contribuir a formar una cultura de diálogo y debate, que le permita asumir posiciones reflexivas y actitudes positivas respecto a las relaciones interpersonales y a la tarea de las nuevas generaciones.

El profesor general integral está responsabilizado con la dirección del proceso pedagógico en la mayoría de las asignaturas y con la dirección del sistema de actividades que se desarrollen por su grupo.

La transformación a que se aspira precisa que el profesor:

- Organice el sistema de actividades semanales incluyendo las clases y será el máximo responsable de su cumplimiento y de hacer uso de las nuevas tecnologías con que cuentan.
- Devenga en guía, orientador y preceptor de la educación de sus 15 estudiantes.
- Realice el diagnóstico integral y en función de los resultados trazar la estrategia individual y grupal. Será elaborado y compartido con el resto de los profesores no integrales, además con familiares para que en unidad de acción educativa lograr el crecimiento personal.

- Seleccione los contenidos de la enseñanza como objeto de trabajo didáctico dirigidos a fomentar el desarrollo personal de cada uno de sus 15 estudiantes.
- Utilice metodologías activas que propicien el diálogo, la reflexión y que promuevan el ejercicio del pensar, enseñen a aprender a aprender, aprender a estudiar y procesar información a partir de proyectos investigativos comunes que faciliten el ejercicio de su criterio, la satisfacción por aprender a conocer.
- Propicie un ambiente grupal de camaradería y confianza que facilite la atención individualizada en función de la estrategia educativa acordada.
- Observe sistemáticamente los modos de actuación de cada uno de sus estudiantes para traducir posteriormente dichos comportamientos en contenidos de enseñanza aprendizaje y promover la reflexión y el debate.²⁰
- Establezca un grupo pequeño de trabajo con los profesores que se reúnen en dúos y tríos para realizar un trabajo cooperativo, donde coordinen acciones para todo el grupo, atiendan las diferencias individuales de los 15 pioneros a su cargo y cooperen con los restantes profesores del grado incluyendo el trabajador social y el instructor educativo, válido también esto último para el profesor que atiende su aula con 15 estudiantes solamente

Las demandas de la sociedad, reflejadas en los niveles de educación analizados, presuponen un nivel de funcionamiento en los centros educativos que permita satisfacerlas y por ende, depende del nivel de preparación y desempeño del personal que labora en ellas.

En el modelo de la escuela primaria y secundaria, donde se concretan las transformaciones para el curso 2003 – 2005, se reconoce explícitamente la urgencia de la modelación de una estrategia pedagógica por parte del maestro/profesor, además de las estrategias que deben elaborar el director y jefe de grado/jefe de ciclo.

Las estrategias modeladas por cada uno de ellos tienen alcances diferentes, aunque relacionadas entre si. El presente estudio centra su atención en aquellas estrategias que pretenden enriquecer el desempeño del estudiante para el logro de mejores y mayores aprendizajes de profesores, estudiantes, familia y/o comunidad en correspondencia con el diagnóstico individual y grupal realizado por parte del maestro/profesor.

En el Modelo de escuela secundaria básica (Valle, A. y otros, 2003) fundamentalmente se declaran un conjunto de estrategias al describir las exigencias, funciones de los órganos de dirección y técnicos, las figuras de dirección y los restantes integrantes de la comunidad escolar. Como resultado del análisis se pueden agrupar en **estrategias compensatorias** referidas a la prevención y tratamiento de las disfunciones del desempeño académico y conductual (Ej. Estrategia de seguimiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otras²¹), **estrategias diferenciadas** referidas a la atención a las particularidades y potencialidades de los estudiantes y/o grupo (Ej. Estrategia para atender las diferencias individuales y familiares de los estudiantes con problemas, entre otras²²) y **estrategias desarrolladoras** encaminadas a la búsqueda de comportamientos estratégicos superiores (Ej. Estrategia educativa individual y grupal, entre otras²³).

Se hace evidente la importancia de la orientación a los profesores de cómo diseñar sus propias estrategias pedagógicas para enfrentar los cambios en la actualidad.

1.3-La estrategia pedagógica. Una manera de proyectar la dirección del proceso pedagógico

Históricamente la formación de las nuevas generaciones ha implicado el cumplimiento de diversos objetivos dirigidos a su preparación cultural, lo que conduce por parte de los maestros y educadores a la definición de los caminos o **estrategias** que este

seguirá para llevar a los estudiantes de la situación en la que se encuentran hasta la que le permita alcanzar los objetivos fijados de diversa naturaleza.

El profesor necesita conseguir que los estudiantes expongan sus experiencias de aprendizaje y que las vivan por sí mismos de manera que induzcan los cambios deseados, para lo cual se requiere de la estructuración de actividades donde podrá establecer o promover situaciones de enseñanza aprendizaje con una alta probabilidad de que aquellas experiencias acontezcan realmente.

En una breve panorámica sobre los estudios de estrategias, los especialistas han planteado varias *razones (crecimiento vertiginoso de la información, personalización del aprendizaje, decremento en el uso de las estrategias cognitivas y habilidades del buen razonar en los estudiantes, la atención al potencial humano, entre otros)* que justifican la necesidad de investigar sobre ellas (Betancourt, J, 1994).

Los resultados de estas investigaciones son muy importantes ya que favorecerían el surgimiento de programas de estudio que prioricen el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, favorecería que el estudiante aprenda también el proceso que usó para aprender, el maestro se convertiría en un constante cuestionador, realizaría evaluaciones más flexibles, desarrollarían una personalidad más rica y plena.

La gran importancia que tiene el papel del maestro en la conducción de estos procesos lleva a prestar atención a la manera en que los profesores pueden llegar a las estrategias pedagógicas ante la especificidad de estudiantes, contextos y situaciones que se les presenta en la institución escolar.

1.3.1-La estrategia pedagógica: su conceptualización y modelación

La estrategia, es un término que ha sido extrapolado a diversas esferas de la vida social, entendida, en su definición más elemental, como “arte de dirigir las operaciones....”²⁴, se identifican dos componentes, uno cognitivo visto como (arte)

conjunto de reglas y principios y otro interventivo (operaciones) dado en el conjunto de medios para alcanzar un resultado o acción que produce un efecto.

Ambos componentes también presentes en los estudios realizados por Mintzberg, H y J. Quinn, 1995 quienes se detienen de manera especial en la modelación de estrategias.

James Brian Quinn, 1995 en su obra, Cambio estratégico: “El incrementalismo lógico”, uno de sus planteamientos está en considerar la modelación de estrategia como proceso dirigido e interactivo de aprendizaje, en el que se reconoce el procesamiento mental que requiere la estrategia y la labor de preparación que requiere la organización para aceptarla. Se destacan, de esta forma, **dos partes de la estrategia la cognitiva y la interventiva**, aspectos de considerable valor a tener en cuenta en las invariantes de un modelo. Otro planteamiento importante, según este autor, es la tendencia al mejoramiento y a la integración que tiene la estrategia, solo sostenible con un proceder flexible.

Henry Mintzberg, 1995 en su trabajo “Destreza en la estrategia” en Biblioteca de Planeación Estratégica profundizó en la manera que se llega a concebir una estrategia, dando un enorme valor a la compenetración con el objeto, experiencia, compromiso, dominio del detalle, un sentido de la armonía y de la integración, visión individual, una mente ágil, un conocimiento personal y comprensión íntima. Elementos que considera imprescindibles para que exista una adecuada conexión entre pensamiento y acción y poder modelar con destreza una buena estrategia. La estrategia impone estabilidad y tiende continuamente a conciliar estas fuerzas con las del cambio.

En resumen, considera la creación de una estrategia como **un proceso de síntesis del pasado, del presente y del futuro**. Estos elementos deben ser tenidos en cuenta para llegar a una conceptualización respecto a este término.

En la presente investigación se considera imprescindible revelar los elementos esenciales del objeto respecto al cual se diseña la estrategia, de esta forma, debe ser apreciable la naturaleza pedagógica en su definición. En la revisión de algunas definiciones (ver anexo 2) se puede apreciar con claridad aspectos esenciales como:

- La relación entre la estabilidad interna y la inestabilidad del entorno.
- Se enmarca la estrategia en un proceso de producción mental del hombre.
- Muestran la consistencia, la firmeza, estabilidad, coherencia, resistencia, solidez, duración del comportamiento esperado, al señalar las direcciones específicas.
- Tienen en cuenta la realidad contextual a la que debe adaptarse, declarado en las definiciones que aparecen en el anexo.
- Reconocen como punto de partida el diagnóstico, en tanto, revelan tener en cuenta las potencialidades de los sujetos y procesos objeto del cambio.

Tomando como punto de partida el análisis anterior y las definiciones consultadas (ver anexo 2), en el presente estudio se define como:

Estrategia pedagógica:

La concepción teórico práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar.

Se hace necesario destacar algunos elementos de la definición que pueden contribuir a facilitar la orientación de los profesores.

La concepción teórico práctica de la *dirección del proceso pedagógico* significa concebir aquellas ideas o conceptos que faciliten la comprensión y proyección de la interrelación entre el proceso de enseñanza, de educación y de aprendizaje con vistas a alcanzar objetivos del más alto nivel educativo. Revela el elemento interventivo, permite concretar las intenciones del maestro/profesor a favor del desarrollo futuro de sus

estudiantes, muestra por tanto, el potencial cognitivo, instrumental y metacognitivo con que cuenta el maestro para la dirección del proceso pedagógico.

Formación y desarrollo de la personalidad, considerado como objeto a modificar por parte de la dirección del proceso pedagógico, hacia donde se orienta la actividad del maestro, tanto a lo individual como a lo grupal; en dependencia de los requerimientos de la situación y el alcance de la finalidad para la cual se diseña la estrategia.

El término *sujetos de la educación* encierra al sujeto y objeto de la educación visto este último también como sujeto, quienes establecen entre si como dirigentes y dirigidos múltiples relaciones (educando y educando, educador y educador, educador y educando) que tienen lugar durante la dirección del proceso pedagógico. En ellas se expresa la complejidad de estas relaciones, en tanto complejos suelen ser también, los contextos y situaciones en que se desarrollan, además de reflejar el marcado carácter interactivo en cuanto a los roles que deben jugar en el proceso pedagógico.

Los *objetivos*, constituyen los propósitos para las cuales se definen las estrategias, aquí encuentran su razón de ser. Se definen antes de decidir las estrategias y responder al encargo social de la institución escolar, a los intereses de los grupos y/o a las aspiraciones en el plano personal de las personas involucradas en el proceso.

Aparece declarada la necesidad de derivar en un *sistema de acciones* para poder materializar la estrategia, destacando el carácter contextual de su puesta en práctica, por la necesaria definición de las condiciones en que se encuentra el objeto de transformación. Aquí se define el elemento operativo que toda estrategia posee, en el que se inscribe la alternativa pedagógica entendida como: *opción entre dos o más variantes con que cuenta el profesor para dirigir la formación y desarrollo de la personalidad de los sujetos de la educación, a partir de las características, posibilidades y el contexto de actuación pedagógica.*

Se pueden distinguir tres dimensiones en la definición de Estrategia Pedagógica:

La dimensión procesal: Se evidencia en el dominio del proceso pedagógico en la delimitación de sus componentes, regularidades, enfoques, particularidades del personal (actitudes, flexibilidad) para adaptarse al cambio educativo.

La dimensión metodológica: Se expresa en la concepción, planificación, control y seguimiento del conjunto de métodos, medios, procedimientos, técnicas y formas de organización que permiten el procesamiento de información al interpretar la realidad pedagógica y poder delimitar el sistema de actividades para modificar, desarrollar o transformar el conocimiento inicial del objeto que se pretende modificar.

La dimensión contextual: Vinculada con el ajuste (adaptabilidad) de las acciones a los objetivos establecidos, a las situaciones específicas de los estudiantes (dificultades en el aprendizaje, necesidades educativas especiales, disfunciones en el desempeño académico, estimulación de la creatividad y el talento) y profesores (disfunciones en el desempeño profesional, atender las dificultades o potencialidades en la preparación, superación y capacitación) que tienen lugar en un contexto pedagógico dado, así como la flexibilidad en la integración de estos aspectos.

La estrategia es susceptible de ser modificada, precisada, delimitada constantemente a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de transformación.

La estrategia pedagógica por parte del profesor responde a los objetivos definidos para los estudiantes en cada grado, plasmados en los modelos para la educación primaria y secundaria básica respectivamente.

Los antecedentes del modelo estructural de una estrategia pedagógica que se encuentran reflejados en la literatura especializada son descritos en el anexo 3. La práctica educativa constituye también precedente para este estudio dado en las estrategias pedagógicas elaboradas por los docentes en ambos niveles: primaria y

secundaria básica. Estos estudios permitieron conformar los componentes que serán presentados a continuación:

Modelo estructural de una estrategia pedagógica. Sierra, R.A (1999)

FASES	INDICADORES
Orientación	• Detección de contradicciones en un contexto pedagógico dado • Aspiración futura destacando el mejoramiento de los implicados en el proceso pedagógico. • Establecimiento de la significación sociopedagógica.
Implicación	• Precisión del aporte de los sujetos de la educación y la realidad pedagógica al objetivo. • Líneas de acción e influencia pedagógica. • Establecimiento de compromisos y responsabilidad pedagógica a partir de su contribución al objetivo.
Formulación	• Establecimiento del grado de alcance de la situación de aprendizaje • Expresión sintética de concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso pedagógico que guíen las acciones • Señalamiento de variantes para planear el (los) concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso pedagógico.
Planificación	• Relación entre los componentes del proceso pedagógico según el concepto expresado. • Establecimiento de las actividades teniendo en cuenta el contexto cambiante en que tiene lugar la situación de aprendizaje. • Establecimiento de diferentes grados de complejidad de las actividades compensatorias, diferenciadas y/o desarrolladoras en la situación de aprendizaje
Ejecución	• Establecimiento de las actividades en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico individual y/o grupal. • Estructura organizativa para desplegar las acciones en las áreas de influencia pedagógica. • Precisión de las implicaciones para la dirección del proceso pedagógico y para las personas protagonistas del proceso pedagógico
Control	• Indicadores del seguimiento y control de las fases anteriores. • Establecimiento de la factibilidad de la propuesta pedagógica (didáctica, educativa) • Incorporación de medidas para favorecer el éxito en el comportamiento estratégico de los estudiantes.

La capacidad de los educadores de hacer uso de su creatividad, de su pensamiento para visualizar en la práctica las múltiples variantes que van a permitir la modificación,

transformación, consolidación y desarrollo de los estudiantes es en última instancia lo que conduce al éxito en la puesta en marcha de las Estrategias Pedagógicas pertinentes.

Desde la propia definición de dirección del proceso pedagógico queda planteado explícitamente, que la interdependencia de los sujetos de la educación se realiza bajo la dirección del profesor, por tanto, se manifiestan las relaciones de subordinación y de coordinación.

En los documentos que norman las transformaciones que tienen lugar en cada uno de los niveles de educación primaria y secundaria básica, reflejan el papel dirigente del maestro/profesor al contemplar dentro de las funciones del profesor la elaboración de estrategias individuales y grupales a partir del diagnóstico.

Es particularmente interés de este estudio destacar el papel del maestro en la dirección del proceso pedagógico, al pretender mostrar las invariantes que debe tener en cuenta para el diseño de una estrategia pedagógica.

1.3.2 El papel del maestro en la dirección del proceso pedagógico

El éxito de la individualización del proceso pedagógico está en la flexibilidad de la estrategia, la búsqueda de soluciones alternativas, el enfrentar y construir sobre una base científica alternativas de trabajo para la práctica educativa.

Para hablar de dirección del proceso pedagógico, es necesario, dedicar un aparte al maestro y en particular al papel que este juega en los procesos de cambio e innovación. Las funciones del maestro parten del diagnóstico situacional y consisten en diseñar el proceso pedagógico, dirigirlo y tomar decisiones técnico - científicas.

Reconocer la problematicidad de la práctica educativa, su autonomía relativa con respecto a teorías científicas que han tomado conciencia de la existencia de la acción de enseñar, no del todo acorde con la racionalidad científica, (Schon, 1983; citado por González, M. T. 1988) acrecienta la necesidad de prestar atención debida al profesor,

como sujeto activo y con capacidad decisional propia para realizar las prácticas curriculares como lo hace.

María Teresa González, 1988; en su artículo “El papel del profesor en los procesos de cambio educativo”, hace referencia a tres enfoques generales de la innovación.²⁵

Técnico – científico; socio - político y cultural, los cuales llevan implícito una visión del profesor, aunque no todos han dedicado una atención igualmente destacable a la figura del profesor.

Más recientemente, Saturnino de la Torre (2000) en su análisis acerca del profesorado que responda a las estrategias didácticas y creativas necesarias para la propuesta de Modelo ORA (observación, reflexión y aplicación) para los procesos de formación; presenta diferentes enfoques (empírico, interpretativo y sociocrítico) a través de los cuales se ha tratado de definir el perfil del docente.²⁶

Propone otra óptica, la de interacción socio afectivo (integradora, constructiva y relacional), ve al profesor como un formador, innovador y creativo que facilita el desarrollo de todas las potencialidades humanas. Lo considera como creador de ambientes, climas, situaciones y contextos, entornos estimulantes que implican al estudiante en un proceso de autoaprendizaje. Tiene visión de futuro para acometer el presente, aprovechando el momento oportuno para motivar.

Se destaca en este enfoque, expresado por Saturnino de la Torre, no solo su posibilidad de facilitar aprendizajes y crear ambientes que motiven el auto aprendizaje; sino qué debe hacerse, tomando en cuenta este estudio, desde una dimensión estratégica, que implica hacer uso de su pensamiento estratégico, donde debe identificar y explorar las oportunidades que se le presentan y, a la vez, descubrir y enfrentar los problemas potenciales serios antes que se vuelvan críticos. Unido a este tipo de pensamiento, está la actitud estratégica del profesor ante los procesos de

cambio e innovación que le permita detectar las exigencias de la tarea y controlarla con los recursos adecuados.

En Cuba, el propio protagonismo pioneril y estudiantil, muestra un nivel de independencia muy particular, reflejo de la dinámica escolar, familiar y comunitaria. Esto revela las potencialidades de todos los educadores y en particular del colectivo de profesores de la escuela.

Un papel muy importante lo cumple el subsistema de formación del personal docente, que consciente de que transformar la escuela implica nuevos roles y adquirir nuevas destrezas, vincula estrechamente su currículo de formación con su contexto de actuación.

La posición del profesor como “agente curricular”, como “agente de cambio” se acerca más a la participación de manera activa y a la construcción de sus propios proyectos de cambio.

Al referirse a la escuela como institución socializadora (García, L, 2002), puntualiza el rol del maestro; como aquel que posee la autonomía y flexibilidad para decidir la forma de dirección y realización de las tareas ajustadas a las necesidades y particularidades de los estudiantes, los fines y los objetivos de la educación, así como la participación protagónica activa y democrática de los agentes educativos en la dirección y en la vida de la escolar, aspectos determinantes para promover el autoperfeccionamiento personal y profesional de los maestros y la autorregulación de los estudiantes.

Los estudios acerca del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en el Centro de Estudios Educativos, precisan el papel del profesor como protagonista de este proceso “*El rol del profesor o la profesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es el de educador/a profesional, que tiene el encargo social de establecer la mediación indispensable entre la cultura y los estudiantes, con vistas a propiciar la apropiación de los contenidos de ésta que han sido seleccionados*

atendiendo a los intereses de la sociedad, y a desarrollar su personalidad integral en correspondencia con el modelo ideal de ciudadano y ciudadana al que se aspira en cada momento histórico concreto”²⁷

Los resultados de estas investigaciones muestran las funciones específicas que deben desempeñar los profesores en las condiciones de la escuela cubana actual. Estas funciones han quedado claramente definidas en el modelo de la escuela primaria (González, M. 2003) y en el modelo de la escuela secundaria básica (Valle, A. y otros, 2003) al referirse a las exigencias para su desempeño como profesor.

Entre las exigencias mencionadas para el desempeño de los profesores generales integrales se encuentra además de lograr un profundo conocimiento de las individualidades de sus estudiantes, de responsabilizarse con el desarrollo de las principales acciones educativas en un grupo de 15 estudiantes, está la referida a **elaborar las estrategias educativas individual y grupal** a partir del diagnóstico de sus quince estudiantes, su implementación, seguimiento y evaluación sistemáticos en coordinación con los profesores de inglés, educación física, instructores educativos, médico escolar, los trabajadores sociales, instructores de arte, padres y madres de sus estudiantes.²⁸

De esta forma la elaboración de estrategias educativas forma parte del sistema de conocimientos y habilidades profesionales necesarios para un desempeño eficiente del profesor.

El maestro/profesor está en posibilidad de valorar las vías y estrategias para promover el cambio de una escuela desde su estado inicial, hacia el nuevo estadio que debía alcanzarse por las predicciones realizadas, todo lo cual habla a favor del papel que juega el maestro en la concepción y puesta en marcha de las transformaciones de la escuela.

La propia evolución del papel del maestro, indica la gran importancia que tiene para el profesor poseer una orientación acerca de cómo modelar sus propias estrategias pedagógicas bajo las condiciones históricas concretas en la que tiene lugar la dirección del proceso pedagógico.

Consideraciones finales: Los presupuestos teóricos que permiten comprender la dirección del proceso pedagógico y su proyección estratégica están vinculados con:

- la concepción acerca de Pedagogía asumida, cuyo objeto está orientado al proceso pedagógico y en particular a su dirección.
- la concepción transformadora y desarrolladora de los procesos pedagógicos que tienen lugar en la institución escolar y en su entorno.
- la dialéctica de la relación entre dirección y autodirección como fundamento científico de las regularidades de la dirección del proceso pedagógico.
- la concepción teórico práctica en la estrategia pedagógica como punto de partida para el modelo estructural de una estrategia pedagógica.

El éxito de la dirección del proceso pedagógico, depende de una actitud estratégica por parte del maestro/profesor ante el contexto pedagógico complejo, significa: proyectar una actitud crítica y anticipada, abrirse al cambio educativo y enfrentar y reconocer la diversidad.

CAPÍTULO II

CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 2. CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACION DE LA ESTRATEGIA PEDAGOGICA.

2.1- Participantes, instrumentos y procedimientos empleados en el estudio

Participantes

Durante **el estudio exploratorio** se seleccionó una muestra (aleatoria) conformada por **160 sujetos** que fueron **entrevistados** de forma grupal e individual; el 80%, mujeres y el 20%, hombres; con un promedio de 12 años de experiencia en educación.

En Marianao, **se observaron 123 sujetos** durante la preparación de los directores, el diplomado, los trabajos de asesoría en el municipio y el servicio científico técnico (S.C.T); con un promedio de 19 años de experiencia en educación; el 87%, mujeres y 13%, hombres.

70 sujetos fueron observados durante la capacitación a los jefes de años de las diferentes facultades del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”; con un promedio de 14 años de experiencia en educación; el 85%, mujeres y el 15%, hombres.

En Playa **se observaron 107 sujetos** durante el trabajo de asesoría, la superación en dirección impartida, el servicio científico técnico a las secundarias; con un promedio de 17 años de experiencia en educación; el 87%, mujeres y el 13%, hombres.

En San Miguel del Padrón **se observaron 106 estudiantes** del Plan emergente de formación de maestros primarios, ubicados en **19 escuelas** primarias de tres consejos populares de este municipio; con un promedio de 15 años de edad, sin experiencia docente y un nivel de escolaridad de 11no grado. El 80% fueron mujeres y el 20%, hombres.

Instrumentos: entrevista y observación

Se utilizó como punto de partida las dimensiones de la definición de estrategia para guiar la confección de los instrumentos (ver anexo 4).

La construcción del instrumento incluye las variables, dimensiones e indicadores más significativos de los estudios realizados acerca de la estrategia. **La entrevista** revela las dimensiones procesal, metodológica y contextual de la estrategia pedagógica (ver anexo 5).

La **observación** se efectuó durante **la asesoría** a las estructuras municipales, permitiendo la observación del comportamiento de los dirigentes municipales respecto a la estrategia (ver anexos 6 y 7).

En cuanto a la observación durante **la superación** (ver anexos 8 y 9), los **servicios científico técnico** (ver anexos 10 y 11), las **visitas a las escuelas** (ver anexo 12) y la **asesoría** cada una de las escalas descritas reflejan el comportamiento adecuado, contradictorio e inadecuado respecto a la orientación para proyectar estratégicamente la dirección del proceso pedagógico.

Procedimiento empleado

Para la **entrevista** se estimuló el debate durante los intercambios que todos los años existen con metodólogos, directores, jefes de ciclo y jefes de departamento en los cursos de preparación impartidos para el nuevo curso escolar durante los años 1997, 1998, 1999; en los cursos de preparación acerca de la estrategia del año en cada una de las carreras con los jefes de año de las diferentes facultades del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” durante 1999 – 2001.

En el presente estudio, los datos de la observación se obtienen de las tareas asignadas por el departamento a sus profesores, relacionadas con garantizar la superación de los cuadros de dirección y el seguimiento al proceso de proyección del trabajo en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” desde 1994 y a

partir de 1997 de las direcciones municipales seleccionadas y por ende de sus escuelas. Simultáneamente se efectuaron las entrevistas.

Una de las formas de incidir en el perfeccionamiento de la dirección desde la estructura municipal fue a través de **la asesoría** y la **capacitación** de directores, jefes de ciclo y de departamento y metodólogos.

En Marianao se observaron a los directores de Ciudad Escolar Libertad durante su preparación en dirección a favor del proyecto del Complejo Educacional, 1992, a los directores y metodólogos de las diferentes enseñanzas en el **Diplomado** en Dirección educacional, 1995. Durante la **asesoría** a la nueva dirección municipal de Marianao, 1997.

En Playa se observaron a los integrantes de la estructura municipal de Playa durante el trabajo de **asesoría** en función de su preparación en dirección a favor del mejoramiento de la gestión educacional en el municipio, 1993. En la **superación** en dirección impartida a metodólogos, directores, jefes de ciclo, jefes de departamento, 1993-1997.

El sistema de conocimientos de los cursos impartidos tuvo en cuenta el abordar contenidos pedagógicos y relacionados con la modelación del proceso, de manera que se hizo énfasis en la dirección del proceso pedagógico desde el punto de vista institucional y también desde el punto de vista grupal.

Los cursos incluyeron temas relacionados con el diagnóstico, la evaluación y el seguimiento, mostrando un marcado interés por la concepción acerca del diagnóstico y descubriendo sus propias insuficiencias en la puesta en práctica, aspecto que se materializa concretamente a la hora de diseñar las estrategias para enfrentarlo. Recibieron los cursos profesores, maestros, metodólogos de los municipios antes mencionados, dentro de la estrategia de superación diseñada en sus municipios.

Inicialmente se impartió un curso de **Dirección e Inteligencia en Educación y Modelación Pedagógica** que se incorporó al programa de superación en el municipio Playa, posteriormente al comenzar los servicios científico técnicos con profesores de estos municipios surge la necesidad de asumir la modelación del proceso pedagógico dentro de la concepción estratégica de la escuela y por tanto detenerse en la **Estrategia Pedagógica** como el nivel funcional en el que operan los maestros/profesores en cada centro, lo cual implicó conocimiento, desarrollo de habilidades y puesta en práctica de las estrategias pedagógicas para la dirección del proceso pedagógico en las escuelas secundarias de este municipio.

Las exigencias de la escuela conllevaron a buscar una comprensión también en el ISPEJV encargado de la orientación en el orden metodológico de los profesores de las diferentes enseñanzas y de la formación de los futuros profesores; además de tener que ser consecuente con las indicaciones para proyectar el trabajo en los centros educacionales de esos niveles.

Se capacitó a los jefes de año de las diferentes facultades del Instituto Superior Pedagógico en: **La estrategia institucional**. 1999 -2001

Los compromisos y responsabilidad generados con los cursos en los municipios, aportaron una vía para solucionar algunos de los problemas. De esta manera la preparación del personal docente exigió la intervención directa para transformar el desempeño educacional, coordinándose así **los servicios científicos técnicos** en Ciudad Escolar Libertad, para formular y poner en marcha la estrategia del complejo educacional.1997-1999 y en las secundarias de Playa para el mejoramiento en los estudiantes de sus habilidades comunicativas, requisito indispensable para vencer los exámenes de ingreso a los IPVCE.1993-1995.

Más recientemente, el estudio se extendió a la formación emergente de maestros primarios, en la cual, las visitas al municipio San Miguel del Padrón facilitaron el

contacto directo con los profesores, tutores y los estudiantes en formación en las escuelas primarias en tres de sus consejos populares.

Las **visitas a las escuelas** primarias **para el adiestramiento** de los futuros maestros primarios, tenían como uno de sus objetivos familiarizarse con las estrategias pedagógicas diseñada por los tutores y comenzar a dar los primeros pasos. Se observaron aspectos relacionados con la definición, el diseño y la ejecución de las estrategias pedagógicas.

Se controló el cumplimiento del plan de práctica y el trabajo de atención desplegada por los profesores a los estudiantes de la Unidad # 6 del Plan emergente de formación de maestros primarios desarrollado en el Instituto Preuniversitario de Ciencias Pedagógicas “Presidente Salvador Allende” en el curso 2001 -2002 ubicados en 19 escuelas primarias de tres consejos populares del municipio San Miguel del Padrón (Dolores –Veracruz, San Francisco, Diezmero).

Durante la práctica profesional los intercambios con maestros, directores acerca de las estrategias pedagógicas, fueron arrojando las principales inquietudes e insatisfacciones de los docentes para con su trabajo.

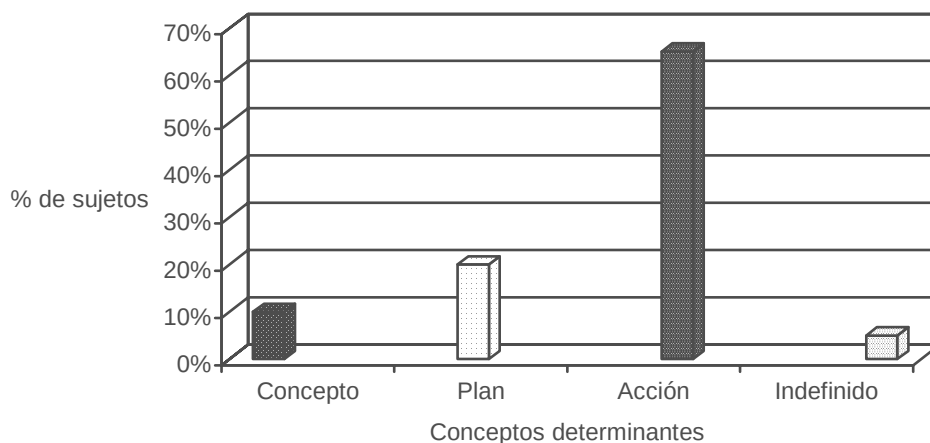
2.2 Resultados de la aplicación de los instrumentos

Resultados de la entrevista

En la entrevista al definir qué entienden por estrategia pedagógica, señalan como conceptos determinantes del término especificado: en unos casos, *conjunto de procedimientos, conceptos, proyecto de intervención educativa*, 16 de los entrevistados para un (10 %); en otros casos *planificación, plan de estudio, ejecución y control* de las principales acciones pedagógicas 32 de los entrevistados para un (20%); en otros *conjunto de objetivos pedagógicos, sistema de pasos y acciones, diseño de un sistema de acciones, sistema de acciones, sistema de objetivos, tareas y*

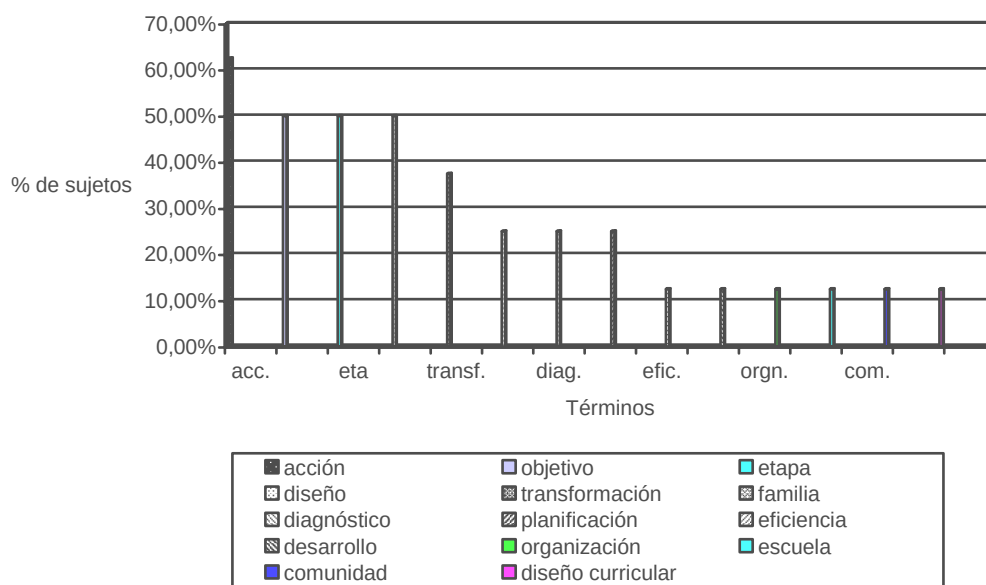
acciones 104 de los entrevistados para un 65 %, y finalmente asociado a un término indefinido “*aquello*” 8 de los entrevistados para un (5 %) (ver anexo 13 y figura 1).

Figura 1. Definición de estrategia pedagógica



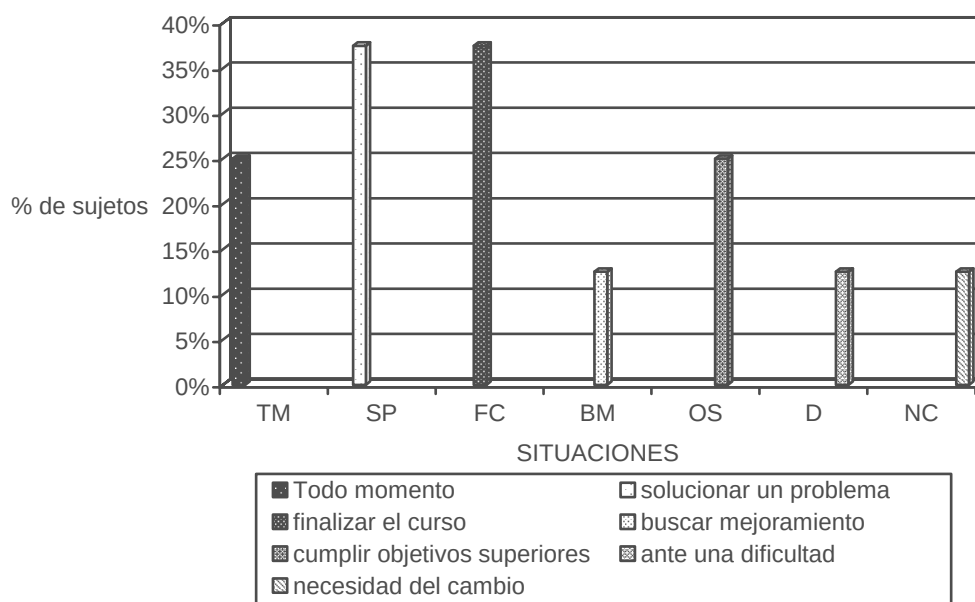
Entre los términos que consideran más asociados a la estrategia pedagógica se encuentran: En mayor cuantía, *la acción* por un 62,5% de los entrevistados, *el objetivo* por un 50%, a *etapas* por un 50%, como *diseño y rediseño* por un 50%, como *transformación* por un 37,5%, *relacionado con familia* por un 25%, y con el *diagnóstico* por un 25%. En este mismo sentido, pero en menor cuantía lo relacionan con *planificación* un 25%, con *eficiencia* un 12,5%, con *desarrollo* un 12,5%, con *organización* un 12,5%, lo ven asociado a la *escuela* un 12,5%, a la *comunidad* un 12,5% y al *diseño curricular* un 12,5% (ver figura 2).

Figura 2 Términos asociados al concepto de estrategia pedagógica



Al referirse a cuándo se hace necesario el empleo de la estrategia se comporta de la siguiente manera. Consideran que *en todo momento* (TM) 40 de los entrevistados que representan un 25 % del total, *ante la solución de un problema* (SP) 60 de los entrevistados para un 37,5%, estiman que *al finalizar el curso* (FC) 60 de los entrevistados para un 37,5%, para la *búsqueda del mejoramiento* (BM) solo 20 de los entrevistados para un 12,5%, al *cumplir objetivos superiores* (OS) 40 de los entrevistados para un 25%, solo ante una *dificultad* (D) 20 de los entrevistados para un 12,5% y siempre que sea *necesario un cambio* (NC) 20 entrevistados para un 12,5% (ver figura 3).

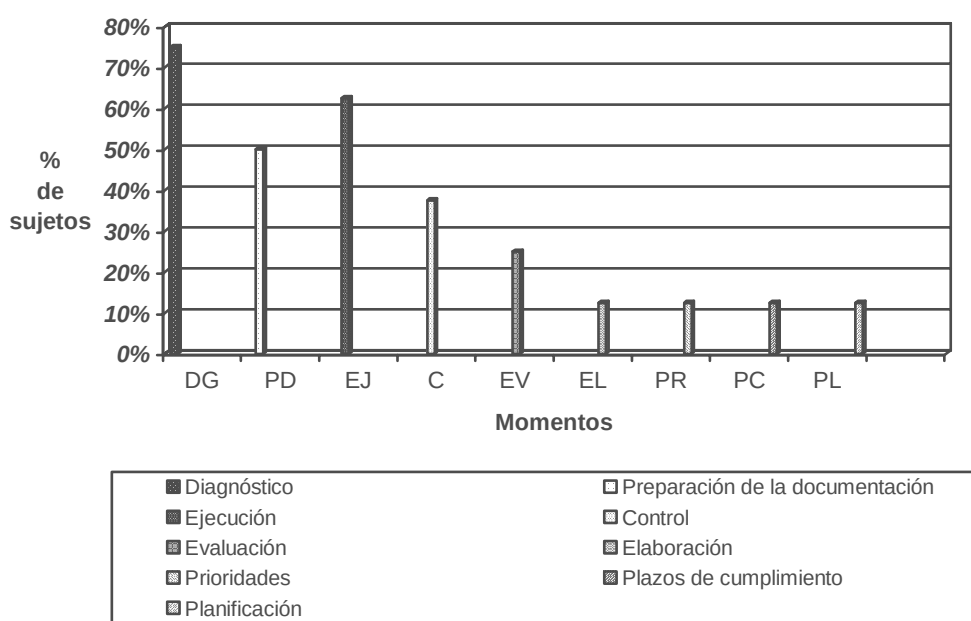
Figura 3 Cuándo es necesario emplear la estrategia pedagógica



En relación a los momentos que deben tenerse en cuenta al modelar una estrategia pedagógica. La mayor cantidad de entrevistados 120 señalan *el diagnóstico* (DG) para un 75%, 80 tienen en cuenta *la preparación del profesor* (PD) para un 50%, 100 de los entrevistados mencionan la *ejecución* (EJ) como un elemento presente con frecuencia en los modelos de estrategia para un 62,5%, incluyen el *control* (C) 60 para un 37,5%, la *evaluación* (EV) 40 para un 25%, la *elaboración* (EL) solo 20 para un 12,5%, las *prioridades* (PR) 20 para un 12,5%, los *plazos de cumplimiento* (PC) 20 para un 12,5% y la *planificación* (PL) 20 que representa un 12,5% (ver figura 4).

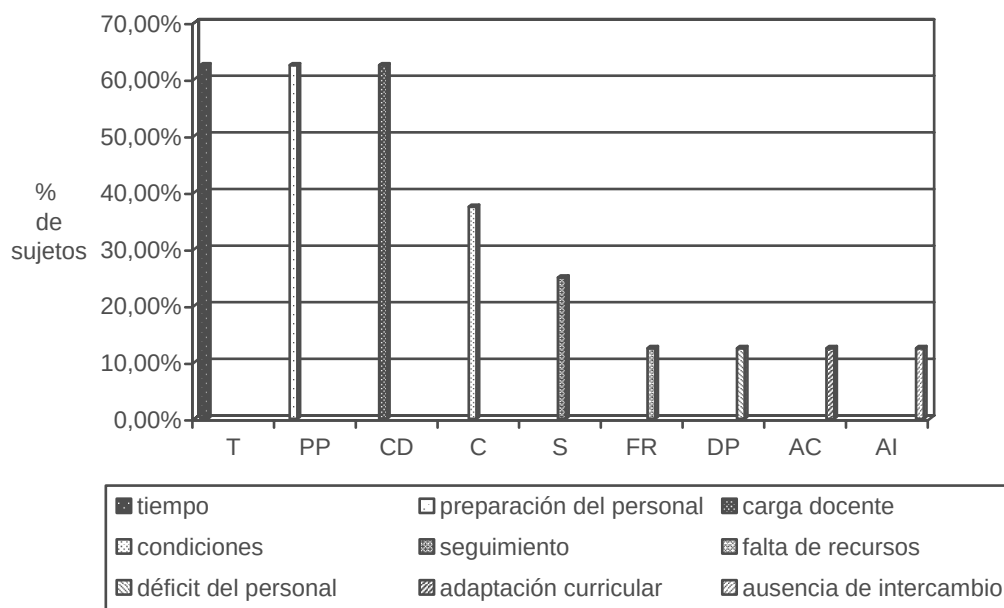
Las diferentes variantes (6) resultante de los momentos a tener en cuenta para la estrategia, solo en 2 reconocen el procesamiento mental que debe existir antes de la formulación de acciones, en las restantes los elementos de entrada, el proceso y la salida constituyen su esencia.

Figura 4 Momentos a tener en cuenta en la estrategia pedagógica.



En cuanto a los aspectos difíciles de enfrentar relacionados con la modelación de una estrategia pedagógica: en primer lugar *el tiempo* (T), la *preparación del personal* (PP) y la *carga docente* (CD) son en cada caso para el 62,5% de los sujetos los elementos que enfrentan con mayor dificultad, en segundo lugar, *las condiciones* (C) para el 37,5% de los sujetos y *el seguimiento* (S) para un 25% de los sujetos son en segundo orden los elementos que enfrentan con mayor dificultad y finalmente la *falta de recursos* (FR), el *déficit de personal* (DP), la *adaptación curricular* (AC) y la *ausencia de intercambio* (AI) para el 12,5% de los sujetos en cada caso son valorados como lo que menos dificultad enfrentan al tratarse de la estrategia pedagógica (ver figura 5).

Figura 5 Aspectos que enfrentan con más dificultad en la estrategia pedagógica



Resultado de la observación durante el trabajo de asesoría a las direcciones municipales

Las estructuras cuentan para la dirección del trabajo educacional a nivel institucional, grupal e individual con **bastante conocimiento y experiencia**, obteniendo una calificación de **(4)** respecto a la escala de 5 a 1 (ver anexo 7).

El control de las estrategias pedagógicas que debe elaborar el profesor es realizado por la dirección metodológica de cada enseñanza. La orientación de la estrategia pedagógica con los estudiantes con dificultades le corresponde al CDO. De ahí que se afirma que la correspondencia se expresa en forma **contradictoria (3)** entre la orientación que se recibe de los jefes de enseñanza, metodólogos en la estructura municipal y las indicaciones del CDO.

El énfasis en la estrategia pedagógica se realiza particularmente basándose en las dificultades que pueden afectar el desarrollo del estudiante. **De ahí que se muestren en forma contradictoria (3)** orientados a la búsqueda de desarrollo y enfrentar la

diversidad con técnicas y diferentes caminos pedagógicos. Con tendencia a centrarse en la dificultad.

El seguimiento por parte de la estructura se orienta fundamentalmente hacia las prioridades de cada etapa del curso. **Emplean con limitaciones (2)** la estrategia pedagógica determinada para enfocar el trabajo con las prioridades y fundamentar los cambios en la institución, grupo y estudiantes.

Resultados de la observación durante la impartición de los cursos

El registro de los datos durante los cursos fue agrupado alrededor componente ejecutor de la personalidad expresado en el dominio (de sus conocimientos, de sus habilidades y de su autocontrol) mostrado por los cursistas. Respecto al dominio del sistema de conocimientos pedagógicos en un 88% de los sujetos se observó conocimiento de su especialidad; en un 70%, conocimiento de las posibilidades de innovación y en un 98 % incorporan nuevos conocimientos en sus propuestas.

En cuanto al dominio instrumental de la dirección del proceso pedagógico solo un 30% de los sujetos observados durante la capacitación realizan el diagnóstico de las potencialidades de los estudiantes al concebir sus estrategias un 89%, orienta el énfasis de la dirección del proceso hacia las dificultades y en un 70% de los sujetos se observa que sus prácticas educativas no corresponden con los cambios.

En cuanto al dominio metacognitivo de los conocimientos y habilidades para la dirección del proceso pedagógico, existe preocupación por el perfeccionamiento en un 89%, las propuestas presentadas que son objeto de evaluación en los cursos se muestran innovadoras en un 90%, mostrando satisfacción y compromiso con la tarea un 90% (ver anexo 9).

Resultado de la observación en los servicios científicos técnicos prestados

En el seguimiento y control se observó una tendencia a ocuparse de las dificultades detectadas, siendo pobre el interés por elevar los niveles de desarrollo de los estudiantes y convertirlo en parte de la cultura del trabajo de la institución.

Se observan diferencias en cada uno de los municipios (ver anexo 11).

Municipio Playa

Dominio **alto (4)** de la caracterización, pronóstico y proyección de acuerdo a las particularidades de los sujetos. En **muy alta medida (5)** se ajustan a las transformaciones que requiere la escuela, al problema detectado. **Alto (5)** grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución **Ejecución flexible, dinámica y en ocasiones logra elaboración y originalidad (4)** de las propuestas en correspondencia con los sujetos y el entorno institucional. Determinación y aplicación de indicadores para el seguimiento al cumplimiento de los objetivos **con poca ayuda (4)**. Comprobación, medición y valoración de las acciones en función de los objetivos con **cierto grado de independencia (4)**.

Municipio Marianao

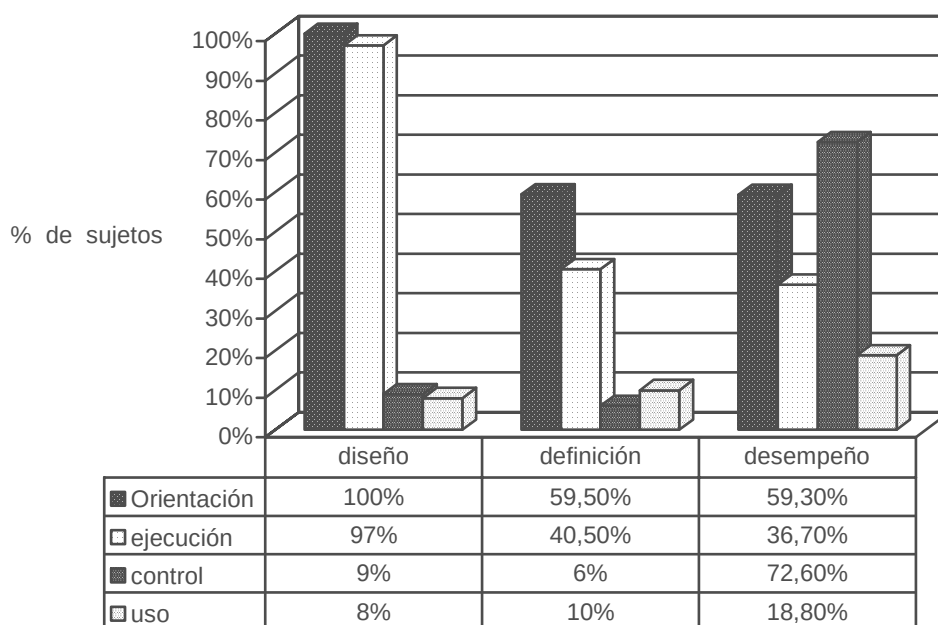
Dominio **contradictorio (3)** de la caracterización, pronóstico y proyección de acuerdo a las particularidades de los sujetos. En **gran medida (4)** se ajustan a las transformaciones que requiere la escuela, al problema detectado. **Muy alto (5)** grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución. **Ejecución dinámica, flexible y con limitaciones (3)** en la originalidad de las propuestas en correspondencia con los sujetos y el entorno institucional. Determinación y aplicación de indicadores para el seguimiento al cumplimiento de los objetivos **con más ayuda que poca ayuda (3)**. Comprobación, medición y valoración de las acciones en función de los objetivos con una **manifestación contradictoria de la independencia (3)**.

Resultado de la observación durante las visitas a las instituciones escolares primarias:

Referente al **diseño** de las estrategias, existe la indicación de diseñar estrategias para las dificultades detectadas en el grupo en la totalidad de las escuelas para un (100%), aspecto vinculado a la orientación del profesor. Se exige tener planificado acciones dirigidas a la familia, la comunidad y la escuela, como contextos donde se desenvuelve el estudiante, en busca de unidad en la ejecución en un (97%). En pocas escuelas se determinan indicadores de seguimiento y control, para chequear estas acciones, sólo observable en un (9%). Se remodelan sistemáticamente las acciones y los indicadores de seguimiento y control sólo en un (8%). Los maestros poseen **definidas**, en su gran mayoría, actividades para realizar con los niños con objetivos no vencidos o dificultades en el proceso de aprendizaje, con desventaja social o con necesidades educativas especiales, para un (59,5%). Definen los elementos teóricos (conceptos, ideas) que guían las acciones en un (40,5%). Las acciones se miden teniendo en cuenta los conceptos o intenciones definidas sólo en un (6%) de las escuelas. Se definen nuevas maneras de alcanzar los objetivos en un (10%) de las escuelas.

En cuanto al **desempeño** mantienen acciones estereotipadas en un (59,3%) de las escuelas, se observa ausencia de elementos nuevos en el (36,7%) de las escuelas, no emplean la estrategia definida para justificar la manera en que planifican y organizan sus clases en un (72,6%), utilizan sus estrategias para justificar los cambios en el (18,8%) de las escuelas (ver anexo 12 y figura 6).

Figura 6 Resultados de la observación en la escuela primaria



2.3- Discusión de los resultados

Los resultados de este estudio permitieron caracterizar la situación de las estrategias pedagógicas y su modelación en las escuelas primarias y secundarias de los municipios antes mencionados. Los problemas resultantes de la caracterización de la situación de las estrategias pedagógicas en la escuela pueden resumirse en seis fundamentalmente:

1.- *En estos niveles de enseñanza la estrategia es entendida por los profesores como acción en contraposición al hecho de considerar que expresan una intención un concepto que guía el curso de la acción, lo que en última instancia señala la esencia de este concepto.*

Los sujetos entrevistados, entre los que se encuentran representados, metodólogos, profesores, jefes de ciclo, jefes de departamento y directores de escuela, en su gran mayoría definen la estrategia como acción o sistema de acciones, reconociendo en menor cuantía la definición asociada a conceptos, intenciones conceptuales que guían las acciones. El considerar las acciones como concepto determinante del término

estrategia no coincide con la definición que realizan la mayoría de los autores consultados (ver anexo 2).

Las acciones están constantemente vinculadas a una intención, a un propósito, a un objetivo y a las condiciones en las que ocurre la dirección del proceso pedagógico, cambiantes por las transformaciones que demanda la sociedad, lo que conduce al ajuste y modificación de las mismas. Por tanto la estrategia no es la acción sino lo que conduce y guía las acciones

En correspondencia con este criterio los términos que más asocian a estrategia son acción, objetivo, diseño y etapa. Lo que demuestra la fuerza que tiene la experiencia práctica del maestro en la dirección del proceso pedagógico válido para el enfoque empírico, donde lo operacional y procedimental tiene un gran peso.

Los entrevistados son consecuentes con su definición de estrategia pedagógica en la que se destaca el criterio de planificación. En alguna medida reconocen la participación de los diferentes factores en la consecución de las estrategias.

El reconocimiento de la acción como elemento importante en la definición de estrategia, coincide con los criterios de muchos autores (Mintzberg, H. 1995; Quinn, J.1995; Menguzzato y Renau, 1997; De la Torre, S. 2000; Gorow, F. 1983; Díaz Bordenave, J. y otros, 1982) que consideran, así lo reflejan en sus definiciones, que las estrategias se concretan, se comparten, se comunican para lo cual es necesario determinar las acciones que permitirán darle cumplimiento. Se convierte de esta forma, en una potencialidad para la superación de los maestros y profesores.

En gran medida, la intencionalidad en la acción expresa un determinado nivel de estabilidad, garantiza continuidad, consistencia en el trabajo de dirección del proceso pedagógico posible de enfrentar si hay claridad de la concepción a la que responden las acciones.

Los procesos de superación del personal docente deberían enfatizar en la reflexión estratégica lo que se va convirtiendo cada vez más en una necesidad en el trabajo del maestro/profesor al diseñar la estrategia pedagógica. Este elemento sería la contrapartida de la improvisación. En el modelo de escuela primaria²⁹ y en el modelo de secundaria básica vigente³⁰, se expresa claramente la derivación de la estrategia que diseña el profesor de los resultados del diagnóstico individual y grupal que realiza de los estudiantes que tiene a su cargo. De hecho le exigen un conocimiento previo que debe alcanzar el profesor de la situación particular y grupal de los estudiantes y el reclamo de que las acciones que formen parte de las estrategias se correspondan con los resultados del diagnóstico.

El reconocimiento de la diversidad supone un mayor grado de incertidumbre, exigencia, complejidad, cuya forma óptima no puede alcanzarse mediante la aplicación mecánica e inmediata de técnicas simples. Requiere investigación, determinación de variados caminos y esfuerzo a favor de los cambios definidos para el futuro. Lo que habla a favor de las dificultades que presenta en el desempeño de los maestros/profesores el trazar estrategias pedagógicas y la necesidad de insistir en el perfeccionamiento de la formación y preparación de los mismos en este sentido, cuestión que ha sido corroborada en los resultados obtenidos de la implementación del modelo de secundaria básica.³¹

Los elementos internos de la estrategia pedagógica que en la encuesta están más relacionados con la reflexión estratégica son valorados en menor cuantía. Les preocupa en gran medida aspectos vinculados a las condiciones, al personal, al tiempo disponible para realizar las acciones, cuestiones que son obviamente necesarias pero que no expresan la esencia de la estrategia. Sin embargo, predomina el rol de ejecutor que posee el maestro, algo alejado de su función transformadora, de agente de cambio.

Los entrevistados colocan en primer lugar las acciones, sus respuestas responden a un enfoque práctico y operativo de la dirección del proceso pedagógico, revelan lo observable, lo fenoménico, sin embargo les resulta más difícil ver que las acciones responden a una concepción, a una idea que tiene el profesor respecto a los cambios que debe provocar en los estudiantes como resultado del diagnóstico.

La visión operativa del profesor es sumamente importante para estimular la reflexión que requiere la modelación de una estrategia. En un futuro es necesario insistir en la capacitación de los profesores respecto al tema y hacer énfasis en la conceptualización de la práctica educativa que imprime estabilidad a las acciones que se promueven en función de los cambios.

En el caso de los profesores del plan de formación emergente y los maestros tutores, recibieron preparación para atender los diferentes tipos de prácticas de sus estudiantes, de ahí que se puede apreciar que sus respuestas dan tanta importancia a las acciones como a la concepción que las caracteriza, que les da coherencia y unidad. Se confirma lo planteado por Mintzberg, H., 1995.

El significado dado a la modelación de una estrategia tiene un marcado énfasis personalizado e individual expresado en la compenetración y compromiso que se asume con el objeto de la estrategia. Mintzberg, H, 1995.

El análisis de la estrategia por parte de los maestros/profesores se hace desde un criterio temporal en el que destacan más el momento de diseñarla, que el contenido que debe ser objeto de la estrategia.

Las implicaciones que trae para la práctica de la dirección del proceso pedagógico, están dadas en el caso de los que tienen un criterio de contenido en la direccionalidad del cambio, ya que dan importancia al mejoramiento, a la búsqueda de objetivos superiores. Sin embargo en las que predomina un criterio temporal, las implicaciones

están más orientadas al diseño, tiempo y recursos, que son importantes, pero tienden a repetir acciones sin buscar en qué medida pueden provocar un cambio.

En la literatura al respecto se defiende un criterio de contenido, donde el empleo de una estrategia responde a prioridades, cambios significativos, obtención de metas superiores para enfrentar las contingencias del entorno. (Mintzberg, H. 1995; De la Torre, S. 2000; Díaz Bordenave, J. y A. Martins, 1982), J.; Monereo, C. y otros 1995; (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001).

2.- EL modelo actuante generalizado que existe en las escuelas primarias y secundarias básicas de la estrategia pedagógica tiene en cuenta de forma más estable en opinión de los profesores: el diagnóstico, la ejecución y el control.

Existe un consenso entre los sujetos entrevistados al considerar como momentos dentro de una estrategia el diagnóstico, la preparación de la documentación, la ejecución y el control, vistos como elementos aislados. Al revisar las combinaciones se puede apreciar la existencia de un modelo actuante operativo, constituido por tres momentos: diagnóstico, ejecución y control, considerando como premisa para cualquier estrategia la preparación de la documentación y la preparación del personal, aspectos que son congruentes con aquellos elementos que enfrentan con mayor dificultad (tiempo, preparación del personal y carga docente) y centran nuevamente la atención en el aspecto externo del proceso.

Los momentos relacionados con la elaboración y las prioridades en menor cuantía son de interés por parte de los maestros/profesores, cuando en realidad las acciones deberían estar más relacionadas para dar seguimiento a las dificultades y potencialidades encontradas.

Estos resultados se encuentran a favor de la comprensión que existe entre los maestros/profesores acerca del papel del diagnóstico y el lugar que ocupa en cuanto al logro de mejores aprendizajes en sus estudiantes. Sin embargo aún se observa una

concepción tradicional del diagnóstico, en la que predomina la descripción de las dificultades, falta trabajar más en el sentido de que todo diagnóstico implica: conocer las dificultades, tener en cuenta las potencialidades y por tanto, necesita proyectar estrategias compensatorias, diferenciadas y desarrolladoras para los estudiantes (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001).

La esencia de la estrategia está en expresar conceptualmente aquellos elementos resultantes del diagnóstico que guiarán la acción. Por tanto profesores, metodólogos y directivos tienden a encauzar el trabajo más hacia lo operativo, sus acciones priorizan lo que ocurre en el día y se alejan de aquello que garantiza la estabilidad, durabilidad, permanencia, constancia; el elemento conceptual dirigido a dar unidad a las acciones. Al precisar cuándo se hace necesario emplear la estrategia pedagógica, se establece una igualdad entre el objeto de la estrategia y los momentos de corte evaluativo o seguimiento que ofrecen información sobre el estado de la estrategia, apreciable en la diferencia en cuanto a la cuantía de sujetos.

Los momentos señalados por los entrevistados no tienen en cuenta la formulación y la planificación de la estrategia, se aprecia un salto del diagnóstico a la ejecución de las acciones, cuando realmente una concepción avanzada del diagnóstico (Pérez, D. y otros, 1999) implicaría pronosticar y proyectar la estrategia pedagógica individual y/o grupal de los estudiantes atendidos por el maestro/profesor antes de ejecutar las acciones. Estos resultados revelan las dificultades de los docentes en cuanto al dominio del diagnóstico para detectar insuficiencias y potencialidades de los estudiantes y cómo proceder para su modificación, transformación o desarrollo, aspecto que coincide con los resultados obtenidos en la implementación del modelo de secundaria básica³². Por tanto resulta insuficiente el modelo actuante.

Esto hace necesario e importante el modelo teórico para diseñar una estrategia pedagógica y orientar a los profesores en la dirección del proceso pedagógico.

Precisamente, no para incrementar la documentación del profesor sino para ofrecer las invariantes de la modelación de una estrategia pedagógica ya que esta debe formar parte de los conocimientos y habilidades profesionales que debe poseer el profesor para alcanzar la eficiencia y eficacia en su desempeño profesional. La manera que tenemos para ponernos en contacto con la estrategia concebida por el profesor, y que de hecho concreta y programa la manera de darle cumplimiento, es a través de las acciones previstas en su plan de clases y las diseñadas para interactuar con sus estudiantes durante el desarrollo del horario único de la escuela.

3.- Existe un marcado énfasis hacia la dificultad (niños considerados en factor de riesgo, en situación de desventaja social, proclive o en orientación y seguimiento)

Durante los trabajos de asesoría se pudo observar cómo los jefes de enseñanza, metodólogos en la estructura municipal de manera contradictoria exigen la búsqueda de desarrollo y de caminos diferentes para enfrentar la diversidad con un marcado énfasis en las dificultades. Quizás provocado por lo alarmante de la situación de estos estudiantes y los daños que puede provocar en su desarrollo posterior este primer nivel de prevención que aún puede ser atendido en la escuela.

Durante los cursos de superación respecto al dominio instrumental en la dirección del proceso pedagógico, se observa una falta de dominio instrumental para proporcionar una respuesta anticipada y crítica centrándose solo en las dificultades. De hecho, el seguimiento a estos casos críticos es responsabilidad del CDO. Es importante para la escuela cubana actual que el maestro/profesor gane cada día más independencia al efectuar el diagnóstico y dar seguimiento a las estrategias diseñadas al efecto.

Algunas de las causas que provocan las diferencias en las orientaciones y seguimiento están dadas por la inestabilidad de los cuadros de las estructuras de dirección, el grado de preparación o capacitación que tengan, la experiencia de

dirección con que cuentan y el dominio o falta de dominio del objeto de dirección que se manifiesta en la coherencia en las concepciones de trabajo.

La estrategia necesita de la **mente ágil del profesor** y una compenetración con la situación del estudiante y su grupo para detectar hasta las dificultades más sutiles que pueden afectar el futuro de acuerdo a los objetivos propuestos.

A pesar de estar recogido en el Modelo de Secundaria Básica, como una de las exigencias del profesor general integral el lograr un profundo conocimiento de las individualidades de sus estudiantes, de sus necesidades, conflictos, intereses, ansiedades, o sea tener un diagnóstico integral y fino de cada uno de ellos, a partir del estudio del Expediente Acumulativo del Escolar, de los resultados de la entrega pedagógica, y de la aplicación de los instrumentos para esos efectos, no se limita a las dificultades, tienen en cuenta las potencialidades del estudiante para desarrollarlas con la colaboración de los restantes profesores que interactúan con el grupo.

Estos resultados revelan la necesidad de proporcionarle al maestro/profesor herramientas para regular de manera anticipada su comportamiento y de perfeccionar sus conocimientos y desempeño.

Las implicaciones de estos resultados están directamente vinculadas con la superación de los cuadros y profesores en cuanto a la determinación de las invariantes necesarias para la modelación de una estrategia, que faciliten la evaluación por parte de la estructura, la orientación de los profesores y las predicciones de comportamientos esperables.

4.- La puesta en práctica de ideas en forma de esquemas en contraposición con las ideas innovadoras que los profesores defienden al encontrarse en un ambiente ausente de calificaciones.

Los jefes de enseñanza, metodólogos en las estructuras municipales cuentan con bastante conocimiento y experiencia en la dirección del trabajo educacional a nivel

institucional, grupal e individual. En el caso del municipio Playa la sistemática superación de los cuadros y su cierta estabilidad favoreció grandemente su capacidad de dirección. En el caso de Marianao a pesar de la inestabilidad de los cuadros, la prioridad que dio el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” mediante la atención directa con sus propios cuadros al municipio y en particular al Complejo Educacional Ciudad Escolar Libertad, favoreció la concepción de trabajo del Municipio y sus resultados respecto a la orientación y dirección del trabajo educacional en el territorio.

El control de las estrategias pedagógicas que debe elaborar el profesor es realizado por los metodólogos de cada enseñanza quienes orientan a los jefes de ciclo y jefes de grado. La orientación de la estrategia pedagógica con los estudiantes en orientación y seguimiento le corresponde al CDO. La total correspondencia entre quien orienta y quien controla se hace pos visible, lo que hace evidente, que la correspondencia sea **contradictoria** entre la orientación de la estructura municipal y las indicaciones del CDO, a pesar de haber encontrado en la dirección metodológica mayor receptividad, preocupación y ocupación por su perfeccionamiento en el municipio Playa. Este aspecto lo coloca en mejores condiciones para la incorporación de los cambios.

El énfasis en la estrategia pedagógica se realiza particularmente basándose en las dificultades que pueden afectar el desarrollo del estudiante. De esta forma las estrategias no responden a la diversidad encontrada en los estudiantes. **De ahí que se muestren contradictoriamente orientados a la búsqueda de desarrollo y a enfrentar la diversidad con técnicas y diferentes caminos pedagógicos, con tendencia a centrarse en la dificultad.**

El seguimiento por parte de la estructura se orienta fundamentalmente hacia las prioridades de cada etapa del curso, no constituye un documento que se solicita, es

propio del profesor que se le reclama ante la presencia de estudiantes con dificultades. Poco utilizado como instrumento de trabajo para el docente. **Emplean en forma contradictoria** la estrategia pedagógica determinada para enfocar el trabajo con las prioridades y fundamentar los cambios en la institución, grupo y estudiantes.

En la literatura, la estrategia y por ende sus acciones tienen que ver con involucrarse, más que con la técnica analítica. El conocimiento relacionado con el pensamiento estratégico es **un conocimiento personal (Mintzberg, H, 1995), se manifiesta en la comprensión de las situaciones de aprendizaje.**

5.- Pobre participación en el diseño y rediseño de las acciones

Durante la ejecución de las acciones en las escuelas se utilizan las ya preestablecidas para la ejecución del proceso por un (59,4% de los observados). Solo se incorporan a algunas de las acciones anteriores elementos novedosos por un (36%). Se utiliza el documento de la estrategia para justificar los cambios que se producen en sus estudiantes y/o grupos solo en un (18,8%). Lo que resulta congruente con los resultados obtenidos en la implementación del modelo de secundaria básica en la escuela experimental.³³

Ocurre lo contrario cuando el diseño de una estrategia corresponde con proyectos de investigación donde los profesores son los responsables de sus decisiones y dan rienda suelta a su imaginación, como en el caso de los servicios científico-técnicos.

Se corrobora lo que plantea la teoría acerca de que una estrategia muestra la síntesis del pasado, del presente y del futuro, el estratega, posee una visión creativa y logra formular la estrategia, de esta manera se requiere de dedicación, experiencia, compenetración con el material, toque personal, dominio del detalle, un sentido de la armonía y de la integración. (Mintzberg, H, 1995)

6.- Carecen de unidad las acciones en función de una idea, de una concepción.

En la observación a las escuelas se indica tener acciones para la familia, la escuela y la comunidad, al determinar las estrategias pedagógicas para los estudiantes con necesidades educativas o desventaja social 97%. Son escasos los elementos nuevos, se reiteran las acciones con respecto a años anteriores. Solo un 6% declara los conceptos, ideas o intenciones que guiarán todas las acciones.

El profesor debería ser preparado en este sentido, todavía se observan limitaciones en la práctica al conceptualizar o detectar los patrones que se siguen para promover los cambios educativos. Se explica, ya que en algunas ocasiones las orientaciones dan pocas oportunidades para que los docentes hagan sus propios aportes a la solución de los problemas y tratan de programar hasta el detalle el trabajo del profesor. La estrategia implica dirección, integración, mejoramiento, fuerza, capacidad de combinación, es decir un proceder flexible. (Quinn, J. B., 1995).

Consideraciones finales

El diagnóstico realizado, posibilitó comprender la situación de la estrategia pedagógica en estos niveles de educación caracterizada por:

- Una concepción de estrategia pedagógica, que se limita en lo general a la acción
- El pobre reconocimiento a la previsión y pronóstico al asociar en menor cuantía el diagnóstico, la planificación, el desarrollo y la organización con el núcleo central del término estrategia pedagógica.
- El empleo de la estrategia pedagógica lo asocian predominantemente a la solución de problemas y al cierre de una etapa (curso escolar) alejándolo, de la búsqueda de mejoramiento, de la necesidad de enfrentar los cambios y la diversidad.
- Modelar una estrategia pedagógica donde se presta atención principalmente el diagnóstico, la ejecución y el control y en menor cuantía, consideran la presencia de momentos vinculados con el pronóstico, prevención y proyección imprescindibles en el diseño.

- El poco tiempo que se dedica a la adaptación curricular y al intercambio al tener que enfrentar la carga docente, la preparación del personal y el tiempo frente al aula.
- La necesidad de elevar la coordinación entre metodólogos, jefes de enseñanza y los especialistas de los centros de diagnóstico y orientación en cuanto a las indicaciones dirigidas a cómo trazar estrategias.
- El predominio de estrategias pedagógicas dirigidas a brindar atención a la dificultad y menor atención a proponer nuevos y diferentes caminos que estimulen el desarrollo superior en los estudiantes.
- Las potencialidades creativas del profesional de la educación se manifiestan en aumento en cada una de sus propuestas de estrategia pedagógica.
- La permanente preocupación por la innovación, el perfeccionamiento, manifestación de satisfacción, compromiso con la tarea (formación y desarrollo de la personalidad de niños y adolescentes), ejecución dinámica y flexible. Aumenta la necesidad de orientarse en cuanto a los comportamientos esperables para un mejor desempeño
- La pobre participación en el diseño y rediseño de las acciones.
- La falta de unidad de acción es una manifestación de la carencia de una concepción teórica práctica que puede guiar el diseño y ajuste de una estrategia pedagógica.

Estos elementos presentes en el, modelo actuante que identifican los maestros/profesores ratifica la necesidad de la búsqueda de un nuevo proceder que permitan alcanzar el objetivo de esta investigación.

CAPÍTULO III

TEORÍA Y METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 3. TEORÍA Y METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.

3.1- La modelación de la dirección del proceso pedagógico

Una respuesta eficiente en la dirección del proceso pedagógico por parte de los profesores conlleva al empleo de la modelación, como método que facilita anticiparse a los cambios educacionales.

La modelación como método científico general, penetra todas las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre: desde la sociología y el arte hasta la teoría de las partículas elementales y los trabajos de ingeniería aplicada.

En la literatura especializada acerca de la modelación se aborda como un “método que opera en forma práctica o teórica, con un objeto, no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar natural o artificial que se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento; en ciertas etapas del conocimiento está en condiciones de sustituir, en determinadas relaciones, al objeto mismo que se estudia, y que en el proceso de su investigación ofrece en última instancia, información sobre el objeto que nos interesa”³⁴.

Es necesario declarar que la modelación, en dependencia del grado de complejidad del objeto, adquiere nuevas dimensiones. Cuando el objeto a modelar es un proceso, hay que tener en cuenta la correspondencia entre la estructura del modelo y la del objeto.

El presente estudio asume críticamente la siguiente definición “La modelación es la reproducción de determinadas propiedades y relaciones del objeto investigado en otro objeto especialmente creado (modelo) con el fin de su estudio detallado” (Sheptulín, A. P., 1983). **Por ello la modelación del proceso pedagógico requiere tener en cuenta sus etapas de desarrollo, rasgos y componentes (entendiendo tanto sus**

partes como sus relaciones), con vistas a realizar el estudio detallado del objeto para su transformación.

En este sentido, el modelo pedagógico ofrece una explicación previa del proceso pedagógico aportando una teoría más compleja sobre el objeto de conocimiento por su rol sustitutivo – heurístico. Simplifica el proceso, prescindiendo de las características no esenciales, muy vinculado a la creatividad del investigador desarrollado como aproximación, es susceptible de cambios en función de su optimización en la actividad práctica dado en sus posibilidades transformadoras.

La ciencia pedagógica ha sistematizado los criterios seguidos para la construcción de los modelos pedagógicos. La conceptualización de qué es un modelo pedagógico, facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vistas a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa.

3.1.1 El Modelo pedagógico: su conceptualización

Todo modelo pedagógico toma como referente los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos.

El término modelo pedagógico en la literatura ha sido manejado con poca claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo.

Las definiciones referidas a este término son resultado de las investigaciones de diferentes autores (Brovelli, M. S., 1989; Flechsing, K. H., 1988) y la construcción colectiva de educadores latinoamericanos que se reúnen periódicamente para debatir cuestiones relacionadas con la educación en el Taller Latinoamericano “Hacia la educación del siglo XXI”, 1992. (Ver anexo 14)

Los elementos más significativos en estas definiciones están relacionados con:

- El alcance diverso declarado en las definiciones acerca del modelo pedagógico (como política, filosofía, concepción teórica de educación).
- El criterio acerca de lo pedagógico varía (lo didáctico, lo educativo, lo social).
- Quedan expresados los niveles de concreción que debe tener el modelo pedagógico (de sistema, de programa, de actividades, de fases).
- Declaran la utilidad del modelo (orientar, diseñar, ajustar, dirigir, entender la realidad pedagógica).
- Presencia de elementos teóricos como referentes metodológicos para la implementación y prácticos para el perfeccionamiento del modelo.

Aunque en las definiciones analizadas no aparece declarado el carácter histórico concreto, este estudio lo considera imprescindible ya que señala la dirección de la formación de la personalidad y reafirma que es la sociedad quien determina los fines hacia los cuales el modelo está orientado.

Partiendo de la revisión de doce modelos pedagógicos y teniendo en cuenta el hecho de que “toda definición debe ser portadora de los rasgos esenciales, necesarios y suficientes del objeto que permita identificarlo y situarlo dentro de una clase”³⁵, se define:

Modelo Pedagógico:

Es una construcción teórica formal que fundamenta científica e ideológicamente el proceso pedagógico, lo que propicia la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica que tiene lugar a diferentes niveles y responde a una necesidad histórico concreta.

Como *construcción teórica formal* que es, el Modelo Pedagógico se materializa como un sistema ideal de principios, reglas, proposiciones e incluso alternativas, que armonizadas entre sí, conforman una estructura teórica. Lo de formal se refiere a su

organización lógica que posibilita su acción adecuada y su puesta en práctica. Se refleja su propia dialéctica interna en los elementos que lo componen.

Un elemento importante a analizar de esta definición lo constituye su *fundamentación científica*, que se refiere específicamente a los fundamentos teóricos que le sirven de partida, y en correspondencia con su objeto se impone hablar de un fundamento filosófico, que explique de manera general su concepción del hombre y su relación con el mundo; un fundamento ideológico – político, que exponga los intereses de clase a que responde y, por tanto, al tipo de sociedad a que va encaminado con la realización de un tipo concreto de ideal de hombre.

Incluye también un fundamento psicológico que sirva de base a las formas de aprendizaje que el modelo se trace en correspondencia con un determinado modelo de aprendizaje asumido y basado en su concepción acerca de la personalidad del individuo; una fundamentación económica, estrechamente ligada a las bases políticas a las que va a servir de soporte; y por último, una concepción sobre la Pedagogía, su objeto, carácter y posibilidades.

El Modelo Pedagógico revela las funciones inherentes a todo modelo. En este sentido, la *interpretación de* la realidad pedagógica facilita la explicación y representación de los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada, aquí se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva–heurística.

El *diseño permite tener un* esbozo de una realidad pedagógica, que proyecta y delimita los rasgos más importantes, se evidencia de esta forma las funciones aproximativa y extrapolativa-pronosticadora; y finalmente *ajusta* la realidad pedagógica *lo que* significa adaptarla, acomodarla, conformarla para optimizar en la actividad práctica y de esta forma revelar la función transformadora y en caso necesario, constructiva de los modelos.

La concepción pedagógica asumida críticamente reconoce y hace énfasis en la dirección del proceso pedagógico; por lo que, a simple vista quedaría claro que el objeto a modelar sería la dirección del proceso y no el proceso mismo. La dirección puede hacerse efectiva en dependencia del objeto sobre el que recae su atención; en este caso el proceso de formación de la personalidad.

Entonces, deductivamente, el objeto de la modelación pedagógica no debe reducirse a la dirección en abstracto, sino ampliarse más allá de ésta a los procesos que dan vida y materializan la formación de la personalidad: la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje, los componentes y sus interrelaciones, y que desde el punto de vista de su contenido incluyen los aspectos intelectual, laboral, ético, estético, físico con carácter desarrollador.

El Modelo Pedagógico debe constituir una realidad pedagógica ideal que incluye, las relaciones entre los participantes sujetos y objeto del proceso pedagógico, se refiere a los maestros, e incluye a todos los sujetos que, de una manera u otra, forman parte del conjunto de influencias pedagógicas sobre la personalidad en formación, ya sea líderes políticos, guías estudiantiles, padres y familiares e incluso los estudiantes participantes en su autotransformación, lo que indica que se concreta a diferentes niveles.

El rol de mayor importancia le corresponde al maestro, por ser el único de todos los posibles sujetos de la educación que ha sido preparado profesionalmente para esa tarea. Aquí debe quedar claro también que el sujeto puede manifestarse en el plano individual y actuar también colectivamente.

Todo Modelo Pedagógico responde a una necesidad histórica–concreta. Cada época en correspondencia con el nivel de desarrollo de sus fuerzas productivas exige de determinado tipo de hombre y para cada lugar concreto. De esta propia dinámica interna del ser social emanan las formas concretas de pensamiento social, psicología

social y todos sus productos, donde tienen lugar las teorías pedagógicas y sus modelos.

Por ello, como reflejo que son de las condiciones materiales de vida de los hombres, tienen un carácter histórico – social. Por todo esto se puede afirmar su carácter de correspondencia con determinada realidad objetiva, al erigirse sobre la base de determinada necesidad social concreta de formar hombres capaces de asumir las nuevas exigencias que impone el nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas de determinada sociedad y época.

De aquí también su carácter anticipado y pronosticador. El Modelo Pedagógico, al surgir de la necesidad objetiva de una época y de una sociedad, deviene alternativa de solución, del problema de la formación del hombre y, por lo tanto, constituye la anticipación pronosticadora de una realidad futura, ideal.

Resumiendo pues, los rasgos generales presentes en el modelo pedagógico son: objetividad, anticipación, pronóstico, carácter corroborable, concretable a diferentes niveles, concretable en correspondencia con los procesos que modela y carácter sistémico. Se convierten en particulares, en tanto son el resultado de un análisis comparativo entre los modelos pedagógicos revisados.

3.1.2 Componentes estructurales del modelo pedagógico

Se utilizaron para el estudio documental 12 modelos pedagógicos que permitieron encontrar los atributos más significativos de la definición y sus indicadores; los cuales ayudaron a caracterizarlos y a ofrecer una panorámica de la evolución de los mismos. Las dimensiones e indicadores tenidos en cuenta para la caracterización aparecen en el anexo 15. Los anexos 16, 17 y 18 ejemplifican el comportamiento de estos indicadores en algunos de los modelos estudiados.

La primera dimensión, por su carácter, puede ser considerada como **Elementos Teóricos** constituyen los presupuestos y concepciones teóricas sobre los que se sustenta; los fundamentos teóricos para organizar su lógica.

Estos son: su fundamento filosófico, o sea, el sustento cosmovisivo en que se apoya, que a su haber, debe, y lo hace, manifestar su posición ontológica, ya sea materialista, idealista, ecléctica; y gnoseológicamente agnóstica o no. En su sentido más concreto puede circunscribirse a las corrientes contemporáneas del pensamiento filosófico y asumir posiciones burguesas, marxistas, religiosas o eclécticas.

En los modelos estudiados (Canfux, V., A. N. Castellanos, R, Corral y otros, 1995) existe diversa gama de fundamentos de carácter filosófico, donde se encuentra desde las posiciones gnoseológicas del Empirismo y el racionalismo propios de la Edad Moderna hasta el Existencialismo, y de carácter psicológico el Pragmatismo y el Funcionalismo contemporáneos, pasando por el marxismo y su puesta en práctica en diferentes contextos, así como posiciones eclécticas.

Aunque la concepción filosófica del autor del modelo no esté presente de manera explícita en todos los Modelos Pedagógicos, en las tesis que éste maneja no puede evadirse su posición. De ella depende el sentido y el camino que sus postulados de manera general, recorran. Es partiendo de una concepción filosófica que el autor puede arribar a su posición con respecto al hombre, al sentido y posibilidad de su formación, a la dependencia de la cual se forma su pensamiento y se moldea, en resumen, a sus posibilidades en la interacción con el medio circundante.

Otro elemento importante dentro de los fundamentos teóricos del Modelo Pedagógico lo constituye su referente psicológico. Todo modelo que tenga como objeto la formación del individuo humano, sin duda, tiene que partir de una concepción sobre la personalidad del individuo objeto de formación. Aún cuando la concepción psicológica del autor sea conductista, personalista, freudiana, cognitivista o histórico-cultural, ésta

debe estar obligatoriamente presente como fundamento sobre el cual se estructurarán las posiciones del modelo, sus posibilidades de acción y los objetivos a que está orientado.

Al igual que en lo filosófico el fundamento psicológico puede aparecer declarado en el modelo de forma implícita, pero a diferencia del anterior, su presencia se evidencia de manera más explícita. Tal es así, que muchos modelos pedagógicos se construyen directamente sobre la base de modelos psicológicos de aprendizaje, como es el caso de los modelos de corte piagetiano que se fundamentan en la concepción epistemológica de Piaget. En los modelos estudiados (Canfux, V., A. N. Castellanos, R, Corral y otros, 1995) se presenta variedad de corrientes psicológicas que les sirven de base, de la misma forma que se manifiestan posiciones eclécticas.

El más importante de los presupuestos sobre los que se construyen los Modelos Pedagógicos resulta ser su fundamento pedagógico. De la concepción asumida por el autor dependerá el sistema de acciones que proponga el modelo, los métodos a los que se suscriben, sus objetivos, el papel que juegan en él cada uno de los componentes, la relación entre enseñanza y aprendizaje, sus elementos didácticos, el sistema de valores que pretende formar.

Partiendo de esta posición es que se puede concretar el tipo de Modelo Pedagógico del que se trate, su campo de acción y sus dimensiones.

Es la posición pedagógica del autor la que más explícitamente se encuentra declarada en la muestra estudiada. Todos los modelos declaran su posición pedagógica en el sentido práctico, aunque no siempre lo hagan desde el punto de vista teórico.³⁶

Todo Modelo Pedagógico posee además, un fundamento socio-político que casi nunca se declara, pero que yace en la necesidad económica que fundamenta al modelo. Su identificación permite esclarecer los intereses de clase que defiende el ideal de hombre al que se subordina, las relaciones de producción y la estructura

social que intenta reproducir, De ello dependerá la formación de valores éticos, estéticos, políticos, patrios que propone el modelo (ver anexo 16) donde se ejemplifican alguno de estos elementos.

La segunda dimensión, lo constituyen los **Elementos Metodológicos** del Modelo Pedagógico. Esta va a resultar la parte operativa del modelo donde se va a concretar el proceso de formación de la personalidad y su dirección, sus componentes fundamentales, el lugar de cada uno de ellos y su interrelación. En fin responde al cómo enseñar.

Aquí resulta interesante destacar que estos elementos dependerán de la concepción pedagógica de partida que asuma el autor, del sistema de ciencias que a su juicio integran la Pedagogía, y del papel que cada una de ellas juega en el proceso de formación de la personalidad.

Resulta ineludible la concepción acerca de los componentes del proceso; en muchos casos el carácter del modelo depende de su concepción acerca del papel del maestro y del estudiante en éste. Todos los modelos estudiados caracterizan a los elementos del proceso pedagógico en que centran su atención.

A diferencia de los elementos teóricos, los elementos metodológicos constituyen los componentes más evidentes de los modelos existentes. Sin ellos en el modelo resultaría difícil proyectar el cómo cumplir los objetivos generales propuestos, los métodos a utilizar y los procedimientos y acciones que de ellos se derivan (ver anexo 17).

Y, por último, la tercera dimensión. En todo Modelo Pedagógico se presentan **Elementos Prácticos**, que se refieren fundamentalmente a la parte investigativa del modelo. Todo modelo, y en este caso el pedagógico, es susceptible de corroboración práctica, y, en tal medida, posibilita su eficacia y aplicabilidad.

Como el modelo parte de las necesidades objetivas del desarrollo histórico–concreto, para su elaboración hay que partir del diagnóstico de esas necesidades. Ninguno de los modelos estudiados declara esta posición, pero un Modelo Pedagógico verdaderamente científico, para que tenga mayor objetividad, necesita del diagnóstico. Otro elemento necesario es el pilotaje en la elaboración y aplicación del modelo. Con lo cual se pone a punto el Modelo Pedagógico construido y se corrobora su validez a través de una pequeña muestra. En los modelos estudiados se dificulta encontrar este indicador, aunque sí en algunos casos ofrecen alternativas de métodos para lograr sus objetivos. Resulta interesante observar que muchos de los modelos de la muestra constituyen variantes o alternativas de aplicación para diferentes lugares y condiciones. Muchos autores de modelos construyen éstos a partir de modelos ya establecidos. Aunque estos elementos señalados no aparecieron reflejados explícitamente en los modelos de la muestra resulta necesario incluirlos por la importancia que revisten desde el punto de vista científico para su puesta en práctica (ver anexo 18).

La modelación pedagógica requiere tanto de modelos teóricos generales (modelos pedagógicos) como de modelos particulares más operativos que permitan encauzar la labor pedagógica del maestro dirigida a la manera en que tiene lugar la dirección del proceso de formación y desarrollo de la personalidad. A los elementos metodológicos del modelo pedagógico pertenece la estrategia pedagógica que emplea el docente como concepción pedagógica que revela la influencia que ejerce el maestro/profesor sobre los estudiantes en busca de comportamientos estratégicos superiores aspecto importante para proyectar sus objetivos.

3.2- Un Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica

El **Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica** entendido como una construcción teórica, metodológica y práctica que sustentada esencialmente en

criterios pedagógicos y de la modelación permite mostrar de manera anticipada el camino en cuanto a la proyección estratégica de la dirección del proceso pedagógico para lograr una transformación en la formación y desarrollo de la personalidad; será abordado con mayor detenimiento a partir de este epígrafe.

El modelo propuesto **se sustenta** en los postulados teóricos asumidos críticamente desde una concepción materialista dialéctica, entre los que se destacan, la concepción de pedagogía, la concepción transformadora y desarrolladora del proceso pedagógico, las regularidades de la dirección del proceso pedagógico, y la concepción predictiva de la modelación de la dirección del proceso pedagógico, con la intención de contribuir a:

- Solucionar las principales incoherencias en los fundamentos que justifican el diseño de una estrategia pedagógica bajo las condiciones de transformación de la educación primaria y secundaria básica.
- Proporcionar un mayor vínculo entre referentes teóricos, metodológicos y prácticos en el análisis del objeto de estudio.
- Satisfacer las expectativas de los maestros/profesores en cuanto a su desempeño profesional.
- Esclarecer el comportamiento esperable de maestros y profesores en estos contextos, que expliciten el autocontrol y automonitoreo de su actuación pedagógica.
- Servir de guía para el desarrollo de acciones metodológicas vinculadas a los procesos de formación, superación y capacitación.

El modelo propuesto **está compuesto** por:

- Fundamentos que sustentan el diseño de una estrategia pedagógica
- Momentos del diseño de una estrategia pedagógica
- Indicaciones para la práctica de una estrategia pedagógica

El modelo **funciona** como un sistema integrado por tres componentes que responde al componente ejecutor de la personalidad directamente vinculado con el desempeño eficiente del maestro/profesor, de hecho, responde a tres preguntas ¿qué justifica la necesidad del empleo de la estrategia pedagógica?(dominio conceptual), ¿cuáles momentos tener en cuenta para el diseño de una estrategia pedagógica? (dominio instrumental) y ¿en qué medida el comportamiento del maestro/profesor corresponde con lo esperado? (dominio metacognitivo). El funcionamiento de los componentes del modelo, está dado por sus relaciones que se ponen de manifiesto, ante todo, en los vínculos inter e intracomponentes.

3.2.1 Relaciones esenciales del modelo para el diseño de una estrategia pedagógica

Para adentrarse en la modelación de la dirección del proceso pedagógico **se concibe** siguiendo la vía deductiva, de lo general a lo particular, donde se establecen las relaciones coordinación y subordinación entre sus componentes que posibilitan la fundamentación del diseño de una estrategia pedagógica para dirigir el proceso pedagógico, su proyección y autocontrol.

El modelo propuesto supera los existentes en que en su concepción teórica, metodológica y práctica:

- asume críticamente una concepción transformadora, desarrolladora e integradora del proceso pedagógico.
- propicia la concientización del comportamiento estratégico esperable del maestro/profesor al incorporar la concepción predictiva en el modelo que facilita el autocontrol y el automonitoreo durante su desempeño profesional.

El modelo es aplicable en el contexto de las transformaciones que tienen lugar en la educación primaria y secundaria básica. Lo integrable, sistémico y flexible son

cualidades del modelo que se revelan en todos los componentes y se enriquecen con las particularidades de cada uno de ellos.

Sobre la base de las regularidades de la dirección del proceso pedagógico se proponen las relaciones esenciales, estables y reiteradas del modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica.

Relaciones esenciales	Referentes	Área de acción en el modelo
Externo- interno	Se valoran, en lo externo, las demandas del proceso pedagógico, de carácter general y de su dirección, en particular. En lo interno, se valoran, las acciones específicas para obtener los resultados que aseguren la concreción de las exigencias a la dirección del proceso pedagógico y el automonitoreo por el maestro/profesor.	Relación Inter. componentes: • Entre fundamentos que sustentan el diseño una estrategia pedagógica, los momentos del diseño de una estrategia pedagógica y las indicaciones para la práctica de una estrategia pedagógica
Dirección- autodirección	Se valoran con la dirección, toda la actividad el maestro/profesor en cuanto a la planificación, organización, regulación y control que realiza de la actividad de los estudiantes. Con la autodirección, se valoran, las posibilidades de autodeterminación, autovaloración, autorregulación, automonitoreo de los sujetos de la educación.	Relación entre: • fundamentos que sustentan el diseño la estrategia pedagógica y los momentos del diseño. • fin, diagnóstico, concepción, planificación, ejecución y control • los momentos del diseño de una estrategia pedagógica y las indicaciones para la práctica • Fundamentos que sustentan el diseño y las indicaciones para la práctica de una estrategia pedagógica. • fin, diagnóstico, ejecución y autovaloración.
Teoría - práctica	Con la teoría, se valoran, los presupuestos que constituyen punto de partida para el diseño. Se valoran, con la práctica, los	Relación intra componentes: • entre los seis elementos que conforman los fundamentos. Relación entre:

	comportamientos esperables, exigencias y perfeccionamiento del desempeño del maestro/profesor.	- entre los seis elementos que conforman los momentos. - entre los tres elementos que conforman las indicaciones para la práctica.
--	--	---

Los fundamentos sustentan teórica, metodológica y prácticamente el diseño de una estrategia pedagógica por parte de los maestros/profesores tomando como punto de partida la necesidad de las transformaciones en la educación, las múltiples relaciones en el proceso pedagógico, la concepción del hombre como unidad afectivo-cognitiva, su papel activo y transformador, así como el valor de las predicciones como parte del diagnóstico, la preparación anticipación de las acciones y el autocontrol favorables a la efectividad de la dirección del proceso pedagógico

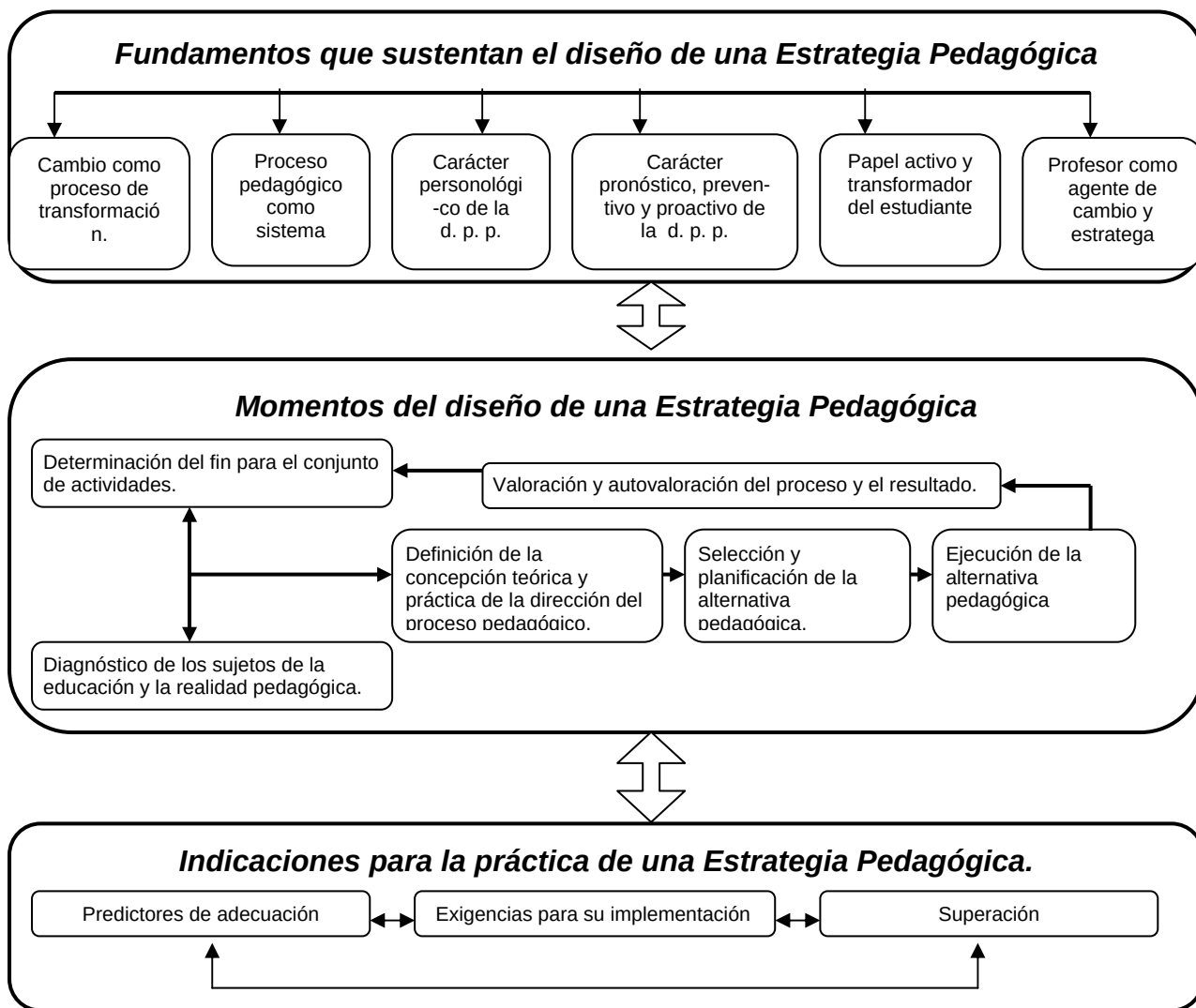
Los momentos del diseño de una estrategia pedagógica expresan las invariantes que debe tener en cuenta el maestro/profesor al diseñar la manera en que va a proyectar la dirección del proceso pedagógico desde una perspectiva estratégica.

Las indicaciones para la práctica de una estrategia pedagógica se refiere a los elementos con los que puede contar para el autocontrol y automonitoreo de su actuación al mostrar el comportamiento esperable del maestro/profesor cuando diseña y ajusta de manera anticipada el futuro proceder respecto a la estrategia pedagógica.

Cada uno de los componentes constituye a la vez un sistema integrado por otro subsistema de elementos subordinados al sistema mayor y relacionado entre sí.

La representación gráfica del modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica se muestra en la figura 7 revela las invariantes presentes en toda estrategia pedagógica que pueden ser tenidas en cuenta por el maestro/profesor como parte del contenido vinculado con la profesión, para mostrar un desempeño profesional eficiente.

Figura 7 Representación gráfica del modelo teórico para el diseño de una Estrategia Pedagógica



3.2.2-Fundamentos que sustentan el diseño de una estrategia Pedagógica

A partir del análisis realizado, el diseño de una estrategia pedagógica, implicaría determinar los fundamentos teóricos, que brindan consistencia interna al modelo, que se derivan de la ciencia pedagógica y de las regularidades inherentes a las relaciones en la dirección del proceso pedagógico.

Cambio educativo como transformación gradual e intencional

La innovación permite entender los cambios, que son los organizadores de la realidad, constituye el núcleo de un modelo que plantea la formación integral. (De la Torre, S. 2000).

Los cambios pueden estar dados por la modificación de elementos espaciales temporales organizativos; cambios relativos a la incorporación de nuevos contenidos curriculares; cambio de habilidades y destrezas; cambios de actitudes, creencias valores de un grupo, centro, organización, cambio de cultura organizacional, cambio del pensamiento pedagógico, cambio institucional (indicador de que la innovación ha resultado exitosa), cambio personal, cambio formal (aspectos organizativos).

El cambio educativo es entendido como el proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar, dirigido a promover una educación desarrolladora, en correspondencia con el modelo genérico de la escuela cubana y las condiciones históricas concretas. (Castellanos. D., B. Castellanos., M. J. Llivina., M. Silverio, 2001).

Se logra a través de acciones sistemáticas, promueve las transformaciones arraigadas en las personas, su finalidad es la educación desarrolladora, su objeto está en las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar, vista como todos los actores y grupos sociales que interactúan en el ecosistema de la escuela, el referente esencial para orientar el cambio es el Modelo Genérico de la escuela cubana. Su contextualización siempre está en correspondencia con los escenarios socioeconómicos actuales y futuros, articulando las demandas presentes con la visión de desarrollo futuro.

Esta concepción del cambio educativo constituye un referente esencial del Modelo para el diseño de una estrategia pedagógica.

El proceso pedagógico como sistema

El proceso pedagógico, en el cual el maestro/profesor es responsable de la formación de las nuevas generaciones, constituye un sistema con un gran número de relaciones. A la relación entre el sistema de conocimientos y capacidades, se une la relación entre un sistema de convicciones, modos de conducta y un sistema de necesidades, las relaciones regulares entre las diferentes esferas de la ciencia y la cultura y las relaciones lógicas de cada sistema de conocimientos de las asignaturas. Para que sean válidos deben llegar a ser propiedad subjetiva del estudiante, de tal forma y modo que se corresponda con la creciente fuerza de conocimiento del estudiante y ejerza una exigente influencia sobre el desarrollo de la personalidad. (Neuner, G. y otros, 1981).

Carácter personológico de la dirección del proceso pedagógico

Presupone una concepción de personalidad como sistema autorregulado, es decir, una formación psicológica que permita la autorregulación de la actuación a través de la interacción que ocurre entre el subsistema inductor, donde se ubica la esfera afectiva, y el subsistema ejecutor, donde se encuentra la esfera cognitiva, cuyo enriquecimiento se produce durante el proceso de apropiación de la cultura en el contexto educativo.

La estrategia pedagógica, como una de las formas de expresarse la dirección del proceso pedagógico, encuentra caminos para el desarrollo pleno, de las necesidades, intereses, proyectos, capacidades, conocimientos y los comportamientos metacognitivos de los sujetos de la educación. Le es inherente un marcado carácter humanista³⁷, de manera tal que la formación que adquiera le permita explicar los procesos históricos, sociales y culturales, actuar consecuentemente con el fin de

perfeccionar y transformar la realidad, a sí mismo y a los demás. (González, V., D. Castellanos y otros, 1995); (Mendoza, L, 2000)

Carácter pronóstico, preventivo y proactivo de la dirección del proceso pedagógico

La dirección del proceso pedagógico transcurre bajo condiciones muy concretas en las que tienen lugar el desarrollo de la personalidad de los estudiantes (condiciones de la enseñanza de las asignaturas, en el grupo escolar, en el grupo clase, en el colectivo de la organización pioneril, en la actividad extradocente, la calidad de las condiciones familiares y la comunidad). El éxito del desarrollo de la personalidad de los sujetos de la educación depende de las predicciones (conjeturas acerca de lo que puede suceder en un futuro) que puede hacer el maestro/profesor acerca de la estimulación de las condiciones adecuadas y la manera de aislar o neutralizar las inadecuadas y cómo influir en el estudiante visto en su desarrollo. Esto ayudará al maestro a prepararse con anticipación para lograr el mejoramiento de sus rendimientos, un cambio en sus cualidades y formas de conducta, a ir controlando y evaluando los resultados, orientando y estimulando el autocontrol y la autoevaluación del resultado personal, de las pequeñas ayudas, de la orientación para hallar un resultado diferente, de las posibilidades de aplicación de los resultados, de las vías de solución desechadas, de las acciones utilizadas, la fijación de procedimientos aprendidos y la aplicación de los resultados en el comportamiento cognoscitivo y conductual siguiente. (Neuner, G. y otros, 1981; Pérez, D. 2001)

Papel activo y transformador del educando

Se inscribe directamente en los procesos necesarios para el aprendizaje desarrollador, en el cual el estudiante se integra como una personalidad total en la dinámica del proceso, aportando sus saberes y experiencias previas, sus intereses y motivaciones, así como las cualidades y rasgos peculiares configurados a lo largo de

su historia anterior en determinados ambientes socioculturales y educativos. Constituye un sujeto activo, que construye y reconstruye sus aprendizajes, autorregula su actividad de estudio en el contexto particular del aula y la vida del grupo docente, despliega diferentes recursos para aprender y recibe la influencia directa de los componentes del proceso.

Es protagonista del proceso, asume progresivamente su propio aprendizaje y se responsabiliza con él, logrando transitar hacia aprendizajes autorregulados a partir de la reflexión y la regulación metacognitivas, despliega una actividad intelectual productiva y creadora en todo momento, asume el aprendizaje como un proceso de problematización permanente, conoce sus deficiencias y limitaciones y es capaz de autovalorar sus propios procesos y los resultados de su trabajo, participa en la evaluación de sí mismo y de sus colegas. (Álvarez de Zayas, 1989; Canfux, 1991; (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001).

El nivel de autorregulación que debe alcanzar le proporciona la posibilidad de participar en su propia transformación.

El profesor como agente de cambio y estrategia principal

En la presente investigación el maestro que se comporte como un *estratega* es aquel que posee un conocimiento teórico metodológico acerca de la dirección del proceso pedagógico que lo ponga en condiciones de modelar y dirigir la innovación y el cambio educativo atendiendo las particularidades de los estudiantes, del grupo y del proceso de pedagógico.

Se expresa, en primer lugar, a través de la Modelación creativa del proceso: mostrarse como un verdadero agente de cambio, con el que hay que contar, ya que determina la estrategia y alternativa pedagógica a seguir con sus estudiantes, contando para ello con una actitud positiva hacia el cambio. Esta dimensión está revelando un elemento personalógico hacia sí y hacia las tareas.

En segundo lugar, en la dirección pedagógica: establecimiento adecuado de la interrelación entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; con vistas a alcanzar objetivos del más alto nivel educativo. Esta dimensión revela el elemento interventivo, directamente relacionado con el desempeño. Permite concretar las intenciones del docente a favor del desarrollo futuro de sus estudiantes. Es la dimensión más importante al mostrar el grado de maestría pedagógica con que cuenta el maestro para la dirección del proceso pedagógico.

El profesor ha crecido en cuanto a su proyección personal y sus funciones, a partir de la convocatoria social y los niveles de compromiso que establece con sus estudiantes, con la familia y con la comunidad que deposita en él la responsabilidad de formar a sus hijos. La demanda más importante está en su capacidad intelectual de interpretar la realidad y su flexibilidad al dar respuesta a los retos que establece la sociedad.

3.2.3- Momentos del diseño de una estrategia pedagógica

Determinación del Fin para el conjunto de actividades

El inicio de este proceso se encuentra, por un lado, en el conocimiento que posee el maestro/profesor de los objetivos generales que han sido definidos para sus estudiantes y que corresponden al subsistema y al grado que cursan y por otro en la información aportada por la entrega pedagógica y la actualización de la caracterización psicopedagógica.

El maestro/profesor determina el fin (objetivo general) a alcanzar por el conjunto de actividades como resultado de la derivación gradual que hace del subsistema correspondiente y del grado, destacando la manera en que provocará un mejoramiento en sus estudiantes (tanto individual como grupal) a partir de los resultados del diagnóstico.

El declarar qué aspira indica que pudo detectar las contradicciones en el contexto pedagógico que favorecen o entorpecen el cambio que debe ocurrir en los estudiantes y/o grupo y los restantes implicados en el proceso pedagógico.

Esto es consecuencia de la síntesis que ocurre en la mente del profesor como parte del conocimiento que tenga de la realidad pedagógica (tanto institucional, grupal e individual), del grado de compenetración con la realidad pedagógica y el nivel de sensibilidad con la labor educativa que desempeña desde el punto de vista social y pedagógico.

Lo acertado es partir de definir los fines, es comenzar un proceso de derivación gradual en cada nivel (escuela, grado, grupo, estudiante) o (escuela, ciclo, grado, estudiante) creando condiciones para llegar a los objetivos individuales de cada uno de los implicados más adelante. La ruptura de esta concatenación hace que se pierda el carácter de sistema de la estrategia en la institución.

Declarar la finalidad, significa la guía de la estrategia, su razón de ser, es la manera de calificar las intenciones antes de decidir la estrategia. Posteriormente el maestro irá concretando los objetivos parciales y específicos.

Para una mejor comprensión de la finalidad, es necesario que defina las áreas sobre las que recaerá la influencia pedagógica y alrededor de las cuales se agruparan las acciones, por ejemplo: motivacional - afectiva, curricular, capacitación, sociocognitiva, metacognitiva, comunitaria, familiar, según la finalidad, de manera que se pueda organizar sobre quiénes y qué se necesita para actuar y provocar un cambio que posteriormente será medido.

En este primer momento de la modelación de una estrategia, el (los) maestro(s)/profesor(es) determina(n):

- lo que realmente es importante, su significación social y pedagógica;

- con qué recursos medios, materiales, tecnología y potencial humano se cuenta para el trabajo (a partir de lo que se ha hecho, se hace y se puede hacer).
- las metas con toda claridad para intercambiar con los sujetos de la educación los objetivos que se aspira llegar con la participación de todos.
- qué es lo nuevo y qué van a aportar los sujetos de la educación.

Una premisa básica para lograr claridad de lo que cada maestro/profesor debe hacer con sus estudiantes y grupo es la existencia en la institución escolar del diagnóstico de la escuela, la comunidad, la familia, los estudiantes, así como del proceso de aprendizaje en el nivel de enseñanza correspondiente.

En la modelación de una estrategia pedagógica se da la interrelación entre las cuestiones generales del funcionamiento de la institución (encargo social) contextualizado respecto a las particularidades de la institución escolar, la especificidad de los sujetos de la educación y su concreción en los aspectos de cada una de las áreas de influencia pedagógica que la componen.

Es precisamente este vínculo, entre las aspiraciones más generales del proceso pedagógico y la conversión de ellas en tareas específicas de cada subsistema / ciclo / grado y profesor (que son al final los que concretan diariamente los proyectos más ambiciosos) lo que da lugar a la necesidad de planificar en detalle el tránsito de esos propósitos amplios hacia unos más particulares y que lleguen a convertirse en las acciones a realizar por cada maestro.

Es esta coordinación entre niveles un aspecto medular en el diseño de una estrategia. El diagnóstico revela, que lo anterior, es una de las grandes fallas, pues, o se hacen grandes planes que nunca llegan a la práctica, o se trabaja por lo que aparece en el “día” sin pensar hacia dónde nos conduce en el futuro. Esto es lo típico de la dirección del proceso pedagógico de manera tradicional.

Este paso está estrechamente relacionado con el siguiente, pues sólo conociendo los fines podemos plantearnos en qué condiciones nos encontramos para alcanzarlos y aprovechar las múltiples potencialidades a favor de las transformaciones.

En resumen, el énfasis está en el condicionamiento histórico social cultural del desarrollo de la personalidad de los estudiantes, al considerar el encargo social y las demandas de esta para delimitar el fin (objetivo general) que se pretende alcanzar.

Diagnóstico de los sujetos de la educación y de la realidad pedagógica

El maestro/profesor con el objetivo determinado para transformar a sus estudiantes y grupo organiza el proceso de diagnóstico fino e integral buscando verificar en qué condiciones se encuentran para poder alcanzar las metas previstas. A esto se une la valoración sobre las condiciones con que cuenta en el contexto pedagógico. La información que obtiene del diagnóstico le permite integrar los diferentes niveles en los que tiene lugar el diagnóstico, macro (grado), meso (grupál) y micro (individual). Es indispensable para la modelación de una estrategia pedagógica, que el maestro construya, y aplique los instrumentos creados por él o los ya existentes que le permitan conocer qué condiciones existen realmente.

El diagnóstico en cada uno de sus niveles debe reflejar, en esencia, la caracterización, pronóstico y proyección, acerca de las condiciones con que cuenta el profesor, y las particularidades de los sujetos implicados en función del logro del fin ya establecido.

Conocer las potencialidades con las que se cuenta, es definitorio para la transformación, nada más alejado del diagnóstico que se conforma con la mera descripción.

El profesor debe explotar todas las posibilidades que ofrecen los tipos de diagnóstico (descriptivo, analítico y holístico), en dependencia del alcance de la transformación que pretende lograr durante la formación o desarrollo de la personalidad, de tal

manera que pueda revelar los problemas, potencialidades y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes que favorecen o entorpecen el logro del fin.

Significa que el (los) profesor (es) a partir del análisis precise (n):

- qué aportan al conjunto de actividades,
- lo que ya han aprendido,
- lo que pueden aprender,
- lo que es importante para ellos, su disposición para el contenido,
- en qué son débiles.
- describir el nivel de partida de los estudiantes y sus formas de proceder
- qué posibilidades ofrece el sistema de influencias en las que se encuentran inmersos los sujetos de la educación,
- qué necesidades educativas presentan en función de los objetivos propuestos.
- en qué pudieran afectar el logro del fin propuesto.
- delimitar problemas y objetivos.

Es prácticamente imposible proyectar un cambio (ya sea institucional, grupal o individual) ajeno a los avances desde el punto de vista pedagógico, a los antecedentes, a la historia personal, grupal como punto de partida, para determinar el nivel de desarrollo que pueden alcanzar y que en esencia marcan las soluciones que se pondrán en práctica y le imprimen un adecuado nivel de objetividad al facilitar que la estrategia responda concretamente a las situaciones que le dieron origen.

Con el diagnóstico se puede estar seguro de cómo y cuándo ocurrió el aprendizaje. Los datos aportados por el diagnóstico, al comparar y correlacionar la información sobre los estudiantes y el grupo con los aspectos positivos y negativos del entorno en que tiene lugar el proceso pedagógico, deben ayudar al maestro/profesor a identificar las líneas principales de acción e influencia pedagógica que constituyen los referentes de los conceptos que guiarán las acciones.

De acuerdo a las particularidades de cada estudiante con la ayuda del maestro/profesor establecen la manera en que van a cumplirlo, mostrando su compromiso y delimitando su responsabilidad como participante activo de su propio aprendizaje.

En resumen, debe quedar claro para el profesor la manera en que sus estudiantes se dispondrán a alcanzar el fin (objetivo general), así como la responsabilidad pedagógica que contrae con ellos.

Definición de la concepción teórica y práctica de la dirección del proceso pedagógico y las variantes posibles a utilizar

La estrategia como se ha analizado se construye como resultado del procesamiento intelectual del profesor, es la manera de reflejar las intenciones que este tiene respecto al proceso de formación y desarrollo de la personalidad y en particular respecto al fin ya establecido, bajo la acción de determinadas condiciones.

Las líneas de acción e influencia pedagógica resultantes del proceso de diagnóstico ayudan a definir conceptualmente la guía para las acciones que desarrollará el maestro/profesor que incluso puede ser obtenida como resultado de las investigaciones educativas.

El diseño de una estrategia por parte del profesor tiene que ver con ***producir, innovar, construir*** la estrategia desde el conocimiento que tiene de sus estudiantes, el grupo y el contexto en el que se desenvuelve la institución como un todo o ***aplicar*** las ya existentes a nuevas situaciones, según convenga.

En este proceso de modelación el profesor entrelaza la experiencia, el dominio del contenido, los rasgos personales, un sentido de armonía y de integración. La visión individual es importante, entre otros factores.

Este paso se caracteriza por delimitar la concepción (idea (as)) de la dirección del proceso pedagógico que condiciona(n) el sistema de acciones y que harán posible cumplir con el fin. Es decir, el profesor delimita pocos conceptos que den coherencia,

equilibrio y claridad a las acciones, de manera que las acciones conduzcan al fin previamente definido. El profesor debería, intentar siempre hacer lo más eficaces posibles sus estrategias, esto quiere decir, prever acciones nuevas que promuevan el cambio.

La compenetración con la situación y la mente ágil, son dos elementos esenciales para que el profesor pueda detectar aquellos aspectos que pudieran afectar el futuro trazado por él con su grupo/estudiante en cualquiera de los niveles (institucional, grupal e individual).

Si en los dos primeros pasos, sobresale un momento de análisis, en este predomina la síntesis. Tensa al máximo la capacidad intelectual del profesor, es el momento de demostrar su visión a partir de sentirse comprometido con el proceso pedagógico que está dirigiendo.

En este aspecto para el (los) profesor (es) es necesario:

- -declarar el enfoque o concepto que asumirá la dirección del proceso pedagógico y que condicionará todo el trabajo de los sujetos de la educación (educador, educando, grupo, familia, comunidad),
- -reflejar el nivel de concreción que alcanzará la propuesta, el grado de alcance, generalidad, sistematicidad, y exigencia,
- declarar las variantes a utilizar de los diferentes caminos con que cuenta para alcanzar los objetivos y poder materializar su enfoque, (sus intenciones, sus conceptos).

El profesor despliega una actividad cognitiva y también interventiva al determinar las diferentes variantes a través de las cuales podrá dar cumplimiento a su estrategia.

Se necesita la disponibilidad del educador para representarla mentalmente y poder visualizar en qué forma responder al encargo social y a las demandas que el propio contexto impone.

Es por ello que el adecuado diseño de una estrategia pedagógica, exige del profesor incorporar las demandas del exterior de forma tal que garantice el trabajo estable de los elementos que conforman la estructura institucional, grupal o individual y satisfacer adecuadamente las necesidades emanadas de las tendencias del desarrollo de sus estudiantes. Se observa la concatenación entre sus partes, (exigencias del medio, exigencias del proceso pedagógico, exigencias a los sujetos de la educación), respecto a la posición o enfoque que caracterizará al conjunto de acciones.

El profesor considera los intereses y aspiraciones internas, en estrecha relación con el mundo exterior, lo que influye directamente en el funcionamiento del propio proceso pedagógico, incluso en la relación entre lo interno y lo externo de los sujetos de la educación para quienes se diseña la estrategia pedagógica.

Este proceso también supone contradicción, pues los intereses externos no se ajustan de manera perfecta con los internos. Es más, la dinámica de los elementos del entorno se contraponen a la relativa estabilidad de las relaciones al interior del proceso. Radica en esta contradicción la fuente del desarrollo del proceso pedagógico. La determinación del enfoque o concepción de la dirección del proceso pedagógico es una manera de reconocer el papel de la educación en el desarrollo de la personalidad y de los grupos. Para llegar a expresar la concepción sintéticamente es básico el proceso de interiorización que ocurre en las personas, en esencia, la expresión de la relación entre el pensar (representación mental de la idea) y el actuar (expresión de lo pensado en la acción).

En resumen, definir la concepción que condiciona las acciones que conducen a los objetivos predeterminados es condición indispensable para prever las diferentes variantes que puede utilizar el maestro/profesor al ayudar a sus estudiantes a tener éxito en el aprendizaje.

Selección y planificación de la alternativa pedagógica

En este momento el profesor debe contar con un conjunto de acciones a través de las cuales considera que lo determinado (fin) y definido (concepción) puede ser viable en la práctica, es decir, que lo operacionalizan y se contextualizan.

Las acciones seleccionadas por el maestro/profesor se comparan con las condiciones, objetivos y posibilidades de los estudiantes, de manera tal, que al seleccionar una o combinación de ellas, podamos elegir las que mejores resultados pueda ofrecer en ese momento.

En este paso, se encuentra la selección e incluye además, la planificación. Estamos en presencia, entonces, de la alternativa pedagógica que asume una estructura organizativa en la que se relacionan los componentes del proceso pedagógico en correspondencia con el contexto (familiar, comunitario, grupal, individual) en que tendrá lugar la situación de aprendizaje que a juicio del maestro/profesor contiene los elementos que permitirán que se produzca el cambio esperado.

Este paso representa en la práctica la interrelación entre pensamiento y acción. Es importante trabajar con los maestros/profesores la importancia de hacer uso de criterios para reunir diferentes variantes para la selección de la alternativa pedagógica. La planificación es sinónimo de plan de acción, su estímulo es el cambio. Hace realidad el fin, la modificación de los resultados del diagnóstico y la concepción definida

Es necesario que el (los) maestro(s)/profesor (es):

- establezca(n) metas de aprendizaje,
- emplee(n) instrumentos para conocer en qué condiciones se encuentra para alcanzar las metas específicas,
- determine(n) criterios que indicarán el éxito, dado las exigencias de las actividades estrechamente vinculadas con el nivel alcanzado por los estudiantes.

- defina (n) diferentes alternativas de métodos, medios, formas de actividad, tiempo, complejidad de las actividades compensatorias, diferenciadas y desarrolladoras.
- determine (n) cómo instrumentar la propuesta, cómo valorar los resultados.

En el plan de acción se recogen las prioridades que para cada periodo fijado se considera deben ser el centro de atención de todos los sujetos de la educación. A partir de ellas, los restantes momentos de la modelación de una estrategia pedagógica deben darle respuesta a lo fijado por el objetivo declarado (fin) y además incorporar aquellos elementos que son fundamentales en su proyección.

En esto radica la dialéctica de lo general y lo particular en la estrategia o en otras palabras, el condicionamiento y contraposición de lo Estratégico y lo Alternativo. Lo primero es el sentido de la visión del profesor sobre el grupo y sobre cada estudiante; lo segundo es el movimiento. Cuando falla la secuencia correcta entre ambos, se corre el riesgo de caminar sin dirección o por el contrario define grandes aspiraciones a las que nunca llega porque falta trabajar diariamente en correspondencia con ellas.

Elegir la variante que más posibilidades tenga de éxito (alternativa) es uno de los aspectos más importantes de este paso, en él se concreta todo el trabajo de los pasos anteriores para determinadas condiciones dadas.

En resumen, se aprecia por tanto un desarrollo ascensional de las variantes a la alternativa, del diagnóstico inicial al final, de la alternativa a su instrumentación. La selección, planificación y ejecución, como veremos más adelante, de la alternativa pedagógica son expresión de la interactividad y la unidad afectivo – cognitiva como condición para el desarrollo.

Ejecución de la alternativa pedagógica

El maestro/profesor deberá crear las condiciones antes de ejecutar la alternativa pedagógica, donde se delimiten tanto los aspectos observables (como apariencia del aula, aspectos de la higiene escolar, entre otros); como no observables (dados en la

disposición para impartir la lección, preparación anticipada, juicios acerca de la distribución de materiales, de cómo ayudar al estudiante, del manejo del grupo, del cambio de actividad).

El maestro/profesor debe preocuparse por:

- concebir la relación entre los componentes del proceso pedagógico,
- el vínculo con los estudiantes al cultivar un espíritu de equipo, formación de equipos como fuente de creatividad e innovación.
- las habilidades en la coordinación del trabajo grupal durante la solución de la tarea.
- la ejecución de un plan sistemático de aprendizaje por medio del cual los sujetos puedan avanzar hasta el logro de las metas.
- la realización del sistema de acciones en el proceso pedagógico que debe expresar la interrelación con los resultados del diagnóstico pedagógico individual y grupal.
- la utilización de una estructura desde el punto de vista organizativo para desplegar la alternativa.
- la precisión de las implicaciones para el proceso de dirección del proceso pedagógico y para las personas. Aquí resulta insuficiente delimitar recursos, tiempo, responsables, etc.; se ejecutan acciones por un sujeto, y como tal tiene que ser visto. Se necesita armonía entre los resultados del diagnóstico y las actividades a ejecutar.

En resumen, para los educadores el educando requiere de una fuente humana de orientación para realizar el aprendizaje efectivo. Este es el punto definitorio del trabajo del educador, ayudar a tener éxito al educando.

Valoración y autovaloración del proceso y el resultado

Tienen un gran peso, los procesos metacognitivos, en los cuales los sujetos de la educación tienen la posibilidad de corregir y regular su actuación. Durante cada uno de los momentos se verifica la correspondencia con los objetivos y con los resultados del paso anterior. Se requiere de sistematicidad para dar seguimiento a la propuesta,

además de flexibilidad para realizar los ajustes correspondientes. Constituye uno de los momentos en que se aprecia con más fuerza el papel activo de los sujetos de la educación.

Se precisa por parte de los maestro(s)/profesor (es) que:

- Reúnan y analicen la información (qué instrumentos utilizar)
- Tengan claridad en los propósitos de la evaluación;
- Conozcan la información que se necesita,
- Juzguen críticamente todos los aspectos del proceso pedagógico (qué buena o válida fue, cuáles son los criterios a utilizar, conclusiones a las que se puede arribar)
- Delimiten los medios de mejorar para llegar cada vez más alto que en etapas anteriores. Se predice el éxito en el futuro y se procede a la elaboración de programas de influencia correctiva.
- Determinen los indicadores de seguimiento y control.
- Delimiten la factibilidad de la propuesta.
- Incorporen medidas de éxito.

El resultado final debe ser superior al obtenido en el proceso y consecución de sus objetivos parciales. De esta manera se produce el desarrollo

Cada paso posee fuentes que generan el desarrollo, elementos que pueden revelarse en las relaciones de colaboración, coordinación y/o subordinación, y al mismo tiempo, son portadores de un contenido propio e irrepetible, los factores internos y externos, las áreas de influencia pedagógica, la estrategia y variante de cuya relación se obtiene la mejor alternativa para la puesta en marcha de la estrategia son aspectos imprescindibles para la valoración de los objetivos y del proceso en la toma de decisiones (seguir, corregir, retroceder).

En resumen, la evaluación y la autoevaluación penetran en todas las actividades pedagógicas lo que presupone tomar decisiones constantemente. Modificar y mejorar

constantemente permite aproximarse a la perfección. La valoración y autovaloración precisan el análisis de las relaciones entre los hombres en función de una situación social cultural específica, dando objetividad y diferenciación al proceso pedagógico.

3.2.4 –Indicaciones para la práctica de una estrategia pedagógica

Este componente del modelo propuesto, se refiere a los elementos con los que puede contar el maestro/profesor para el autocontrol y automonitoreo de su actuación. Muestra el comportamiento esperable cuando diseña y ajusta de manera anticipada el futuro proceder respecto a la estrategia pedagógica, además de ofrecer posibilidades para el perfeccionamiento del desempeño profesional.

Predictores de adecuación de una estrategia pedagógica

Para la práctica educativa, sería de máxima utilidad al diseñar la estrategia pedagógica poder mostrar a priori que se procede con acierto, lo que encuentra expresión en adecuar los esfuerzos al fin perseguido y en ser oportuna, idónea, congruente y pertinente.

El Modelo que se elabora en este estudio para especificar los indicadores, derivados del modelo estructural y de los protocolos, que pudieran predecir cuándo una estrategia se realiza con acierto se denomina modelo de predictores de adecuación y tiene sus antecedentes en un estudio previo realizado por Pérez, Mato, D. (2001).

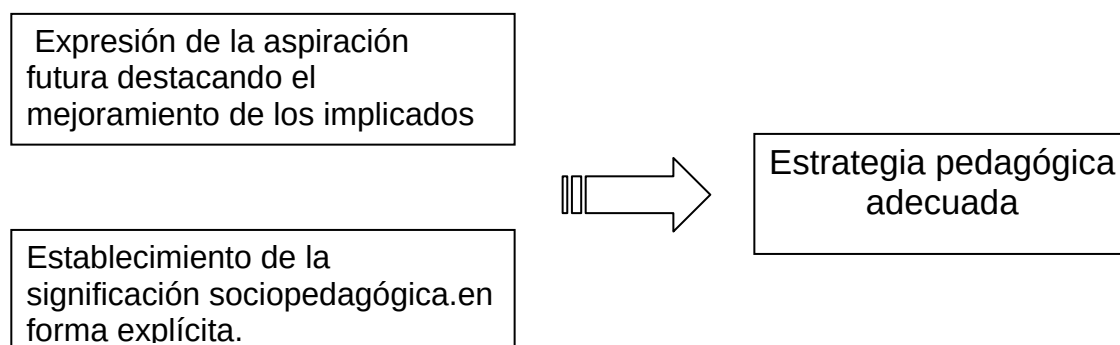
Se utilizaron cinco propuestas (William, S., 2003; Hove, S. 2003; Ascuy, A.2002; Magaña, Y. y A. Almeida, 2001; Fuentes La O, M.1997) para probar el modelo estadísticamente. El criterio de selección empleado estuvo dado por la eficiencia y eficacia mostradas en la práctica pedagógica diaria y los resultados probados en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, tanto en el desempeño del personal docente como en el mejoramiento de la actividad de los estudiantes, aspectos que corresponden con las máximas aspiraciones de las estrategias diseñadas.

Considerando el poder de los test estadísticos y en particular el de Regresión logística, fue usado para examinar la relación entre la variable dicotómica (estrategia pedagógica) y un set de indicadores interdependientes. En este estudio se empleó para identificar los indicadores más fuertes y con ellos poder pronosticar. Resultando significativo el indicador cuyo valor se encuentre por debajo del nivel de significación especificado, lo que implica que hay relaciones potentes entre la estrategia pedagógica y aquel cuya probabilidad es menor que el indicado (ver anexo 19).

Modelo de predictores de adecuación de una estrategia pedagógica (EP)

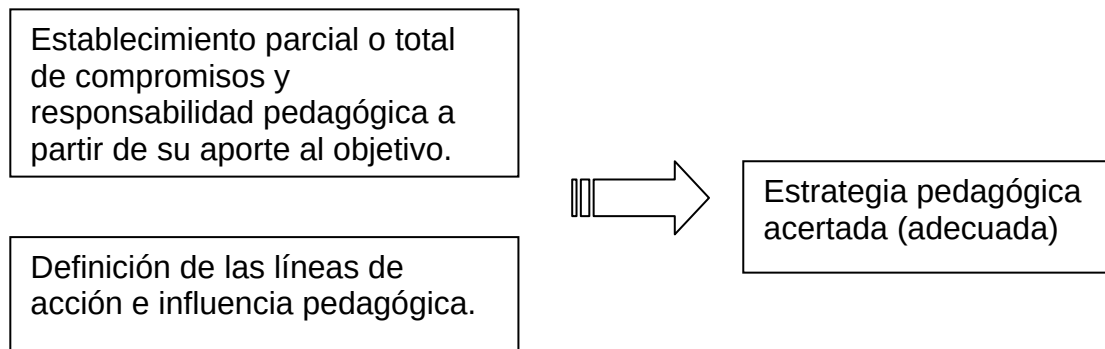
Modelo para la orientación

- Derivado del modelo estructural de una estrategia pedagógica
- Premisa: una adecuada EP debe ser lo bastante específica y clara para que proporcione continuidad a las acciones, sea bien entendida, asegure la viabilidad y perdurabilidad de los objetivos y demuestre conocimiento profundo del proceso pedagógico.



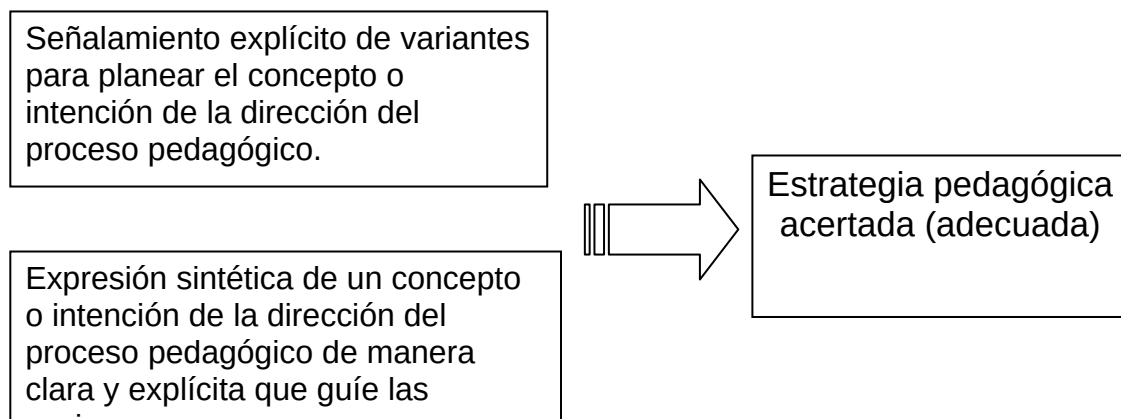
Modelo para la implicación:

- Derivado del modelo estructural de una estrategia pedagógica
- Premisa: una adecuada EP implica definir con precisión las líneas de acción hacia donde dirigir las acciones y la participación (compromiso, responsabilidad y cooperación) de los implicados.



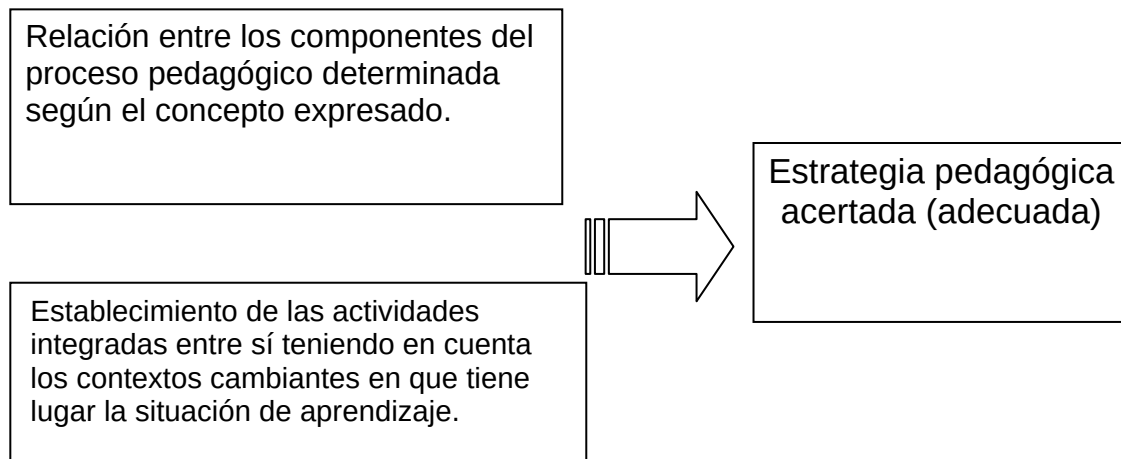
Modelo para la formulación

- Derivado del modelo estructural de una estrategia pedagógica
- Premisa: una adecuada EP es en esencia un proceso de síntesis del pasado, presente y futuro que ocurre como resultado del procesamiento intelectual del maestro/profesor que la concibe y se expresa en forma de concepto o idea.



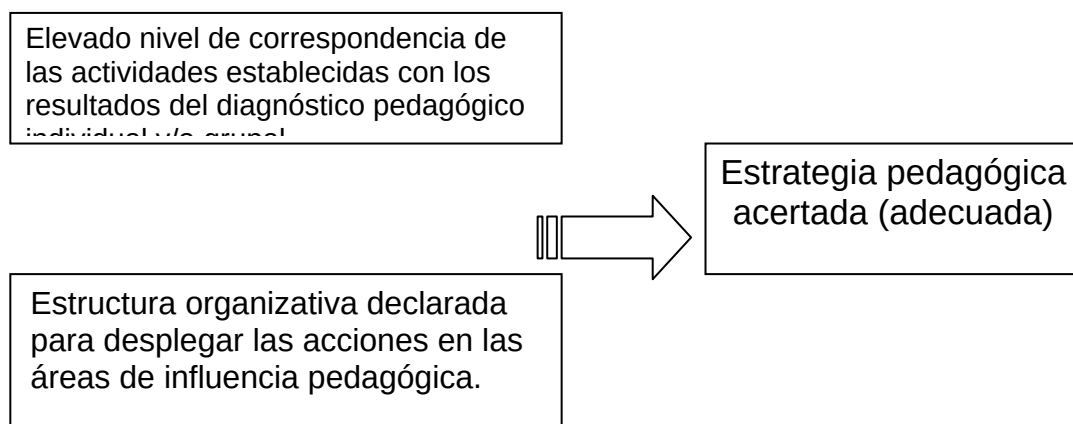
Modelo para la planificación

- Derivado del modelo estructural de una estrategia pedagógica
- Premisa: una adecuada EP señala la íntima conexión entre pensamiento y acción que se evidencia en las partes y relaciones que componen el proceso pedagógico.



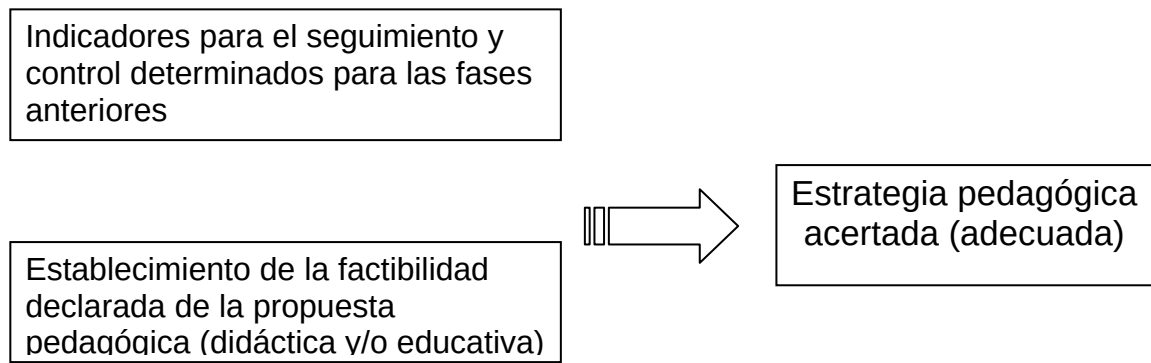
Modelo para la ejecución

- Derivado del modelo estructural de una estrategia pedagógica
- Premisa: una adecuada EP necesita ser compartida fundamentalmente con las personas implicadas, para plasmar en las acciones la manera en que pretenden ejercer la influencia pedagógica y precisar qué las hace mejores que las anteriores.



Modelo para el control

- Derivado del modelo estructural de una estrategia pedagógica
- Premisa: una adecuada EP expresa estabilidad, lo que requiere seguimiento y control.



Para la Regresión logística se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 10 y un nivel alfa de 0.05 según convención común, se usó para la evaluación de los modelos propuestos (modelos para la orientación, modelo para la implicación, modelo para la formulación, modelo para la planificación, modelo para la ejecución y modelo para el control) e identificación dentro del grupo de indicadores derivados del modelo estructural, de los predictores de adecuación de una estrategia pedagógica acertada. Este análisis tuvo como referencia el estudio previo realizado por Pérez, D, 2001.

Modelo para la orientación

Para este modelo, la variable estatus de la estrategia pedagógica fue regresada en los siguientes indicadores: “Expresión de la aspiración futura destacando el mejoramiento de los implicados en el proceso pedagógico” y “Establecimiento de la significación sociopedagógica en forma explícita”. El modelo no fue significativo aún cuando clasificaron correctamente el 100 % de los casos. Ninguno de los indicadores tuvo una contribución significativa en el modelo “Expresión de la aspiración futura destacando el mejoramiento de los implicados en el proceso pedagógico” ($\beta = 34.06$ $df = 1$, $p = 1,000$) y “Establecimiento de la significación sociopedagógica en forma explícita” ($\beta = 132.02$ $df = 1$, $p = .996$)

Modelo para la implicación

Para este modelo, la variable estatus de la estrategia pedagógica fue regresada en cuanto a los siguientes indicadores “Establecimiento parcial o total de compromisos y

responsabilidad pedagógica a partir de su aporte al objetivo” y la “Definición de las líneas de acción e influencia pedagógica”. El modelo fue significativo clasificando correctamente el 80 % de los casos. **Solo el indicador “Definición de las líneas de acción e influencia pedagógica” tuvo una contribución significativa en el modelo ($\chi^2 = 5.00$, $df = 1$, $p < 0.05$).** El indicador “Establecimiento parcial o total de compromisos y responsabilidad pedagógica a partir de su aporte al objetivo” ($\chi^2 = .31$, $df = 1$, $p = .576$) no tuvo una contribución significativa en el modelo.

Modelo para la formulación

Para este modelo, la variable estatus de la estrategia pedagógica fue regresada en cuanto a los siguientes indicadores “Señalamiento explícito de variantes para planear el concepto o Intención de la dirección del proceso pedagógico” y la “Expresión sintética de un concepto o intención de la dirección del proceso pedagógico de manera clara y explícita que guíe las acciones”. Clasificaron correctamente el 80% de los casos. El indicador **“Expresión sintética de un concepto o intención de la dirección del proceso pedagógico de manera clara, explícita o implícita que guíe las acciones” ($\beta = 5.00$, $df = 1$, $p < 0.05$)** tuvo una contribución significativa y el indicador “Señalamiento explícito de variantes para planear el concepto o intención de la dirección del proceso pedagógico” ($\beta = .31$, $df = 1$, $p = .576$) no hace una contribución significativa al modelo.

Modelo para la planificación

Para este modelo, la variable estatus de la estrategia pedagógica fue regresada en cuanto a los siguientes indicadores “Relación entre los componentes del proceso pedagógico determinada según el concepto expresado” y “Establecimiento de las actividades integradas entre sí teniendo en cuenta los contextos cambiantes en que tiene lugar la situación de aprendizaje”. El modelo no fue significativo, clasificaron

correctamente el 80% de los casos. El indicador “Relación entre los componentes del proceso pedagógico determinada según el concepto expresado” ($\beta = 1.4$, $df = 1$, $p = .21$) no tuvo una contribución significativa en el modelo al igual que el indicador “Actividades integradas entre sí teniendo en cuenta contextos cambiantes en que tiene lugar la situación de aprendizaje” ($\chi^2 - cuadrada = .83$, $df = 1$, $p = .361$) no hizo una contribución significativa.

Modelo para la ejecución

Para este modelo, la variable estatus de la estrategia pedagógica fue regresada en cuanto a los siguientes indicadores “Elevado nivel de correspondencia de las actividades con los resultados del diagnóstico pedagógico individual y/o grupal” y “Estructura organizativa declarada para desplegar las acciones en las áreas de influencia pedagógica”. El modelo fue significativo, clasificaron correctamente el 80% de los casos. **Solo el indicador “Elevado nivel de correspondencia de las actividades establecidas con los resultados del diagnóstico pedagógico (individual y grupal)” ($\beta = 9.51$, $df = 1$, $p < 0.05$) tuvo una contribución significativa en el modelo.** El indicador “Estructura organizativa declarada para desplegar las acciones en las áreas de influencia pedagógica” ($\beta = .00$, $df = 1$, $p = 1.000$) no hizo una contribución significativa al modelo.

Modelo para el control

Para este modelo, la variable estatus de la estrategia pedagógica fue regresada en cuanto a los siguientes indicadores “Indicadores para el seguimiento y control determinados para las fases anteriores” y “Establecimiento de la factibilidad declarada de la propuesta pedagógica (didáctica y/o educativa)”. El modelo no fue significativo, clasificaron correctamente el 80% de los casos. Ninguna de los indicadores tuvo una contribución significativa en el modelo ($\beta = 11.20$, $df = 1$, $p = .967$) y ($\beta = -11.20$, $df = 1$, $p = .953$) respectivamente.

A partir de estos resultados es posible detectar predictores (que permiten predecir, anunciar si la estrategia se realizará con acierto, pronosticar, prejuizar) de adecuación de una estrategia pedagógica. El análisis estadístico efectuado revela que a partir de los modelos diseñados se puede predecir (pronosticar) antes de ponerla en práctica, cuándo una estrategia pedagógica es acertada (adecuada). Tres de las fases (Implicación, formulación y ejecución) resultan de mayor importancia, en tanto podemos encontrar indicadores que actúan como predictores.

En la fase de **implicación** el indicador **“definición de las líneas de acción e influencia pedagógica”** resultó ser el más potente, en la fase de **formulación** el indicador **“Expresión sintética de un concepto o intención de la dirección del proceso pedagógico de manera clara, explícita que guíe las acciones”** resultó ser el más fuerte y en la fase de **ejecución** el indicador **“Elevado nivel de correspondencia de las actividades establecidas con los resultados del diagnóstico pedagógico (individual y grupal)”** .fue el más fuerte, lo que significa que no pueden estar ausentes en una estrategia, coincidentemente con lo planteado por (Quinn, J. B, 1995) y (Mintzberg, H, 1995) al referirse a los aspectos que deben estar presentes en las estrategias eficaces.

Desde el punto de vista de esta investigación considerando la experiencia práctica y los datos estadísticos resultantes se corrobora que:

- La estrategia posee dos componentes importantes el racional y el operacional
- Evidentemente para lograr actividades bien desarrolladas que correspondan con el diagnóstico es necesario desde el punto de vista cognitivo un procesamiento en la mente del maestro/profesor de tal nivel, que le permita orientarse en el complejo sistema de su organización.

- Es necesario expresar sintéticamente lo sucedido, lo que ocurre y lo que debería ocurrir para guiar con certeza la transformación, o el mejoramiento a favor de los cambios en el proceso pedagógico.

Llegar a plantear líneas de acción, es muestra de la capacidad de síntesis que tienen las personas, su capacidad para detectar los aspectos que favorecen o entorpecen el logro de los objetivos y mostrar hacia dónde guiar la actuación. Constituyen, además, la base para definir los conceptos que den cohesión, equilibrio y claridad a las acciones que se programan. En esta misma medida el ajuste al diagnóstico es la manera de saber si somos consecuentes con la concepción.

Los resultados obtenidos son de gran valor por la importancia pedagógica que tienen:

- en el mejoramiento de las estrategias pedagógicas diseñadas en la enseñanza primaria y secundaria por parte de los maestros /profesores
- en la capacitación de los cuadros y reservas de los diferentes niveles de enseñanza tratados, encargados de la orientación y el seguimiento de los profesores;
- por el significado que asume para la enseñanza de los fundamentos del proceso pedagógico a los estudiantes de pregrado, dentro del subsistema de formación del personal docente y responsabilizados con poner en práctica las aspiraciones previstas para la formación de niños y adolescentes;
- por su importancia en el diseño de las estrategias de formación, preparación y superación postgraduada;
- por la especial importancia y significación que adquieren para la medición del impacto de una estrategia pedagógica en los estudiantes, grupos y familia.

Los indicadores relacionados con las fases de orientación, planificación y control no tienen una contribución significativa para la predicción de lo adecuado o inadecuado de una estrategia pedagógica, lo que indica que no son determinantes, son importantes para mantener viva la estrategia, para garantizar su puesta en práctica, lo

que no resta valor al hecho de que deben ser concebidos primero teóricamente para que cumplan su función. Todo lo anterior reafirma la necesidad de orientar adecuadamente al profesor para su práctica pedagógica.

De hecho, la presencia de estos indicadores resultantes predictores, permite pronosticar la posibilidad de estar en presencia de una estrategia que puede realizarse con acierto. Su ausencia indica el riesgo a presentar dificultades en su puesta en marcha. La estrategia incluye acciones nuevas apartándose de las conductas mecánicas y rutinarias.

No existen estrategias universales para los problemas, sino que cada situación requiere un tratamiento estratégico diferente. A diferencia de los métodos y las técnicas que siguen procesos más o menos estandarizados, las estrategias son, de entrada, conceptos que se concretan en la práctica.

Si bien es difícil determinar de manera general cuándo las estrategias son acertadas, por la marcada participación de la intuición, de los errores y aciertos del entorno en que tiene lugar la estrategia, y lo engañosa y multifacética que resulta determinar estrategias eficaces, aspecto señalado por (Pascale, R, 1995) contrariamente los resultados de esta investigación demuestran que en tres de sus fases existen indicadores significativos que permiten pronosticar, lo que puede considerarse como una contribución en los estudios referentes a la dirección del proceso pedagógico por las implicaciones que tiene en la capacitación del personal docente, en la formación pedagógica y para el desempeño de los metodólogos, directores y profesores en las condiciones de las transformaciones de la escuela primaria y secundaria. De ahí la importancia relevante de estos resultados, al coincidir con la literatura que la conexión entre pensamiento y acción es un concepto básico para modelar una buena estrategia (Mintzberg, H 1995).

Exigencias para la implementación de una Estrategia Pedagógica

Unidad de pensamiento y acción entre los profesionales de la educación

Las demandas que la sociedad establece para la educación, en cuanto a la formación integral de la personalidad, tienden a buscar una continuidad en cuanto a los niveles de enseñanza por los que se transita, que marcan cada vez más, la necesaria unidad entre los diferentes subsistemas y entre los profesores encargados de dirigir este proceso.

Ahora más que nunca, se necesita unidad en cuanto a concepciones, metodologías, dominio de las construcciones teóricas y prácticas que mejores resultados ofrecen al proceso de formación del hombre y su continuidad durante los niveles de enseñanza, de manera que las acciones puedan ajustarse a las condiciones concretas sin perder de vista las aspiraciones y finalidades ya establecidas.

La esencia de este principio radica en la coherencia entre el profesorado para llevar adelante las transformaciones dentro de las instituciones escolares.

Integración de las influencias educativas

En la formación del hombre participan todos los factores y grupos sociales, aunque el papel fundamental esté dado por la capacidad integradora de la institución escolar: las posibilidades que tenga de aglutinar las restantes organizaciones en función del encargo social. El diseño de estrategias resulta imposible sin la participación de todos los factores educativos, precisamente por su carácter adaptativo.

Está directamente vinculado con el objeto de la Pedagogía, el estudio de la educación como sistema de influencias educativas dirigidas a la formación de la personalidad, destacando un elemento relevante, su integración, como una de las cualidades más importantes de este sistema.

La estrategia pedagógica integra niveles de dirección, tanto del entorno educativo externo como interno, factores sociales y los propios de la institución. Incluso en

ocasiones se necesita el respaldo de los restantes sectores de la sociedad para hacer realidad la propuesta educativa.

Participación activa de los sujetos de la educación

Basándonos en la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza - aprendizaje, sus protagonistas son el estudiante, grupo, profesor, los cuales desempeñan roles y funciones específicas que los singularizan como entidades y perfilan sus interrelaciones mutuas.

El estudiante asume su aprendizaje en forma productiva, creadora, problematizadora, con tendencia hacia una independencia total, desde la ayuda y apoyo que brinda el profesor y el grupo, este último, considerado como el espacio por excelencia donde se producen las intermediaciones que favorecen los interaprendizajes y la formación de importantes cualidades de la personalidad de los educandos.

El profesor en su rol de mediador indispensable entre la cultura y los estudiantes, cumple básicamente con la función de diseñar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador, propicia que se conozcan a sí mismo, a los demás y al medio, que desarrollen competencias, tomen decisiones, elaboren planes y proyectos de vida, además de realizar en la investigación y la superación, tareas referidas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diversos contextos de desempeño profesional.

Atención diferenciada e integrada desde la escuela

La multiplicidad de contenidos (hechos, conductas, conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores) responde a la riqueza y diversidad de la cultura. Como objeto de aprendizaje se encuentra toda la actividad cognoscitiva, valorativa y práctica del ser humano, según se enfatiza en el Modelo Proyectivo de la Secundaria Básica (ICCP, 1998).

Desde el punto de vista psicológico, el profesor enfrenta un gran reto, el de prestar atención a las diferencias individuales tanto motivacionales – afectivas como cognitivas, instrumentales y metacognitivas de sus estudiantes, buscando ayudar a sus estudiantes a aprender a conocer, a hacer, a convivir, a ser.

Diverso se torna también el contexto familiar y comunitario, en cuyo caso hay estudiantes que conviven en el seno de familias disfuncionales, o familias que proceden inadecuadamente respecto al tratamiento hacia sus hijos ante situaciones circunstanciales, cuyas consecuencias afectan de manera inmediata y directa el aprendizaje. La institución escolar concebida como un sistema abierto, siente la influencia de la comunidad donde se encuentra enclavada, lo cual matiza el comportamiento tanto de estudiantes como de familiares.

Todos estos elementos se manifiestan a la vez y de manera interrelacionada en la institución escolar. Es responsabilidad de los profesores atender de manera diferenciada a sus estudiantes e integrar los esfuerzos de todos en función de los objetivos que han sido establecidos para sus estudiantes.

Carácter contextual de la dirección del proceso pedagógico

Significa tener en cuenta la contextualización de la dirección para responder con la toma de decisiones coherentemente a las exigencias planteadas desde el entorno, desde las particularidades de la personalidad del estudiante, y en particular desde el proceso de aprendizaje. La formación y desarrollo de la personalidad está condicionada, entre otros aspectos, por los diferentes contextos en los que tiene lugar actualmente el desempeño en las instituciones escolares, las que se desenvuelven en un contexto profesional, diverso y de innovación.

De hecho la propia personalidad de nuestros estudiantes, muestra un funcionamiento eficiente en determinados contextos de actuación, en contextos que tienen relación entre sí o en todos los contextos de actuación, en dependencia de la calidad del

funcionamiento de las unidades funcionales que forman parte de su configuración psicológica. El aprendizaje, entre otras condiciones para que tenga lugar, es siempre contextualizado, transcurre en distintos contextos de actuación, es reflejo de sus correspondientes vínculos con el medio social al cual pertenece y en el cual despliega su actividad vital.

Las estrategias pedagógicas muestran un modo de plantear, en el proceso pedagógico, acciones nuevas que den cobertura a esta diversidad contextual.

Propuesta de superación en Modelación de Estrategia Pedagógica

La salida práctica del modelo también exige un trabajo más detallado con el profesor en ejercicio. En este sentido la superación que se propone busca acercarlo a los elementos teóricos y metodológicos relacionados con él, tomando su propia práctica como el material básico de entrenamiento, de manera que tengan una introducción mediata en la dirección del proceso pedagógico que está protagonizando.

El mayor tiempo del curso está en la actividad práctica, primero comprenderla, modelarla y después transformarla. La estructura del curso parte de aspectos teóricos, continúa con los componentes y se detiene en la elaboración de la propuesta y su validación (ver en el anexo 20).

3.3- Metodología utilizada y resultados obtenidos en la aplicación del criterio de expertos acerca de la propuesta de modelo

Con el fin de realizar la constatación teórica y empírica de la propuesta, se acudió al criterio de expertos, dado que la presente investigación con un carácter teórico y explicativo, busca proporcionar un modelo que revele las invariantes del diseño de una estrategia pedagógica. En las ciencias sociales el criterio de expertos constituye una valiosa herramienta para lograr la necesaria flexibilidad de las indagaciones empíricas o teóricas realizadas. Se apoya en la opinión de aquellos individuos a los que se

puede calificar de expertos del tema en cuestión, utiliza e investiga la opinión dada por estos.

Existen diferentes procedimientos para hacer objetiva la selección de los expertos. De los tipos que existen el presente estudio asume el procedimiento basado en la autovaloración de los expertos, que como señala Campistrans, L y Rizo, C. 1998, es un método sencillo y completo dado que nadie mejor que el propio experto puede valorar su competencia en el tema.

El empleo del criterio de expertos durante el diseño de la propuesta se inició con la encuesta para medir la competencia como expertos se le envió a un total de 30 especialistas, de ellos respondieron 30, de los que se seleccionaron 22 con un nivel de competencia entre 0,55 y 1,0.

El método de selección fue a través del coeficiente de competencia a partir de la autovaloración. El personal seleccionado se escogió teniendo en cuenta, además, los siguientes criterios: vinculación a algún subsistema de educación, con experiencia en dirección, inserción a la formación del personal docente y relación con la orientación y/o control a los maestros sobre estrategia (ver anexos 21 y 22).

La encuesta elaborada en la primera aplicación se diseñó con 10 preguntas que abarcaron desde la concepción del modelo como totalidad, el tratamiento a la definición de estrategia pedagógica y cada uno de los momentos que es necesario tener en cuenta para el diseño de una estrategia pedagógica. En la segunda aplicación, contó con 8 preguntas que incluyeron los elementos teóricos y preguntas relacionadas con cada uno de los componentes (fundamentos, momentos, indicaciones para la práctica). En ambos casos, se recogió también la opinión de los expertos, sugerencias y recomendaciones acerca de los aspectos señalados en cada encuesta (ver anexos 23, 24 y 25).

La aplicación del criterio de expertos, en ambos casos fue precedida de su capacitación, se les ofreció información sobre el modelo, lo que enriqueció las valoraciones que aportaron los expertos, resultando de gran provecho para la investigación sus opiniones y sugerencias.

Con la encuesta se pudo obtener como resultado la ubicación según los expertos de cada uno de los aspectos evaluados. Consideraron, en la primera aplicación las preguntas 1, 2, 3, 6 y 7 como bastante adecuado y las 4, 5, 8, 9, y 10 como muy adecuado, tal como se aprecia en los anexos 26 y 27. En la segunda aplicación las preguntas 1, 2 y 7 fueron valoradas como bastante adecuadas y las preguntas 3, 4, 5, 6 y 8 como muy adecuadas (ver los anexos 28 y 29).

El criterio de expertos reveló aceptación de la propuesta de modelo para el diseño de una estrategia pedagógica. Los expertos expresan su aprobación; sin embargo, al intercambiar y recoger sus opiniones fueron más enriquecedores, sugieren en la primera aplicación, prestar atención a aspectos relacionados con la **definición** que apuntan hacia su especificidad y el papel activo del estudiante; en cuanto al **modelo** buscar mayor precisión y hacer énfasis en sus relaciones, así como indicadores para evaluarlo y respecto a los **presupuestos** destacar la concepción transformadora y desarrolladora del proceso pedagógico.

En la segunda aplicación sus opiniones revelaron mayor integridad entre los componentes del modelo, se observa mayor orientación en la definición, la correspondencia de los fundamentos con los momentos del diseño y muy favorable el incluir las predicciones del comportamiento esperado de los maestros/profesores como parte del modelo. La valoración de los expertos ofrece resultados positivos sobre el modelo propuesto, al encontrar la mayor cantidad de selecciones entre los índices – de muy adecuado y bastante adecuado con las sugerencias que se citaron anteriormente y que se tuvieron en cuenta en la conformación final del modelo.

Consideraciones finales

El modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica se estructura sobre los fundamentos de un enfoque sistémico, en el cual, las regularidades en la dirección del proceso pedagógico lo fundamentan, constituyen la esencia de cada una de sus partes. La estructura del modelo, revela los componentes teórico, metodológico y práctico a tener en cuenta para el diseño de una estrategia pedagógica, este ultimo muestra la concepción predictiva dentro del modelo como elemento autorregulador del desempeño profesional del maestro/profesor. El modelo resulta viable en el contexto de las transformaciones que tienen lugar en la escuela primaria y secundaria básica cubana actual.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

La profundización en los presupuestos teóricos acerca de la dirección del proceso pedagógico que sustenta el modelo teórico para el diseño de la estrategia pedagógica, revela cómo las transformaciones en la educación primaria y secundaria básica, necesariamente exigen una reconceptualización acerca del proceso pedagógico, su dirección y modelación.

El concebir la dirección del proceso pedagógico como parte del objeto de estudio de la Pedagogía, el carácter transformador, desarrollador e integrador del proceso pedagógico, la unidad entre dirección y autodirección como fundamento de las regularidades de la dirección del proceso pedagógico, la concepción teórico - práctica de la estrategia pedagógica y la concepción predictiva de la modelación pedagógica, constituyen el soporte teórico metodológico del estudio realizado.

Los principales problemas detectados en la caracterización de la situación de la estrategia pedagógica en los municipios capitalinos Marianao, Playa y San Miguel del Padrón, revelan las mayores insuficiencias en la falta de consenso con respecto a la conceptualización y modelación de las estrategias, el poco empleo de la reflexión estratégica, la ausencia de un modelo que guíe la labor del docente y la no utilización de las estrategias como herramientas para el trabajo pedagógico; y el mayor acierto en las posibilidades de maestros y profesores de generar ideas nuevas a partir del compromiso con la profesión y sus estudiantes.

El modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica, destaca las relaciones sistémicas entre sus componentes integrantes (fundamentos, momentos e indicaciones) y ofrece una vía para perfeccionar el desempeño profesional del

maestro/profesor en el contexto de las transformaciones actuales, que supera los modelos centrados en la teoría y en las metodologías, por un modelo que incluye el comportamiento esperable y privilegia el lugar de las predicciones como elemento regulador y de autocontrol desde su propia concepción.

En tres de los modelos predictores, algunos de sus indicadores (la definición de las líneas de acción e influencia pedagógica, la expresión sintética de un concepto o intención de la dirección del proceso pedagógico de manera clara, explícita que guíe las acciones y el elevado nivel de correspondencia de las actividades establecidas con los resultados del diagnóstico pedagógico individual y grupal), resultaron ser los más potentes para pronosticar la presencia de una estrategia que se hace con acierto, por tanto, son predictores de adecuación, lo que prueba estadísticamente la viabilidad del modelo propuesto.

La valoración positiva resultante de la aplicación del criterio de expertos acredita que es viable el modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en el contexto de las transformaciones de la educación primaria y secundaria básica.

RECOMENDACIONES

Se recomienda:

- El diseño de la preparación metodológica y de postgrado con una profundización conceptual e instrumental, en torno a la aplicación del modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica para el mejoramiento de sus estrategias en la escuela.
- El perfeccionamiento de los indicadores para la evaluación de una estrategia por parte de los profesores de la enseñanza primaria y secundaria.
- La ampliación de la aplicación del modelo con vistas a su generalización en los diferentes subsistemas de educación.
- La validación de los modelos predictores en los restantes subsistemas de educación.
- La realización de un estudio comparativo entre la eficacia de la estrategia pedagógica y el empleo de las exigencias mencionadas.
- La utilización del segundo capítulo de la tesis como una guía de carácter instrumental dirigida a los maestros/profesores de enseñanza primaria y secundaria básica para el diseño de estrategias pedagógicas.
- La continuación de los estudios de seguimiento con relación a la puesta en práctica, evaluación y validación en busca de la efectividad de la dirección del proceso pedagógico.
- El fortalecimiento de los vínculos entre la estrategia pedagógica del maestro/profesor y las proyecciones del trabajo de la escuela, como una vía para el perfeccionamiento del trabajo a nivel institucional, grupal e individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y NOTAS

¹ (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001) Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador Centro de Estudios Educativos del ISP "Enrique José Varona". La Habana, Cuba. P.34

² Ibidem. Pp.50-51

³ Criterios obtenidos de los profesores tanto en la escuela primaria como secundaria durante la entrevista, observaciones y preparación de las visitas a las escuelas.

⁴ Criterio obtenido durante el desarrollo de los cursos de superación a maestros, profesores, metodólogos en los municipios mencionados.

⁵ López, J. , Chávez, J. y otros, (1996).El carácter científico de la Pedagogía en Cuba. Ed: Pueblo y educación. La Habana, Cuba. P.34

⁶ López, J., Chávez, J. y otros, (1996).El carácter científico de la Pedagogía en Cuba. Ed: Pueblo y educación. La Habana, Cuba. Pp:35

⁷ Colectivo de autores del MINED-ICCP. (1984). Pedagogía. Ed: Pueblo y educación. La Habana, Cuba. pp.30

⁸ Ibidem. Pp30

⁹ Martí, José: Obras completas, t. VIII. P.281

¹⁰ López, J., M., Esteva, M.A. Rosés, J. Chávez, O. Valera y A. Ruiz. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En: Compendio de Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. P.53

¹¹ Ibidem. Pp 54

¹² Ibidem. . Pp 55

¹³ (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001) Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador Centro de Estudios Educativos del ISP "Enrique José Varona". La Habana, Cuba. P.42

¹⁴ Ibidem. . 57

¹⁵ Korolev, F .F y V.E.Gmurman. (1978). Fundamentos Generales de la Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. P. 104

¹⁶ Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de la dirección provincial y municipal de educación diciembre 1977. Pág.21.

¹⁷ Seminario nacional a metodólogos e inspectores de la dirección provincial y municipal de educación. Enero, 1987. Tomo 1, página 161

¹⁸ Neuner, G. y otros. (1981). Pedagogía. Ed: Libros para la Educación. La Habana, Cuba. Pp 91

¹⁹ Rico, P., M. Bonet, S. Castillo, M. García, V. Martín-Viaña, C. Rizo y E. M. Santos, (2000) Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba. Pp 58-61

²⁰ Valle, A. y otros 2003 Modelo de escuela secundaria básica. Informe de investigación Material. Mimeografiado. ICCP. Ciudad de La Habana. Cuba.

²¹ Ibidem. Estrategias compensadoras p.32-33

²² Ibidem. Estrategias diferenciadas P. 39.

²³ Ibidem. Estrategias desarrolladoras. Pp 36-38.

²⁴ Del Toro, M. (1968). Pequeño Larousse ilustrado. Ed: Revolucionaria. Instituto del libro. Ciudad de la Habana, Cuba. P.441.

²⁵ . González, M. T. (1988). Revista Anuario didáctica No 5. El profesor en los procesos de cambio educativo. España. **Enfoques de la innovación. Papel del maestro.**

Enfoque Técnico – científico de innovación House, 1979, 1981; Berman, 1981; Olson, 1982; Escudero, 1984; (citado por González, M. T., 1988) no llevó a cabo un tratamiento profundo del papel del profesor. Es una perspectiva centrada en la innovación en sí, como tecnología y como producto más que la innovación como proceso que funciona en contextos escolares y de aula concretos. Maestro como ejecutor.

Enfoque socio – político del cambio curricular Paulston, 1977,1980; Papagiannis y otros, 1982, Popkwitz, 1981, 1984;(citado por González, M. T., 1988) la figura y papel del profesor tampoco ha recibido un tratamiento preferente en lo que puede denominarse. Constituye un intento serio desde el cual lograr una comprensión amplia de dimensiones y factores que intervienen en los procesos de innovación. Se caracteriza por notas de poder, incertidumbre, negociación, apertura (Huberman y Miles, 1984). Una perspectiva más general del cambio educativo, que integre perspectivas ideológica, estructurales, institucionales, culturales, personales, técnicas y biográficas (Smith y otros, 1984). El maestro como un implementador.

Enfoque Cultural: Greenwood, Mann y McLaughling, 1975; Fullan y Ponfret, 1977; Berman, 1981; Fullan, 1982, 1983; (citado por González, M. T., 1988) .Se aprecia una gran preocupación por determinar el papel del profesor en los procesos de cambio. Presta atención a la innovación en su contexto de funcionamiento real. Dan máxima prioridad a la cultura propia del contexto escolar y al sistema de ideas y creencias del maestro sobre la enseñanza (Olson, 1980, 1982b; Conelly y Elbaz, 1980; Ben – Peretz y Katz, 1982; (citado por González, M. T. (1998).

²⁶ De la Torre, S., O. Barrios y otros, (2000), Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Ed: OCTAEDRO. Barcelona. España. **Sobre el perfil del docente.**

Enfoque empírico-positivo es el técnico que aplica aquellas metodologías que se han demostrado eficaces en los estudios. Su conocimiento viene dado de fuera, no surge desde la propia práctica.

Enfoque interpretativo, hace hincapié en la toma de decisiones en contextos reales. Ha de saber interpretar cuando sucede en el aula: roles, climas, relaciones, conflictos, ha de generar significados nuevos a partir de los hechos, sino el significado que adquieren para las personas afectadas. El modelo de profesorado sería el de orientador y guía.

Enfoque sociocrítico, hace hincapié en la generación de actitudes críticas de cuantas normas, valores, presiones y pautas nos vienen impuestas desde arriba. Adopta una postura de alerta y observadora de deficiencias, fallos y errores de cuanta información nos llega. Estamos ante un modelo de emancipación o independencia de todo lo que venga de arriba. El prototipo sería el negociador o político, la habilidad para convencer es su instrumento principal.)

²⁷ (Castellanos, D., B. Castellanos, M. J. Llivina y M. Silverio, 2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador Centro de Estudios Educativos del ISP “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba. P. 32

²⁸ Valle, A. y otros 2003 Modelo de escuela secundaria básica. Informe de investigación Material. Mimeografiado. ICCP. Ciudad de La Habana. Cuba. Pp. 36-38

²⁹ Colectivo de autores del Mined. 2003. Modelo de la escuela primaria. Ciudad de la Habana, Cuba. P. 11 “La estrategia de trabajo de la escuela deberá contemplar como acciones el diagnóstico integral de la institución escolar, el diagnóstico integral y fino del alumno y el trazado de estrategias por los docentes...”

³⁰ Valle, A. y otros 2003 Modelo de escuela secundaria básica. Informe de investigación Material. Mimeografiado. ICCP. Ciudad de La Habana. Cuba P. 36. En las funciones del profesor general integral aparece “Elaborar las estrategias educativas individual y grupal a partir del diagnóstico de sus quince alumnos, su implementación, seguimiento y evaluación sistemáticas”.

³¹ Valle, A. y otros (2004) Resultados de la implementación del modelo de secundaria básica en la escuela experimental “José Martí” de la Habana Vieja. Informe de investigación. ICCP. Ciudad de La Habana. P.25. La autopercepción que realizan los profesores encuestados, refleja los aspectos que en su desempeño profesional han tenido más dificultades, entre ellos, señalan cómo trazar la estrategia educativa, lo que indica hacia donde hay que insistir en el perfeccionamiento del trabajo de formación y de preparación.

³² Valle, A. y otros (2004) Resultados de la implementación del modelo de secundaria básica en la escuela experimental “José Martí” de la Habana Vieja. Informe de investigación. ICCP. Ciudad de La Habana P.68. Al referirse al trabajo con las diferencias individuales se plantea “los docentes no dominan, en su totalidad, los procedimientos didácticos para diagnosticar las insuficiencias y potencialidades de sus alumnos y para diseñar la estrategia para su atención”.

³³ Valle, A. y otros (2004) Resultados de la implementación del modelo de secundaria básica en la escuela experimental “José Martí” de la Habana Vieja. Informe de investigación. ICCP. Ciudad de La Habana. P.25. La autopercepción que realizan los profesores encuestados, refleja los aspectos que en su desempeño profesional han tenido más dificultades, entre ellos, señalan cómo trazar la estrategia educativa, lo que indica hacia donde hay que insistir en el perfeccionamiento del trabajo de formación y de preparación.

³⁴ A. C URSS y A. C. Cuba (1985). La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación: ED: Ciencias Sociales. La Habana, Cuba. P 321

³⁵ Chupajin, I. Y. (1977). Lógica formal. Ed: Universidad de Leningrado. Leningrado (en ruso).pp. 150

³⁶ Muchas veces los fundamentos aquí analizados se presentan en los Modelos Pedagógicos en forma de paradigmas científicos sobre los cuales se erigen.

Kuhn, T. S. (1971). La estructura de las Revoluciones Científicas. Ed: Fondo de la Cultura Económica. México. P.20

Thomas S. Kuhn define los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Del planteamiento anterior se infiere la dependencia de la modelación respecto al paradigma científico del momento histórico – concreto en que se efectúa.

Valdés, N.,-(1995). Estudios cubanos en los Estados Unidos., en: Revista Temas # 2. P.8.

Nelson Valdés los define como "una visión generalizada, mayormente aceptada, sobre un fenómeno así como la mejor manera o procedimiento para investigarlo. Un paradigma provee una serie de conceptos, de elementos que se asumen en el tratamiento de un tema. Una vez aceptado, domina la disciplina, define lo que se hace en esta. Si algún estudioso no lo asume, al abordar determinado tema, la comunidad académica no lo acepta o lo hace sólo periféricamente". Resulta, además, de importancia el nivel de generalización que alcanzan los paradigmas científicos.

³⁷ Mendoza, L., 2000 Conferencias sobre Concepción humanista del Currículo. ISPEJV, Diplomado Fundamentos del currículum. La Habana, Cuba. La formación humanista significa formar en los estudiantes un sistema de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones que permitan explicar los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre y su papel en la historia, la producción de bienes artísticos, la evolución del pensamiento, el dominio del lenguaje como medio de cosmovisión y comunicación, como la

posibilidad de comunicación en otra lengua, así como la actuación consecuente con el fin de perfeccionar y transformar la realidad a sí mismo y a los demás.

BIBLIOGRAFÍA.

- A. C URSS y A. C. Cuba (1985). La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación: ED: Ciencias Sociales. La habana, Cuba.
- Acosta, I. G, (1995), Una estrategia alternativa para el trabajo metodológico dirigido a contribuir al desarrollo de las habilidades para demostrar proposiciones matemáticas en el nivel preuniversitario. Tesis de doctorado. La Habana, Cuba.
- Addine, F. y otros. (1998). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. IPLAC. Soporte Magnético. La Habana, Cuba.
- Aguilar Vera, A. (1999). El nuevo enfoque pedagógico. Qué saber y cómo aplicar. Material impreso. Arequipa – Perú.
- Aguirre de Lázaro, E. (1998), "La dirección (o administración) por objetivo (o resultados)", en *Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana. Compendio de artículos*. CETED – MES. La Habana, Cuba.
- Alfaro, M., (2000), Estrategia Didáctica y actividades para elevar la calidad de la enseñanza de la Historia. Tesis de Maestría. México.
- Alfonso González, Jorge. (1990). Seminario de planeación y dirección estratégica. UH Guadalajara. 8-12 de enero. México.
- Alfonso, A. (1997) Proyecto de Dirección estratégica con un enfoque participativo en instituciones educativas: una vía de factibilidad a la educación avanzada. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. ISPEJV. Ciudad de la Habana. Cuba
- Alonso, S. 2003. El sistema de dirección del Ministerio de Educación de la República de Cuba. Video Conferencia inicial del Diplomado en Dirección

para los directores de la educación primaria. Ciudad de la Habana. 2002 - 2003

Álvarez de Zayas, C. (1999). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. MES. Ciudad de la Habana. Cuba.

Álvarez De Zayas, C., M. Buzón y G. Labarrere. (1997). Diseño curricular de la educación superior. MINED – ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.

Amado, G., (2000), Una propuesta didáctica metodológica de enseñanza aprendizaje de la Química por investigación en el aula del Colegio distrital “José María Córdoba” en la Jornada de la Mañana. Tesis de maestría. ICCP. La Habana, Cuba.

Amechazurra, O. L, 1999) Una propuesta didáctica para la estimulación del desarrollo intelectual de los preescolares mediante la asimilación de los conocimientos del mundo natural. Tesis de doctorado. La Habana, Cuba.

Araiza, I. Y, (2000), Estrategias metodológicas y actividades que estimulen a los niños y niñas del nivel preescolar a proteger el medio ambiente reutilizando los residuos sólidos. Tesis de Maestría. La Habana, Cuba

Ascuy, A. B. (2001). La educación de la sexualidad en el círculo infantil. Una estrategia para su perfeccionamiento. Tesis de doctorado. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba

Babanski, Yu. K, (1982). Optimización del proceso de enseñanza. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Baranov, S. P.; L-R. Bolotina y V. A. Slacioni. (1989). Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

- Baro, W. A. 1997; en su tesis de Doctorado “Un modelo para valorar el pensar técnico en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación avanzada”, ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba
- Baturina, G. I. (1983). Materia y Sistemas de categorías de la Ciencia Pedagógica. Ed: Universidad de la Habana. La Habana. Cuba.
- Betancourt, J. (1994). Sistematización de estudios sobre estrategia, métodos programas para pensar y crear. CIPS- ACC. Soporte magnético. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Betancourt, J. (1997) Estrategias para pensar y crear. En: Pensar y crear. Educar para el cambio. Ed: Academia. La habana, Cuba.
- Betancourt, J., A. Mitjáns, S. De La Torre y P. Solís –Cámara. (1997). Pensar y Crear. Educar para el cambio. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- Betancourt, J., F. Chibás, L. Sainz Y O. Trujillo. (1993). La creatividad y sus implicaciones. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- Betancourt, M. (1997) La planificación estratégica una tecnología de Educación Superior. Tesis de Maestría en Educación Avanzada. ISPEJV. La Habana, Cuba.
- Bigott, L. A. (1982). Modelos de análisis de sistemas Escolares. Caracas Ed UNESCO. Venezuela.
- Blanco, H. (1998); “Antes, durante y después de la estrategia”, en *Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana. Compendio de artículos*. CETED – MES. La Habana, Cuba.
- Borrero, R., (2000), Estrategia didáctica para dirigir la educación para la salud en Secundaria Básica. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.

- Botet, O. (1992). Modelo Pedagógico. Aproximación a una definición., Trabajo Científico Estudiantil. Especialidad Pedagogía Psicología. Facultad de Pedagogía. ISP "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana. Cuba.
- Bouza, M Y Z. Castillo. (1991) "Juego: alternativa pedagógica". Trabajo de diploma. Facultad de. Maestros Primarios. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Bringas, J. A. (1999). Propuesta de Modelo de Planificación Estratégica Universitaria. Tesis de doctorado. ISPEJV. La Habana, Cuba.
- Brovelli, M. S., (1989). Aportes acerca del Problema de la Didáctica. En: Cuadernos e Formación Docente. Fotocopia. Argentina. Pp 7Revista Enseñanza de las ciencias. (1982). Instituto de la Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma. Vol. 5 No.2. Barcelona. España.
- Buzón, M. (1990). Coloquio sobre el desarrollo de la inteligencia. Estrategia pedagógica. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba
- Campistrus, L y C. Rizo (1998) Indicadores e investigación educativa. En soporte magnético. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Canfux, V. A. N. Castellanos, R. Corral, y Otros (1995). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Corporación Universitaria de Ibagué. C.E. Didáctica y Pedagogía Fondo Editorial. UH – CEPES. La Habana. Cuba
- Canfux, V. Y Corral, R. (1991). El planeamiento Curricular en la enseñanza Superior. Ed CEPES. La Habana. Cuba.
- Carnota L. O., (1990). Teoría y práctica de la Dirección Socialista. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

- Carranza, C. E. (1999). Estrategia pedagógica para disminuir el fracaso escolar a través de la estimulación de la atención como proceso cognoscitivo. Tesis de maestría en educación especial. CELAEE. La Habana. Cuba
- Castellanos Simons, B. (1998). Investigación y cambio educativo de América Latina. En: Revista Varona. No.26 –27.ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Castellanos Simons. D., B. Castellanos Simons., M. J. Llivina Lavigne., M. Silverio Gómez (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador Centro de Estudios Educativos del ISP “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
- Castro Ruz, F. (1999). Una revolución solo puede ser hija de la cultura y las ideas. Discurso pronunciado en el Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela. Editora Política/ La Habana. Cuba.
- Castro, Fidel. (1997) Discurso de clausura en el V Congreso del PCC. La habana, Cuba.
- CEPES. (1994). Conferencias sobre Planeamiento y administración de los procesos universitarios. III Curso internacional sobre planeamiento y administración de instituciones de Educación Superior. I Parte. La Habana. Cuba.
- Chávez R. J, (1999). Actualidad de las tendencias educativas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Chávez Rodríguez, J. (1996). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Chi, M. y R. Glaser (1986) Capacidad de resolución de problemas. En: Stenberg, R. (ed) Las capacidades humanas. Ed: Labor. Barcelona. España

Chupajin, I .Y. (1977). Lógica formal. Ed: Universidad de Leningrado. Leningrado (en ruso).

Claro Duyos, M. S. (1997). Estrategia curricular de matemática para la superación del Ingeniero Agrónomo. Tesis de Maestría. Santa Clara. Cuba.

Colectivo de autores del ICCP. (2003). Proyecto de escuela de Secundaria Básica. Versión 07. Material en soporte magnético. Ciudad de La Habana. Cuba

Colectivo de autores del MINED - ICCP. (1984). Pedagogía. ED: Pueblo y educación. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores Mined (1988). Pedagogía. Ed Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Colectivo de autores. (1984), Diccionario de Filosofía. Traducido por O. Razinkov. Ed: Progreso. Moscú.

Colectivo de autores. (1992). El modelo económico Neoliberal y su incidencia en el Modelo Pedagógico., Material de impresión ligera., Taller latinoamericano "Hacia la Educación del Siglo XXI". Comisión 4. Cojimar. Ciudad de La Habana. Cuba.

Colectivos de autores. (1981). El dirigente, el colectivo, la personalidad. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.

Danilov, M.A. (1978). El proceso de enseñanza en la escuela. Editorial de Libros para la educación. La Habana. Cuba.

De la Torre, S. (1987). Educar en la creatividad. Ed: Labor. España.

De la Torre, S. y otros, (1997), Estrategias de simulación ORA, un modelo innovador para aprender del medio. Ed: OCTAEDRO. Barcelona. España.

De la Torre, S., O. Barrios y otros, (2000), Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Ed: OCTAEDRO. Barcelona. España.

De Zubiría Samper, J. (1994). Tratado de Pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones. Bernardo Herrera. Colombia.

De Zubiría Samper, J. Y M.A. González (1995). Estrategias, metodologías y criterios de evaluación. Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones. Bernardo Herrera. Colombia.

Delgado Kenneth, (1989). Dinámica de grupos. Bahía ediciones. 3ra edición

Díaz Bordenave, J. y A. Martins (1982). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA. Serie de Libros y Materiales Educativos No.50. San José, Costa Rica

Díaz Domínguez, T. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior. Tesis de doctorado. Pinar del Río. Cuba.

Díaz, C., E. Carballal del Río, y J. Rodríguez. (1998); "Su misión ¿cómo diseñarla?", en *Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana. Compendio de artículos*. CETED – MES. La Habana, Cuba.

Díaz, V., M. Ramírez, A. Palacios, (1998); "La dirección estratégica un enfoque para su aplicación.", en *Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana. Compendio de artículos*. CETED – MES. La Habana, Cuba.

Drucker, P. F. (1970). La Gerencia de empresas. Ed: Sudamericana. Buenos Aires. Argentina.

Enriquez, I. J., (1997), Una estrategia metodológica para el tratamiento de la Lectura crítico – valorativa en la Lengua Inglesa. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.

Fariñas León, G. (1995). Maestro una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia. La Habana. Cuba

Fernández De Alaiza García Madrigal, B. (2000). La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación a la ingeniería en automática en la República de Cuba. Tesis de doctorado. ISPJAE. Ciudad de La Habana. Cuba

Fernández, I. M. (2000). Modelo pedagógico para la estimulación de las representaciones del esquema corporal en los niños con visión subnormal de cuatro a cinco años de edad. Tesis de doctorado. Camagüey. Cuba.

Flechsing, K. H., (1988). El diseño didáctico: una nueva moda o un nuevo estadio evolutivo de la didáctica. En: Revista Educación. Vol.40. Tubingen. Ed: Instituto de colaboración científica.

Fuentes La O, M. 1997, “Una estrategia pedagógica para determinar y solucionar problemas profesionales”, Tesis de Maestría en educación. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba

Gaona, S. P. (1999). Estrategia pedagógica para el mejoramiento de la lectura, la escritura como competencia comunicativa en los estudiantes de grado sexto. Tesis de maestría en educación especial. CELAEE: La Habana. Cuba

- García, L., (2002). El modelo de escuela. En: Compendio de Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Gifón, A., (1999). Estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento histórico con adolescentes de enseñanza tele secundaria. Tesis de maestría. ICCP. La Habana, Cuba.
- Gimeno Sacristán J, A. I. Pérez Gómez, (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, S.A. Madrid, España.
- Gómez Morales, C. (1997). Estrategia organizativa- metodológica para incrementar la participación y los resultados de los alumnos potencialmente talentosos en los concursos de informática del nivel medio en la provincia. Tesis de maestría. Ciego de Ávila. Cuba
- Gómez, L. I., (1999).La educación en Cuba.Conferencia especial del Ministro de Educación de Cuba en el evento Internacional Pedagogía'99. Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba.
- Gómez, L. I., (2001). El desarrollo de la Educación en Cuba. Conferencia especial en el evento Pedagogía'2001 Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos. Palacio de las Convenciones de la Habana, Cuba.
- González A., (1999), Modelo teórico metodológico para incentivar el hábito de lectura literaria en los ISP. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
- González V., D. Castellanos y Otros., (1995). Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- González, F. y A. Mitjáns, (1989). La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y educación. La Habana, Cuba.

- González, F., (1989). Psicología, principios y categorías. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- González, M. (2003) Modelo de escuela primaria. Material impreso en soporte magnético. MINED. Ciudad de La Habana, Cuba.
- González, M. T. (1988). Revista Anuario didáctica No 5. El papel del profesor en los procesos de cambio educativo. España.
- González, O. (1995). Innovaciones didácticas en la educación superior. CEPES – UH. IPLAC. Ciudad de La Habana. Cuba.
- González, A. (1989). Psicología y desarrollo científico: resultados de un experimento formativo para el desarrollo de la creatividad en la industria. (Inédito) CIPS-ACC. Cuba.
- Gorow, F. (1983). Ayudando al adolescente a aprender. Ed: Pax – México. D. F. México.
- Granado, L. A. (2004) Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional por el docente de la educación primaria. Material inédito. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba
- Granado, L. A. 2003 La actividad pedagógica profesional en el logro de la calidad educacional. Materiales de apoyo para la asignatura Dirección y organización escolar. Ed: Pueblo y educación. La Habana.
- Grupo de asesores y especialistas del MINED. (1997). II Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores y personal de los órganos administrativos de las direcciones provinciales y municipales de educación. Tomo 1. MINED. La Habana. Cuba

- Guilford, J. P. (1982). La estructura del intelecto. Capítulo 8 . En: Teaching models in education of the gifted. University of Arizona, Tucson. An Aspen Publication.
- Gutiérrez, A. N., (2000), Una estrategia metodológica a la luz de la Pedagogía Conceptual para el aprendizaje de la Química en grado décimo. Tesis de Maestría. Colombia.
- Hernán Jiménez, E. (2000). Estrategia pedagógica para el fomento de la disciplina a través de actividades lúdicas en los estudiantes de sexto grado del colegio Nidia Quintero de Turbay. Tesis de doctorado. Colombia.
- Hernández, A. (1998). Estrategia pedagógica para el tratamiento a la solución de problemas en el 5to grado de la primaria. Trabajo científico en la Licenciatura en la Educación infantil. ISPEJV. La Habana. Cuba.
- Hernández, M. (2000). La narración oral una estrategia para el desarrollo de la competencia cognitivo – comunicativa en estudiantes de séptimo grado. Tesis de maestría en Didáctica del Español y la literatura. La Habana. Cuba.
- Hove, S. 2003; “Estrategia para incorporar la educación ambiental en la carrera de Biología en Zimbabwe”. Tesis de maestría en educación. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba
- Ibarra, F., (2000), Alternativa didáctica para favorecer el aprovechamiento y aumentar el interés por el idioma inglés: un estudio en Segundo grado de Nivel Secundaria. Tesis de Maestría. México.
- ICCP, (1985) Informe de investigación. Proyecto Aprender a aprender. La Habana, Cuba.
- ICCP, (1990) Informe de investigación. Programa de estimulación temprana “Educa a tu hijo”. La Habana, Cuba.

- ICCP, (1996) Informe de investigación. Proyecto Argos. La Habana, Cuba
- ICCP, (1997) Informe de investigación. Proyecto cubano TEDI. La Habana, Cuba
- Jiménez, E. H., (2000). Estrategia pedagógica para el fomento de la disciplina a través de actividades lúdicas en los estudiantes de sexto grado del Colegio “Nidia Quintero de Turbay”. Tesis de Doctorado. ICCP. La Habana, Cuba.
- Keith, D y Newstrom, J. W (1990). El comportamiento humano en el trabajo. Reproducido por el MES. La Habana. Cuba.
- Kirilenko. G Y L. Kórshunova., (1989). ¿Qué es personalidad? En: ABC de conocimientos sociopolíticos. Editorial Progreso. Moscú,
- Klingberg, L., (1972). Introducción a la didáctica general. Ed Pueblo y Educación. . La Habana. Cuba.
- Konstantinov. F y otros, (1976). Fundamentos de Filosofía marxista – leninista. Parte 1 Materialismo dialéctico. Ed: Ciencias sociales. La Habana, Cuba.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1985). Administración. Mc Graw Hill, México.
- Korolev, F. F y V. E. Gmurman. (1978). Fundamentos Generales de la Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Kuhn, T. S. (1971). La estructura de las Revoluciones Científicas. Ed: Fondo de la Cultura Económica. México.
- Labarrere, G. y G. Valdivia (1988). Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Labarrere, A. (1988) Cómo enseñar a los alumnos de primaria a resolver problemas. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Lage, C. (1999). Carta Circular No.21/99: Orientaciones acerca de cómo continuar la introducción de la dirección por objetivos y la planificación

estratégica en el país. Comité ejecutivo del consejo de ministros. La Habana, Cuba.

Lazo, C., G. Gómez, R. Fernández, (1998); "Dirección estratégica territorial. Tecnología. Experiencia en Pinar del Río", en *Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana. Compendio de artículos*. CETED – MES. La Habana, Cuba.

López Nelson., (1996). Modernización curricular de las Instituciones educativas. Los PEI de cara al Siglo XXI, Colombia.

López, J., Chávez, J. y otros, (1996). El carácter científico de la Pedagogía en Cuba. ED: Pueblo y educación. La Habana, Cuba.

López, J., A. Siverio y F. Martínez (1989). Informe final – Tema 13- Experimentación de vías y métodos para intensificar la actividad intelectual y creadora de niños adolescentes y jóvenes. MINED. Ciudad de La Habana. Cuba

López, J., M., Esteva, M.A. Rosees, J. Chávez, O. Valera y A. Ruiz. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En: Compendio de Pedagogía. ED: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

López, M., (2000), Estrategia y actividades sobre la lectura de comprensión en alumnos de primer grado de secundaria en Delicias, Chihuahua. Tesis de Maestría. México.

Lucarelli, Elisa. (s/a). Tendencias actuales del currículo y la tendencia moderna de educación. Antología sobre currículo... ICASE. Panamá

Magaña, Y. y A. Almeida. 2001 en su trabajo de Diploma en la culminación de carrera, "el tratamiento de la nomenclatura y notación química. Una

Estrategia Pedagógica en el nivel medio. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
Cuba

Mago Hoquet A. (1989). Modelo de sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje. /Ed TRILLAS. México.

Martí, J. (). Obras completas, t. VIII, La Habana. Cuba.

Martínez, A., (2000). Alternativa metodológica que propicie un aprendizaje desarrollador en los alumnos del colegio de bachiller en el área histórico – social. Tesis de maestría. La Habana, Cuba.

Martínez, G., M. Prado, M. Pernas, L. Sánchez y M. Escobar, (1989) Estudios sobre la solución de problemas en niños. En: Experimentación de vías y métodos para intensificar la actividad intelectual y creadora de niños adolescentes y jóvenes. MINED. Ciudad de La Habana. Cuba

Mendoza, L., 2000 Conferencias sobre Concepción humanista del Currículo. ISPEJV, Diplomado Fundamentos del currículum. La Habana, Cuba.

Menguzzato, M y J. J. Renau. (1997). La dirección estratégica en la empresa. Un enfoque innovador del management. Libro reproducido por el MES. La Habana. Cuba.

Mintzberg, H. y J. B. Quinn (1995). Biblioteca de Planeación estratégica. Ed: Prentice - Hall Hispanoamericana, S.A. México.

Mintzberg, H. (1995). Destreza en la estrategia. En: Biblioteca de Planeación estratégica. Ed: Prentice - Hall Hispanoamericana, S.A. México.

Mitjás, A. (1997) Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y a crear. Un enfoque personológico para su estudio y comprensión. En: Pensar y crear. Educar para el cambio. Ed: Academia. La habana, Cuba.

- Mitjáns, A. (1997a) Cómo desarrollar la creatividad en la escuela. En: Pensar y crear. Educar para el cambio. Ed: Academia. La habana, Cuba.
- Monereo, C. y otros. (1995). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Ed: Graó. Colección: El Lápiz. España.
- Montes De Oca, D. (1999). Estrategia utilizada para solucionar algunas dificultades e la comprensión de textos escritos en alumnos de 7mo grado. Tesis de doctorado. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Morales, R. 1998, Una estrategia para organizar los grupos de trabajo e el CDIP: grupos autodirigidos”, tesis de maestría en Educación. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba
- Moreno, L. (1999). Alternativa para fomentar el aprovechamiento del tiempo extracurricular según intereses de los estudiantes de básica del centro educativo distrital. “Guillermo León Valencia”. Bogotá. Colombia.
- Morenza, L y otros., (1990). La psicología cognitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Folleto del curso pre -reunión en Pedagogía'90. “encuentro de educadores por un mundo mejor”. Palacio de Convenciones. La Habana, Cuba.
- Moya de Zabala, M. E. (1999). Estrategia pedagógica que potencializa el aprendizaje de la lectura y la escritura en Alumnos con limitación auditiva. Tesis de maestría en Educación Especial, CELAEE, La Habana. Cuba.
- Neuner, G. y otros (1981) Pedagogía. Ed: Libros para la Educación. La Habana, Cuba
- Nicolás, I., (1996), Alternativa metodológica para el perfeccionamiento de la enseñanza aprendizaje del español en el segundo grado de educación primaria. Tesis de maestría. La Habana, Cuba

- Palacio, R. (1997) El planeamiento estratégico universitario: un proyecto de avanzada. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. ISPEJV. Ciudad de la Habana. Cuba
- Palacios, A., (1998); "Posibilidad y necesidad de aplicar la prospectiva estratégica ala planificación empresarial en Cuba", en *Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana. Compendio de artículos*. CETED – MES. La Habana, Cuba.
- Parra, I. (2003) Modelo de competencia didáctica para la formación inicial, tesis de Doctorado ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba
- Pascale, R. (1995). El Efecto Honda. En: Biblioteca de Planificación estratégica. Ed: Prentice - Hall Hispanoamericana, S.A. México
- Peralta, G., (1999), Una alternativa metodológica en la enseñanza de la Física – Química de los alumnos de la FES – Zaragoza. México, D. F.
- Pérez, D. (2001). Academic Underachievement in Cuban University Students. A cognitive Perspective in the Problem Solving Context. Drukkerij Q.BV Nijmegen. Holland.
- Pérez, D. y otros. 1999. Algunas consideraciones teóricas metodológicas acerca del diagnóstico en dirección. Material elaborado para el curso Diagnóstico en dirección. ISPEJV. Ciudad de la Habana, Cuba
- Portuondo, A. L. (1998); "¿Elaboración de estrategias o dirección por objetivos? – Dirigir por objetivo o estratégicamente?", en *Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana. Compendio de artículos*. CETED – MES. La Habana, Cuba.

- Quinn, J. B (1995b). Cambio estratégico: "El incrementalismo lógico". En: Biblioteca de Planificación Estratégica. Ed: Prentice- Hall Hispanoamericana, S.A. México.
- Quinn, J. B (1995a). Estrategias para el cambio. En Biblioteca de Planificación Estratégica. Ed: Prentice- Hall Hispanoamericana, S.A. México.
- Remedios, J. M^a, (1997), Estrategia didáctica dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de las Geografía en la Secundaria Básica, Tesis de Doctorado. Villa Clara, Cuba.
- Revista Enseñanza de las ciencias. (1982). Instituto de la Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma. Barcelona. Vol. 5 No.2. España
- Rico, P., M. Bonet, S. Castillo, M. García, V. Martín-Viaña, C. Rizo y E. M. Santos, (2000) Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Rodríguez, F. O y S. Alemañy, (1998); "Enfoque, dirección y planificación estratégica. Conceptos y metodología", en *Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana. Compendio de artículos*. CETED – MES. La Habana, Cuba.
- Rodríguez, F., (1999), Un modelo de capacitación del profesor para la labor de orientación a la familia de sus escolares en el contexto comunitario. Tesis de doctorado. La habana, Cuba
- Rodríguez, J. L. (2000), Estrategia pedagógica para el desarrollo del autocontrol de la comprensión y la reexpresión interculturales en la formación de traductores e interpretes. Tesis de doctorado. La Habana, Cuba.
- Roeders, P. (1997). Aprendiendo juntos: un diseño de aprendizaje activo. Editorial Walkiria. Perú.--

- Rosales López, C. (1991). Manifestaciones de innovación didáctica (perspectiva sociopedagógica). Universidad d Santiago de Compostela. Servicio de publicación e intercambio científico. España.
- Rubiano, O. P. (1999). Estrategia pedagógica para mejorar los procesos de lectoescritura, comprensión y redacción en el grao 502 del CED “Guillermo Cono Isaza”. Jornada mañana. Tesis de maestría en Educación Especial. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Sánchez, M. (1992). Programa Desarrollo de habilidades de pensamiento (DHP). En revista: Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 5 No.2
- Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de la dirección provincial y municipal de educación. Diciembre 1997.La habana, Cuba.
- Seminario nacional a metodólogos e inspectores de la dirección provincial y municipal de educación. Enero, 1997. Tomo 1. La habana, Cuba
- Sheptulín, A. P., (1983). El método dialéctico del conocimiento. Ed: Progreso. Moscú.
- Sierra, R. .A., (2003). La estrategia pedagógica en las transformaciones de la escuela primaria y secundaria cubana actual. Trabajo presentado en la Reunión Científica del ISPEJV. Facultad integrada “Presidente Salvador Allende”. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Sierra, R. A., (1997a). Modelación Pedagógica., En: Selección de lectura sobre Administración educativa. Parte I. Editorial AB Potosí - Bolivia.
- Sierra, R. A., (1997b). Modelo Pedagógico. Consideraciones generales. En: Revista Varona. No. 24 Creación y Talento. ISPEJV. La Habana. Cuba
- Sierra, R. A., (1997c). Planificación estratégica y diseño de proyectos. Universidad autónoma “Juan Misael Caracho”. Instituto Superior de

Educación Rural. Módulo 7. Licenciatura en Administración educativa.
Tarija- Bolivia.

Sierra, R. A., (2000). La estrategia en instituciones educativas: criterios metodológicos para su diseño e implementación. Material impreso. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.

Sierra, R. A., (2002). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: Compendio de Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

Sierra, R. A., M. Betancourt y D. Pérez Mato (1997). Dirección e Inteligencia, En: Selección de lectura sobre Administración educativa. Parte II. Editorial AB Potosí – Bolivia.

Sierra, R. A. (1997d). Grupo autodirigido en educación. Tesis de maestría en Educación. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.

Silverio, M. (1990). Coloquio sobre aprendizaje Dirección Pedagógica del aprendizaje. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.

Taba, Hilda. (1982). Modelo de aprendizaje por preguntas. Capítulo 11. En: Teaching models in education of the gifted. University of Arizona, Tucson. An Aspen Publication.

Talízina, N, (1986). Métodos para la creación de programas de enseñanza. DEPES - MES. UH . Camagüey. Cuba.

Talízina, N., (1988). Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. Moscú.

Taylor C. (1982). Multiple talent. Approach. Capítulo 9. En: Teaching models in education of the gifted. University of Arizona, Tucson. An Aspen Publication.

- Valera, O. (1991) Estudio de las habilidades de planificación en el contexto de la conducta propositiva. En: revista Cubana de Psicología. Vol III. No. 1 Cuba.
- Valdés Pereira - Cabral, T. (1998). Estrategia de superación para inspectores escolares en Ciudad de la Habana. Tesis de maestría. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Valdés, N.,--(1995). Estudios cubanos en los Estados Unidos., en: Revista Temas # 2. Cuba.
- Valdesprietto Roche, H.M. (1998). Selección y estructuración del contenido y elaboración de una estrategia metodológica para la enseñanza de los conocimientos evolutivos en el 12 grado de la Educación General. Tesis de maestría. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Valle, A. (2002) Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En: Compendio de Pedagogía. Editorial: Pueblo y Educación. La habana. Cuba.
- Valle, A. y otros (2004) Resultados de la implementación del modelo de secundaria básica en la escuela experimental "José Martí" de la Habana Vieja. Informe de investigación. ICCP. Ciudad de La Habana.
- Valle, A. y otros 2003 Modelo de escuela secundaria básica. Informe de investigación Material. Mimeografiado. ICCP. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Vázquez Figueroa, G. (1999). Una estrategia para la planificación de la superación postgraduada de los egresados de la Licenciatura en Educación primaria. Tesis de maestría. ISP "Pepito Tey". Las Tunas. Cuba.
- Ver Lee Williams, L. (1982). Aprender con todo el cerebro. Capítulo 10. En: Teaching models in education of the gifted. University of Arizona, Tucson. An Aspen Publication.

Weinberg, G. (s/a). Modelo Educativo en la Historia de América Latina. Bueno Aires. Argentina.

William, S. (2003) Una estrategia pedagógica para el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales de los maestros en formación emergente en el Centro de Referencia República Popular de Angola. Tesis de maestría en Educación Primaria. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba

Willians, F. (1982). Enseñando estrategias para pensar y sentir. Capítulo 11. En: Teaching models in education of the gifted. University of Arizona, Tucson. An Aspen Publication.

Zilberstein Toruncha, J. (1996). Procedimientos didácticos que propician un aprendizaje desarrollador en la asignatura Ciencias naturales. Tesis de doctorado. ICCP. Ciudad de la Habana. Cuba.

Anexo 1. Regularidades del proceso Pedagógico

Autores revisados	Regularidades	Observaciones
Lothar Klingberg, 1972: 91	<u>Relación pedagógica:</u> Dirección y autoactividad Objetivo-contenido-método- organización <u>Relaciones legítimas del proceso de enseñanza:</u> Objetivo-contenido-método (condiciones, resultados) Unidad de adquisición de conocimiento, educación ideológica y desarrollo de capacidades. Unidad de teoría y práctica, unión de enseñanza y trabajo productivo. Relación dialéctica de conducción didáctica y autoactividad (unidad de enseñanza y aprendizaje) Relación entre procesos de conocimiento y de ejercitación. Relación de homogeneidad y diferenciación. Relación de procesos de enseñanza de continuación y consolidación. Unidad de procesos de aprendizaje docentes y extradocentes.	Se observan en las regularidades y/o leyes pedagógicas identificadas por estos autores, relaciones estables y reiteradas imprescindibles respecto a la dirección del proceso pedagógico que inciden directamente en su efectividad y que en nuestra práctica pedagógica actual se han hecho cada vez más evidentes para llevar a cabo las transformaciones en la educación, entre las que se pueden enumerar las siguientes:
M.A. Danilov, 1978 Pp 27-28	<u>Leyes generales de la educación:</u> Ley de la relación de la educación con la vida, con la lucha de los trabajadores por construir una nueva sociedad. Ley general de correspondencia de la enseñanza escolar, tomada en su conjunto, con el nivel de desarrollo científico alcanzado por la humanidad en el conjunto de todas las esferas del conocimiento. <u>Leyes de la didáctica:</u> Ley de la unidad entre enseñanza y educación. Ley de la actividad de los educandos en la enseñanza y la educación.	- Conocimiento de la realidad pedagógica como resultado de la comprensión de las condiciones sociales en que tiene lugar la enseñanza y la educación, estrechamente vinculado con la manera en que el maestro/profesor organiza su incidencia sobre los estudiantes.
Neuner, 1981: 95 - 99	<u>Regularidades de las relaciones en el proceso pedagógico:</u> -Condiciones sociales y educación -Objetivo, desarrollo del proceso y resultado -Objetivo contenido -Estilo de dirección y relaciones sociales en el proceso pedagógico -La influencia conjunta de los distintos educadores y las fuerzas educativas -Proceso pedagógico dirigido a un objetivo y	- La actividad y el desarrollo de los estudiantes dependiendo de la calidad de la comunicación pedagógica.

	orientado a un resultado -Participación activa del alumno	- el desarrollo y actividad de los estudiantes vinculado estrechamente con un diagnóstico acertado para alcanzar niveles superiores.
Babanski, 1982: Pp 32	<u>Regularidades y leyes pedagógicas:</u> Ley de la Condicionalidad social del proceso de enseñanza. Ley de la unidad entre la enseñanza y el aprendizaje en el proceso de enseñanza. Ley de la unidad entre la enseñanza y el desarrollo de la personalidad. Ley de la unidad entre la planificación, la organización, la regulación y el control de la actividad de los alumnos en un ciclo del proceso de enseñanza.	- la búsqueda de desarrollo individual y colectivo y de su autoperfeccionamiento relacionado directamente con la transformación y autotransformación del estudiante.
G. Labarrere, 1988: 51 - 52	<u>Leyes de la educación:</u> Correspondencia entre el carácter de las relaciones de producción y el fin, objetivos, contenido, y métodos de educación. Dependencia del carácter de la actividad y de la comunicación entre los educandos. <u>Regularidades del proceso pedagógico:</u> Dependencia del conjunto de factores objetivos y subjetivos, presentes en el medio social en el cual tienen lugar. La unidad e interrelación de la educación y el desarrollo de la personalidad. Vínculo que debe existir entre el sistema de influencias educativas y su interacción interna, la interacción que se establece entre las influencias actuantes y el individuo sobre el cual actúan y la incidencia de este sistema de influencia en la conciencia y en la actividad de los educandos. Cuanto más organizada sea la actividad socialmente útil de los educandos, tanto más racional se establece la comunicación y las relaciones entre ellos, y por consiguiente, se hará más efectivo el proceso educativo. Cuanto más significativas sean las influencias educativas que actúan sobre la esfera interna de la personalidad, mejores serán los resultados.	

	En la medida en que el proceso educativo-incluyendo a todos los factores que integran el sistema-, se apoye en los procesos verbales y sensomotores de los escolares, se logrará una mayor efectividad en el desarrollo integral de los educandos. <u>Relaciones legítimas en el proceso de enseñanza para una dirección acertada.</u> - Entre la sociedad, la escuela y la enseñanza - Entre la Instrucción, educación y el desarrollo de la personalidad. - Entre el Desarrollo de cada personalidad y el desarrollo del colectivo. - Entre la dirección de la enseñanza por el profesor y la actividad del alumno. - Entre los objetivos, el contenido y la concepción de la dirección de la enseñanza. - Entre las fases de perfeccionamiento y de estabilización en el proceso de enseñanza.	
Baranov, 1989: 179	<u>Regularidades del proceso educativo:</u> Grado en que se logran organizar, de la forma más conveniente, las relaciones referentes a la esfera de la comunicación y a la esfera de la actividad concreta. La efectividad del proceso educativo se eleva considerablemente si pone en movimiento la esfera activa y práctica de la personalidad, si asegura la unidad de la conciencia, de la conducta y de la actividad de los alumnos.	
C. M. Álvarez de Zayas, 1999	<u>Leyes pedagógicas:</u> - Relación entre objetivo – contenido -método - Relación escuela con la vida	

Anexo 2. Definiciones sobre Estrategia

- *“Construir una posición que sea tan sólida (y potencialmente flexible) en ciertas áreas, que la organización pueda lograr sus metas a pesar de lo imprevisible del comportamiento, cuando se presenta la ocasión de las fuerzas externas”¹.*
- **Estrategia** como un *“plan una serie de cursos de acción conscientemente determinado, una guía o una serie de guías para abordar una situación específica”².*
- **Estrategia es** *“una pauta de acción, una “maniobra” para ganar la partida al contrincante o competidor. Amenaza para desanimar al competidor”³.*
- **Estrategia es** *“un patrón, un modelo en un flujo de acciones. Intenta establecer direcciones específicas”⁴.*
- **Estrategia es** *“una posición, un medio para ubicar una organización, fuerza mediadora o acoplamiento entre la organización y el medio ambiente”⁵.*
- **Estrategia es** *“una perspectiva, una manera particular de percibir el mundo. Es un concepto”⁶.*
- *“Explicita los objetivos generales de la empresa y los cursos de acción fundamentales, de acuerdo con los medios actuales y potenciales de la empresa, a fin de lograr la inserción óptima de ésta en el medio socioeconómico”⁷.*

Definiciones de estrategia en el campo educacional:

- *“Una serie de principios que sirven de base a fases específicas de acción que deben permitir instalar con carácter duradero una determinada innovación” Huberman, 1973.⁸.*
- *“La combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar ciertos objetivos” UNESCO (1979)⁹.*
- *“Camino para llevar a los estudiantes de la situación en que se encuentra hasta aquella que les permite alcanzar los objetivos fijados tanto técnicas, profesionales como de su desarrollo individual”¹⁰.*
- *“Sistema pedagógico que se acomoda a la materia que enseñan y a los discípulos y que incorpore las decisiones que ellos crean importantes. Con ello la habilidad y creatividad de los maestros se verá acicateada”¹¹.*
- *“Acciones discretas que ayudan a superar cualquier obstáculo al desarrollo. Leithwood, 1990.¹²*
- *“Es un procedimiento adaptativo – conjunto de ellos - por el que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas”¹³.*

¹ Brian Quinn, J. (1995). Estrategias para el cambio. En Biblioteca de Planificación Estratégica. Ed: Prentice- Hall Hispanoamericana, S.A. México. P12.

² Mintzberg, H. (1995). Las cinco Ps de la Estrategia. En: Biblioteca de Planificación Estratégica. Ed: Prentice- Hall Hispanoamericana, S.A. México. P14

³ Ibídem p.14

⁴ Ibídem P15

⁵ Ibídem. P 18

⁶ Ibídem. P 19

⁷ Menguzzato y Renau. (1997). La Dirección Estratégica en la empresa. Un enfoque innovador del management. Libro reproducido por el MES. La Habana, Cuba. P.78

⁸ Citado por Saturnino de la Torre y otros. (2000).Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Ed: OCTAEDRO. España. p.111

⁹ Ibídem p.110

¹⁰ Díaz Bordenave, J., Adair Martins Pereira.(1982). Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. San José de Costa Rica. p95.

¹¹ Gorow. F. (1983). Ayudando al adolescente a aprender. Ed: Pax - México. p.13

¹² Ibídem. A la referencia 8 P 111

¹³ Ibídem . a la referencia 8 p.112

Anexo 3 Antecedentes del modelo de estrategia pedagógica.

Metodología para la selección de la estructura óptima de la enseñanza, Babanski, 1982. Pp: 86 - 87

Determinar objetivos generales y etapas
Estado del sistema en el que transcurre la actividad
Determinación de las contradicciones objetivos – posibilidades
Valorar el carácter de la actividad desde el punto de vista de las regularidades generales y los principios del funcionamiento
Determinar el contenido de la actividad y el orden lógico del análisis
Determinar las formas necesarias de organización de la actividad
Determinar los métodos necesarios
Señalar la combinación óptima
Determinar ritmo óptimo
Poner en práctica el sistema de medios
Correcciones

Analizar los resultados

Vista la enseñanza como un proceso de dirección, se hace un análisis detallado de los pasos necesario para que se desarrolle óptimamente, respecto a los cuales, en busca de una orientación para el profesor consideramos que hay pasos que pueden ser parte de un mismo momento; si utilizamos como referencia las funciones de la dirección que deben cumplirse también en todo proceso de enseñanza.

Pasos de una estrategia para introducir la innovación Juan Díaz Bordenave, 1982. Pp: 368 – 373.

- a) Definición del problema
- b) Formación de un grupo iniciador
- c) Legitimación de la solución propuesta
- d) Formación de grupos de apoyo y difusión
- e) Percepción del problema por el cuerpo docente y necesidades de su solución
- f) Obtención de compromisos de colaboración
- g) Planeamiento de la ejecución
- h) Previsiones de acciones de continuidad
- i) Previsión de evaluación y reajuste.

Respetar las funciones de dirección, se aprecia el carácter de sistema, hace énfasis en aspectos organizativos–operativos (b, c, d, y f) para la puesta en práctica de las estrategias que permiten introducir los cambios. Se destaca la necesaria continuidad de las acciones, y los compromisos en la participación activa de todas las personas involucradas. Revela la legalización de la estrategia.

Sistema pedagógico, Frank Gorow, 1983.P .14.

Análisis de los objetivos (establecimiento de metas)
Análisis del contenido y tareas de aprendizaje (revisión de las tareas)
Pre – asesoramiento de los estudiantes (revisión de metas)
Planeamiento de las estrategias (actividades en la clase)
Instrumentación de la estrategia

Evaluación del proceso y del producto (reciclamiento).

Se observa un marcado interés por centrar toda la actividad en el estudiante y convertirlo en un juego de aprendizaje, concentra la acción de la estrategia en la clase, su propuesta tiene que ver estrictamente con el proceso didáctico.

La estrategia debe tener un carácter más integrador, un mayor alcance respecto a las múltiples influencias que actúan sobre la formación y desarrollo de la personalidad.

Exigencias al proceso de enseñanza, Talízina, 1988. Pp48 – 55.

El objetivo de la dirección (objetivo de la enseñanza).

Estado de partida de la actividad psíquica de los estudiantes.

Los principales estados del proceso de asimilación.

Enlace de retorno en la enseñanza.

Regulación (corrección) del proceso de estudio

Se derivan de las exigencias a los sistemas de dirección que plantea la cibernética, y los fundamentos que sustentan la actividad psíquica de los estudiantes. Constituye un buen punto de partida para modelar la acción de dirección que ejerce el profesor.

Sistema didáctico integral (estrategia global para la educación de la creatividad. Mitjáns, A.1997. p149

Implica diseñar:

- Los objetivos del proceso y cómo serán seleccionados y trabajados por los estudiantes
- Los contenidos de la enseñanza
- Los métodos productivos de la enseñanza
- La organización del proceso docente
- La naturaleza de las tareas docentes y extradocentes, y las orientaciones para su realización
- La naturaleza de la bibliografía y el material didáctico, y las orientaciones para su lectura
- El sistema de evaluación y autoevaluación del aprendizaje
- Cómo lograr un clima creativo que caracterice todo el proceso de enseñanza aprendizaje y a la institución educativa en su conjunto
- Cómo contribuir a desarrollar las potencialidades creativas de los maestros para que sean capaces de desarrollar esta estrategia, y tiendan a constituirse en “modelos de creatividad” para el joven.
- Centra su atención en la preparación de los componentes del proceso de enseñanza, desde un enfoque personológico, como una de las vías para desarrollar la creatividad de los estudiantes. Ofrece una propuesta de cómo deben ser abordados cada uno y finalmente al detenerse en el clima creativo busca en alguna medida integrarlos como un todo dando esta responsabilidad al maestros.

Se destaca la libertad de elección, o al menos respetar lo diferente de cada estudiante, el ritmo y estilo de aprendizaje, la implicación personal, los elementos metacognitivos como aspectos esenciales para fomentar la creatividad, centro del sistema didáctico integral. Evidentemente hay aspectos que pueden ser generalizables, válidos no sólo para educar la creatividad, sino para otros aspectos necesarios en la formación y desarrollo de los estudiantes

Componentes conceptuales de una estrategia que conduce al cambio, Saturnino de la Torre, 2000.

Consideraciones teóricas

Finalidad

Secuencia adaptativa

Adaptación a la realidad contextual

Los agentes

Eficacia o funcionalidad

Se le da un lugar privilegiado a la capacidad de razonamiento del profesor, se parte de una meridiana claridad conceptual para lograr adaptarse al entorno y guiar todas las acciones, aspecto no visible en otros modelos, exigencias quedando, en ocasiones, implícito.

Anexo 4. Dimensiones e indicadores presentes en los instrumentos

Dimensión	Indicadores	Entrevista	Observación			
			Asesoría	Superación	S.C.T	Visitas
Procesal	- delimitación de problemas	X		X	X	
	- programación de recursos			X	X	X
	- disposición planes alternativos	X		X	X	X
	- creación de estructuras organizativas	X	X	X	X	
	- creación de actitudes del personal	X	X	X	X	
Metodológica	- interpretación de la realidad	X		X	X	
	- determinación de la concepción que caracteriza la dirección pedagógica.	X	X	X	X	X
	- conocimiento del estado actual y deseado	X	X	X	X	
	- recolección de datos		X		X	
	- diseño de acciones.		X		X	X
	- ejecución de las acciones		X		X	X
	- control de las acciones.		X		X	
Contextual	- ajuste de las acciones a objetivos, situaciones y sujetos.	X	X	X	X	X
	- flexibilidad		X	X	X	

Anexo 5. Cuestionario para la entrevista

Profesor (a), metodólogos, jefes de ciclo, de departamento, directores:
Con el interés de realizar un análisis más detallado sobre la estrategia pedagógica solicitamos su opinión acerca de la práctica pedagógica que tiene lugar en el contexto de la institución escolar:

¿Qué entiende por estrategia pedagógica?

¿Cuándo considera necesario diseñar una estrategia pedagógica?

¿Qué momentos a su juicio deben tenerse en cuenta para su diseño?

¿Qué términos están asociados al concepto de estrategia pedagógica?

¿Qué aspectos relacionados con la estrategia suelen enfrentarse con mayor dificultad?

Anexo 6. Guía para la observación de la asesoría

Aspectos observados durante el trabajo de asesoría a las direcciones municipales:

Asesoría	5	4	3	2	1
Idoneidad de la estructura		X			
Control por parte del subsistema			X		
Énfasis en la estrategia pedagógica			X		
Continuidad de la estrategia pedagógica.				X	

Anexo 7. Descripción de la escala para la observación durante la asesoría:

Indicadores	5	4	3	2	1
Idoneidad de la estructura	Amplio conocimiento y experiencia en la dirección del trabajo educacional a nivel institucional, grupal e individual.	Bastante conocimiento y experiencia en la dirección del trabajo educacional a nivel institucional, grupal e individual.	Conocimiento y experiencia contradictorios acerca de la dirección del trabajo educacional a nivel institucional, grupal e individual.	Conocimiento y experiencia pobres en la dirección del trabajo educacional a nivel institucional, grupal e individual.	Conocimiento y experiencia muy limitados en la dirección del trabajo educacional a nivel institucional, grupal e individual.
Control por parte del subsistema	Correspondencia alta y creativa entre la orientación de la estructura municipal y las indicaciones del CDO	Bastante correspondencia entre la orientación de la estructura municipal y las indicaciones del CDO	Correspondencia contradictoria entre la orientación de la estructura municipal y las indicaciones del CDO	Correspondencia baja entre la orientación de la estructura municipal y las indicaciones del CDO	Correspondencia muy baja entre la orientación de la estructura municipal y las indicaciones del CDO
Énfasis en la estrategia pedagógica	Amplio énfasis en la búsqueda de desarrollo y enfrentar la diversidad con técnicas y diferentes caminos pedagógicos	Bastante orientado a la búsqueda de desarrollo y enfrentar la diversidad con técnicas y diferentes caminos pedagógicos	Contradictoriamente orientado a la búsqueda de desarrollo y enfrentar la diversidad con técnicas y diferentes caminos pedagógicos Con tendencia a centrarse en la dificultad	Centrado en las dificultades , en los problemas de aprendizaje de los estudiantes y aceptando en ocasiones otras acciones que involucren a los restantes miembros de las institución	No poseen claridad , asumen de manera estereotipada las acciones de la estrategia pedagógica.
Continuidad de la estrategia pedagógica.	Emplean ampliamente la estrategia pedagógica determinada, para enfocar el trabajo con las prioridades y fundamentar los cambios en la institución, grupo y estudiantes.	Emplean en gran medida la estrategia pedagógica determinada, para enfocar el trabajo con las prioridades y fundamentar los cambios en la institución, grupo y estudiantes.	Emplean en forma contradictoria la estrategia pedagógica determinada, para enfocar el trabajo con las prioridades y fundamentar los cambios en la institución, grupo y estudiantes.	Emplean con limitaciones la estrategia pedagógica determinada, para enfocar el trabajo con las prioridades y fundamentar los cambios en la institución, grupo y estudiantes.	No utilizan la estrategia pedagógica determinada, para enfocar el trabajo con las prioridades y fundamentar los cambios en la institución, grupo y estudiantes.

Anexo 8. Guía de Observación de los cursos de superación

Dimensiones	Indicadores	5	4	3	2	1
Dominio del sistema de conocimiento pedagógico	Conocimiento de la especialidad (88%)	14	100	10	6	-
	Conocimiento posibilidad de innovación (70%)	20	71	20	10	9
	Incorporar nuevos conocimiento (98%)	27	100	3	-	-
Dominio instrumental de la dirección del proceso pedagógico	Diagnóstico de las potencialidades de los sujetos (30%)	10	29	9	80	2
	Énfasis de la dirección del proceso (hacia las dificultades 89%)	4	10	10	100	6
	Prácticas educativas (no corresponden con los cambios 70%)	9	30	-	91	-
Dominio metacognitivo de los conocimientos y habilidades para la dirección del proceso pedagógico	Perfeccionamiento de su trabajo (solo se preocupan 89%)	6	8	6	110	-
	Proyectos educativos (90% de los trabajos presentados son innovadores)	60	57	10	3	-
	Estado de satisfacción y compromiso con la tarea (90%)	7	110	10	3	-

Anexo 9. Escala valorativa. Observación de los cursos de superación

Dimensiones	Indicadores	5	4	3	2	1
Dominio del sistema de conocimiento pedagógico	Conocimiento de la especialidad.	Se mueve entre un conocimiento total y parcial generalizado con tendencia a un conocimiento moderado alto de su especialidad.	Se mueve entre un conocimiento moderado alto y parcial moderado con tendencia a un conocimiento parcial elemental de su especialidad.	Se mueve entre un conocimiento parcial elemental y contradictorio con tendencia a un desconocimiento parcial elemental de su especialidad.	Se mueve entre un desconocimiento parcial elemental y parcial moderado con tendencia a un desconocimiento parcial moderado alto de su especialidad.	Se mueve entre un desconocimiento parcial moderado alto y parcial generalizado hasta el desconocimiento total de su especialidad.
	Conocimiento de posibilidad de innovación.	Se mueve entre un conocimiento total y parcial generalizado con tendencia a un conocimiento moderado alto acerca de las posibilidades de innovación que tiene su especialidad y la actividad pedagógica que se desarrolla en la escuela.	Se mueve entre un conocimiento moderado alto y parcial moderado con tendencia a un conocimiento parcial elemental acerca de las posibilidades de innovación que tiene su especialidad y la actividad pedagógica que se desarrolla en la escuela.	Se mueve entre un conocimiento parcial elemental y contradictorio con tendencia a un desconocimiento parcial elemental acerca de las posibilidades de innovación que tiene su especialidad y la actividad pedagógica que se desarrolla en la escuela.	Se mueve entre un desconocimiento parcial elemental y parcial moderado con tendencia a un desconocimiento parcial moderado alto acerca de las posibilidades de innovación que tiene su especialidad y la actividad pedagógica que se desarrolla en la escuela.	Se mueve entre un desconocimiento parcial moderado alto y parcial generalizado hasta el desconocimiento total acerca de las posibilidades de innovación que tiene su especialidad y la actividad pedagógica que se desarrolla en la escuela.
	Incorporar nuevos conocimientos	Se mueve entre un conocimiento total y parcial generalizado con tendencia a un conocimiento moderado alto	Se mueve entre un conocimiento moderado alto y parcial moderado con tendencia a un conocimiento parcial elemental	Se mueve entre un conocimiento parcial elemental y contradictorio con tendencia a un desconocimiento parcial sobre la	Se mueve entre un desconocimiento parcial y parcial moderado con tendencia a un desconocimiento moderado alto sobre la	Se mueve entre un desconocimiento moderado alto y parcial generalizado hasta a un desconocimiento total de la incorporación de nuevos

		sobre la incorporación de nuevos conocimientos para enfrentar los cambios educativos.	sobre la incorporación de nuevos conocimientos para enfrentar los cambios educativos.	incorporación de nuevos conocimientos para enfrentar los cambios educativos.	incorporación de nuevos conocimientos para enfrentar los cambios educativos.	conocimientos para enfrentar los cambios educativos.
Dominio instrumental de la dirección del proceso pedagógico	Diagnóstico de las potencialidades de los sujetos	Se mueve entre el dominio instrumental total y parcial generalizado con tendencia a un dominio instrumental parcial moderado alto respecto a la realización del diagnóstico de las potencialidades de desarrollo de los sujetos.	Se mueve entre el dominio instrumental parcial moderado alto y parcial moderado con tendencia a un dominio instrumental parcial elemental respecto a la realización del diagnóstico de las potencialidades de desarrollo de los sujetos.	Se mueve entre el dominio instrumental parcial elemental y contradictorio con tendencia a la falta de dominio instrumental parcial elemental respecto a la realización del diagnóstico de las potencialidades de desarrollo de los sujetos.	Se mueve entre el falta dominio instrumental parcial elemental y parcial moderado con tendencia a falta de dominio instrumental parcial moderado alto respecto a la realización del diagnóstico de las potencialidades de desarrollo de los sujetos.	Se mueve entre la falta dominio instrumental parcial moderado alto y parcial generalizado hasta la falta de dominio instrumental total respecto a la realización del diagnóstico de las potencialidades de desarrollo de los sujetos.
	Énfasis de la dirección del proceso	Se mueve entre el dominio instrumental total y parcial generalizado con tendencia a un dominio instrumental parcial moderado alto al proporcionar una respuesta anticipada, crítica y desarrolladora de reconocimiento a la diversidad	Se mueve entre el dominio instrumental parcial moderado alto y parcial moderado con tendencia a un dominio instrumental parcial elemental al proporcionar una respuesta anticipada, crítica y desarrolladora de reconocimiento a la diversidad	Se mueve entre el dominio instrumental parcial elemental y contradictorio con tendencia a la falta de dominio instrumental parcial elemental al proporcionar una respuesta anticipada, crítica y desarrolladora de reconocimiento a la diversidad	Se mueve entre la falta de dominio instrumental parcial elemental y parcial moderado con tendencia a la falta de dominio instrumental parcial moderado alto al proporcionar una respuesta anticipada y crítica al centrarse solo en las dificultades	Se mueve entre la falta de dominio instrumental parcial moderado alto y parcial generalizado hasta la falta de dominio instrumental total al proporcionar una respuesta anticipada y crítica al centrarse solo en las dificultades

	Prácticas educativas	Se mueve entre el dominio instrumental total y parcial generalizado con tendencia a un dominio instrumental parcial moderado alto acerca de las prácticas educativas con una concepción estratégica para enfrentar los cambios educativos.	Se mueve entre el dominio instrumental parcial moderado alto y parcial moderado con tendencia a un dominio instrumental parcial elemental acerca de las prácticas educativas con una concepción estratégica para enfrentar los cambios educativos.	Se mueve entre el dominio instrumental parcial elemental y contradictorio con tendencia a una falta de dominio instrumental parcial elemental acerca de las prácticas educativas con una concepción estratégica para enfrentar los cambios educativos.	Se mueve entre la falta de dominio instrumental parcial elemental y parcial moderado con tendencia a la falta de dominio instrumental parcial moderado alto acerca de las prácticas educativas con una concepción estratégica para enfrentar los cambios educativos.	Se mueve entre la falta de dominio instrumental parcial moderado alto y parcial generalizado hasta a la falta de dominio instrumental total acerca de las prácticas educativas con una concepción estratégica para enfrentar los cambios educativos.
Dominio metacognitivo de los conocimientos y habilidades para la dirección del proceso pedagógico	Perfeccionamiento de su trabajo	Se mueve entre un metaconocimiento total y parcial generalizado con tendencia a un metaconocimiento moderado alto, mostrando su ocupación por el perfeccionamiento de su trabajo.	Se mueve entre un metaconocimiento moderado alto y parcial moderado con tendencia a un metaconocimiento parcial elemental mostrando su ocupación por el perfeccionamiento de su trabajo.	Se mueve entre un metaconocimiento parcial elemental y contradictorio con tendencia a un metadesconocimiento parcial elemental, mostrando más preocupación que ocupación por el perfeccionamiento de su trabajo.	Se mueve entre un metadesconocimiento parcial elemental y parcial moderado con tendencia a un metadesconocimiento parcial moderado alto, mostrando preocupación por el perfeccionamiento de su trabajo.	Se mueve entre un metadesconocimiento moderado alto y parcial generalizado hasta un metadesconocimiento total, mostrando su despreocupación por el perfeccionamiento de su trabajo.
	Proyectos educativos	Se mueve entre un metaconocimiento total y parcial generalizado con tendencia a un metaconocimiento moderado alto, de las múltiples maneras de	Se mueve entre un metaconocimiento moderado alto y parcial moderado con tendencia a un metaconocimiento parcial elemental, de las múltiples maneras de	Se mueve entre un metaconocimiento parcial elemental y contradictorio con tendencia a un metadesconocimiento parcial elemental, de las múltiples maneras de modificar las formas	Se mueve entre un metadesconocimiento parcial elemental y parcial moderado con tendencia a un metadesconocimiento moderado alto, de las múltiples maneras de modificar las formas	Se mueve entre un metadesconocimiento parcial moderado alto y parcial generalizado hasta un metadesconocimiento total, de las múltiples maneras de modificar las formas tradicionales

		modificar las formas tradicionales de trabajo, expresados en sus propuestas innovadoras dentro del curso.	modificar las formas tradicionales de trabajo, expresados en sus propuestas innovadoras dentro del curso.	tradicionales de trabajo, expresados en sus propuestas innovadora mostrando más preocupación que ocupación reflejado durante el curso.	tradicionales de trabajo, expresados en sus propuestas innovadoras, mostrando su preocupación en los trabajos presentados durante el curso.	de trabajo, expresados en sus propuestas innovadoras mostrando su despreocupación en los trabajos presentados durante el curso.
	Estado de satisfacción y compromiso con la tarea asignada	Se mueve entre un metaconocimiento total y parcial generalizado con tendencia a un metaconocimiento moderado alto, del estado de satisfacción y compromiso con la tarea asignada.	Se mueve entre un metaconocimiento moderado alto y parcial moderado con tendencia a un metaconocimiento parcial elemental, del estado de satisfacción y compromiso con la tarea asignada.	Se mueve entre un metaconocimiento parcial elemental y contradictorio con tendencia a un metadesconocimiento parcial elemental, del estado de satisfacción y compromiso con la tarea asignada.	Se mueve entre un metadesconocimiento parcial elemental y parcial moderado con tendencia a un metadesconocimiento moderado alto, del estado de satisfacción y compromiso con la tarea asignada.	Se mueve entre un metadesconocimiento moderado alto y parcial generalizado hasta un metadesconocimiento total, del estado de satisfacción y compromiso con la tarea asignada.

Anexo 10. Resultados de la observación de los SCT.

En el seguimiento y control se observó una tendencia a ocuparse de las dificultades detectadas, no siendo tan alto el interés por elevar los niveles de desarrollo a los estudiantes y convertirlo en parte de la cultura del trabajo de la institución.

Indicadores para la observación de los S.C.T:	5	4	3	2	1
Dominio por parte de los docentes y/o directores de las características de los sujetos de la educación		Playa(P)	Marianao(M)		
Grado de precisión de las propuestas educativas	P	M			
Grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución	P, M				
Instrumentación de las propuestas		P	M		
Seguimiento al cumplimiento de los objetivos		P	M		
Control de las acciones previstas para cumplir con los objetivos.		P	M		

Anexo 11. Escala valorativa sobre el Servicio científico técnico

Indicadores	5	4	3	2	1
Dominio por parte de los docentes y/o directores de las características de los sujetos de la educación	Dominio muy alto de la caracterización, pronóstico y proyección de acuerdo a las particularidades de los sujetos.	Dominio alto de la caracterización, pronóstico y proyección de acuerdo a las particularidades de los sujetos	Dominio contradictorio de la caracterización, pronóstico y proyección de acuerdo a las particularidades de los sujetos	Dominio bajo de la caracterización, pronóstico y proyección de acuerdo a las particularidades de los sujetos	Dominio muy bajo de la caracterización, pronóstico y proyección de acuerdo a las particularidades de los sujetos
Grado de precisión de las propuestas educativas	En muy alta medida se ajustan a las transformaciones que requiere la escuela, al problema detectado	En gran medida se ajustan a las transformaciones que requiere la escuela, al problema detectado	En forma contradictoria se ajustan a las transformaciones que requiere la escuela, al problema detectado	En alguna medida se ajustan a las transformaciones que requiere la escuela, al problema detectado	En ninguna medida se ajustan a las transformaciones que requiere la escuela, al problema detectado
Grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución	Muy alto grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución	Alto grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución	Contradictorio grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución	Bajo grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución	Muy bajo grado de compromiso con los cambios de sus estudiantes y de la institución
Instrumentación de las propuestas	Ejecución creativa, flexible y dinámica de las propuestas en correspondencia con los sujetos y el entorno institucional.	Ejecución flexible, dinámica y medianamente creativa de las propuestas en correspondencia con los sujetos y el entorno institucional.	Ejecución dinámica, flexible y con limitaciones en la originalidad de las propuestas en correspondencia con los sujetos y el entorno institucional.	Ejecución dinámica y poco flexible de las propuestas en correspondencia con los sujetos y el entorno institucional.	Ejecución con limitaciones en la, flexibilidad y dinámica de las propuestas en correspondencia con los sujetos y el entorno institucional.
Seguimiento al cumplimiento de los objetivos	Determinación y aplicación de indicadores para el seguimiento al cumplimiento de los objetivos sin ayuda .	Determinación y aplicación de indicadores para el seguimiento al cumplimiento de los objetivos con poca ayuda	Determinación y aplicación de indicadores para el seguimiento al cumplimiento de los objetivos con más ayuda que poca ayuda	Determinación y aplicación de indicadores para el seguimiento al cumplimiento de los objetivos bastante ayuda	Determinación y aplicación de indicadores para el seguimiento al cumplimiento de los objetivos con un nivel alto de ayuda .
Control de las acciones previstas para cumplir con los objetivos.	Comprobación, medición y valoración de las acciones en función de los objetivos con un alto grado de independencia	Comprobación, medición y valoración de las acciones en función de los objetivos con cierto grado de independencia	Comprobación, medición y valoración de las acciones en función de los objetivos con una manifestación contradictoria de la independencia .	Comprobación, medición y valoración de las acciones en función de los objetivos con poca independencia	Comprobación, medición y valoración de las acciones en función de los objetivos con ninguna independencia

Anexo 12. Resultado de la observación de las visitas a la escuela primaria.

Aspectos a observar Indicadores	Diseño	Definición	Desempeño
Orientación	existencia de la indicación de diseñar estrategias para las dificultades detectadas en el grupo---100%	los maestros poseen definidas, en su gran mayoría, actividades para realizar con los niños con objetivos no vencidos o dificultades en el proceso de aprendizaje, con desventaja social o con necesidades educativas especiales, ---59,5%	mantienen acciones estereotipadas 59,3%
Ejecución	se exige tener planificado acciones dirigidas a la familia, la comunidad y la escuela, como contextos donde se desenvuelve el estudiante; ----97%	definen los elementos teóricos (conceptos, ideas) que guían las acciones---40,5%	ausencia de elementos nuevos—36,7%
Control	Se determinan indicadores de seguimiento y control.-9%	Las acciones se miden teniendo en cuenta los conceptos o intenciones definidas.---6%	no emplean la estrategia definida para justificar la manera en que planifican y organizan sus clases 72,6%
Uso	Se remodelan sistemáticamente las acciones y los indicadores de seguimiento y control. 8%	Se definen nuevas maneras de alcanzar los objetivos. 10%	utilizan sus estrategias para justificar los cambios ...18,8%

Anexo 13. Resultados de la respuesta a la entrevista

Preguntas	categorías	Cant. Suj.
¿Qué entiende por estrategia pedagógica?	Conjunto de procedimientos, conceptos, proyecto de intervención educativa.	10,0 %
	Planificación, plan de estudio, planificación, ejecución y control de las principales acciones pedagógicas.	20,0%
	Conjunto de objetivos pedagógicos, sistema de pasos y acciones, diseño de un sistema de acciones, sistema de acciones, sistema de objetivos, tareas y acciones.	65,0 %
	Indefinido "aquellos"	5,0 %
¿Cuándo considera necesario diseñar una estrategia pedagógica?	En todo momento	25,0%
	Solucionar problemas.	37,5%
	Finalizar el curso.	37,5%
	Para el mejoramiento.	12,5%
	Para cumplir objetivos superiores.	25,0%
	Ante una dificultad.	12,5%
¿Qué momentos a su juicio deben tenerse en cuenta para su diseño?	Siempre que sea necesario un cambio.	12,5%
	Diagnóstico.	75,0%
	Preparación de documentos.	50,0%
	Ejecución.	62,5%
	Control.	37,5%
	Evaluación.	25,0%
	Elaboración.	12,5%
	Prioridades.	12,5%
	Plazos de cumplimiento.	12,5%
¿Qué términos están asociados al concepto de estrategia pedagógica?	Planificación.	12,5%
	Acción.	62,5%
	Objetivo.	50,0%
	Etapas.	50,0%
	Diseño y rediseño.	50,0%
	Transformación.	37,5%
	Familia.	25,0%
	Diagnóstico.	25,0%
	Planificación.	25,0%
	Eficiencia.	12,5%
	Desarrollo.	12,5%
	Organización.	12,5%
	Escuela.	12,5%
	Comunidad.	12,5%
¿Qué aspectos relacionados con la estrategia suelen enfrentarse con mayor dificultad?	Diseño curricular.	12,5%
	Tiempo	62,5%
	Preparación del personal	62,5%
	Carga docente	62,5%
	Condiciones	37,5%
	Seguimiento	25,0%
	Falta de recursos financieros y humanos	12,5%
	Déficit de personal	12,5%
	Adaptación curricular	12,5%
	Ausencia de intercambio	12,5%

Anexo 14 . Definiciones de Modelo pedagógico. Algunas consideraciones.

Modelo Educativo implica la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre educación; que tiene como finalidad la unidad de los códigos culturales y se concreta en la comunidad (participantes del hecho educativo).¹⁴

Modelo Pedagógico implica la determinación de los contenidos de la enseñanza en función del desarrollo del niño y la caracterización de la práctica docente, pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula.¹⁵

Una simple inspección a la posición presentada haría notar la concepción que fundamenta este criterio: lo pedagógico se centra en la enseñanza, en lo didáctico, y lo educativo se ve sólo a nivel social. No obstante, visto desde las posiciones asumidas, se hace notar la necesidad de una fundamentación del modelo a través de una política, filosofía y una teoría sobre educación. Hacer pensar, además, en la necesidad de modelar los contenidos a impartir y las características del proceso docente. Apunta también hacia los diferentes niveles de concreción que debe tener el modelo.

Modelo pedagógico como "instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje. Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación"¹⁶.

Esta concepción señala el carácter teórico del Modelo Pedagógico como representación ideal de una realidad, que en este caso se define como proceso enseñanza – aprendizaje. Sin embargo más adelante reduce el proceso pedagógico al punto de vista de la actividad que desarrollan los sujetos implicados en la docencia. El objeto a modelar no puede limitarse sólo a la enseñanza y al aprendizaje, pues sería dejarlo en el marco de la didáctica y de los modelos psicológicos de aprendizaje. Quedaría por modelar el proceso pedagógico desde el punto de vista de las esferas de regulación de la personalidad sobre las que actúan, o sea, los procesos de educación e instrucción que en el plano conceptual deben quedar esclarecidos.

Otro elemento importante destaca la utilidad del modelo al servir para entender, orientar y dirigir el proceso docente. Esta concepción centra lo pedagógico en el marco de la escuela y, por lo tanto, reduce el concepto de Modelo Pedagógico al Modelo Docente. Limita las influencias que recibe el estudiante en su interacción con su ambiente de desarrollo.

En la actualidad han tomado auge la modelación y el diseño didáctico. Por ello muchos estudiosos centran su atención en el problema. Karl – Heinz Flechsing sintetiza la evolución del concepto diseño didáctico y enumera los resultados más relevantes en la evolución de su estudio.

El **diseño didáctico** es concebido en dos planos: como producto de la actividad de los diseñadores, y como proceso que significa "proyectos de medios de ambiente de aprendizaje ... en que los sujetos que aprenden pueden elaborar, objetiva y subjetivamente, importantes tareas de aprendizaje"¹⁷.

Más adelante señala que el diseño didáctico tiene su soporte en el **Modelo didáctico** que define como "reconstrucciones de segundo grado de la realidad pedagógica y que constituyen determinados patrones básicos organizados del aprendizaje y de la enseñanza, que han surgido en el curso de la historia de la pedagogía, son reconstruidos a través de la modelación en su forma general, con independencia de su plasmación específicamente material, institucional u orientada a un determinado grupo"¹⁸.

Al destacar el papel del modelo didáctico como reconstrucción de la realidad pedagógica, como patrones básicos del aprendizaje y la enseñanza, esta definición apunta a la correspondencia del modelo con el objeto real y a que éste no es otro que una realidad pedagógica. Resulta difícil comprender la posición del autor sobre lo pedagógico, aún cuando lo ve desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje. Habla de modelo didáctico, lo que está bien claro es que presta atención a los contenidos del aprendizaje. Queda, además, por ver cómo se soluciona la contradicción que presenta esta concepción al declarar, por un lado, que reconstruyen la realidad educacional, y que su forma es "independiente de su plasmación específicamente material, institucional u orientada a un determinado grupo". La modelación aún cuando tenga carácter teórico, no puede abstraerse del objeto concreto a reproducir, ya sea éste material o ideal. Señala la idea importante de la organización del aprendizaje y que apunta al papel director del modelo.

¹⁴Colectivo de autores. (1991). El modelo económico neoliberal y su incidencia en el Modelo Pedagógico. Material de impresión ligera. Taller Iberoamerica "Hacia la Educación del Siglo XXI" Comisión 4. Centro de convenciones pedagógicas. Cojimar, Cuba. pp7.

¹⁵Ibidem. pp.8

¹⁶Brovelli, M. S., (1989). Aportes acerca del Problema de la Didáctica. En: Cuadernos e Formación Docente. Fotocopia. Argentina. Pp 5

¹⁷Flechsing, K. H.,(1988). El diseño didáctico: una nueva moda o un nuevo estadio evolutivo de la didáctica. En: Revista Educación. Vol.40. Tubingen. Ed: Instituto de colaboración científica. pp 106

¹⁸Ibidem. Pp109

Otro elemento que distingue a este autor está en su concepción acerca de los **niveles** a los cuales se traza y estructura la **acción didáctica**:

Primero- nivel de sistema, “se trata del diseño de capacitación y el perfeccionamiento educativos”;

Segundo- nivel de programa, “diseño del programa de capacitación y perfeccionamientos”;

Tercero- nivel de actividades o cursos, “diseño de las actividades de capacitación y perfeccionamiento”;

Cuarto- nivel de bloques o “diseño de bloques individuales dentro de una actividad de capacitación y perfeccionamiento”; y, por último,

Quinto- nivel de fase o “diseño de las fases individuales dentro de un bloque de actividad”¹⁹.

Independientemente de los términos empleados y su posible significado, el autor hace referencia a los niveles de concreción en los cuales puede estructurarse el proceso enseñanza – aprendizaje, y este dato es importante.

Modelo didáctico lo explica como “representación simbólica conceptual de la realidad escolar, tendrá por objetivo funcionar como esquema mediador entre la realidad educativa y el pensamiento y que sirve como estructura en torno a la cual se organiza el contenido a asimilar por el alumno”²⁰.

Lo primero que sobre sale es el objeto de la modelación que denomina realidad escolar. Lo segundo, y más importante es ver el modelo como estructura, que sin duda es reflejo de la estructura propia de los procesos – objeto. Ahora, señala, en torno a esa estructura se organiza el contenido, y hace pensar en la interrelación dialéctica entre contenido y forma. La manera en que está formulaba pone en duda la posición del autor al respecto. No se cuestiona el hecho del carácter anticipado del modelo, sino de que no se aprecie la verdadera interrelación dialéctica entre estructura y contenido, entre forma y contenido.

Modelo pedagógico y que lo declara como “construcción teórico formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad educativa y dirigirla hacia determinados fines establecidos por la sociedad.”²¹

Esta es, sin duda la definición más acabada de todas las encontradas: Posee contenido en sí su rasgo esencial: es interpretación de la realidad educativa. Sin embargo, el término interpretar no da la dimensión de alcance del modelo. Puede creerse que es una reproducción a posteriori de esa realidad, y no es así realmente.

El modelo, en este caso, tiene carácter anticipado, porque es un diseño de una realidad educativa ideal aún no existe no obstante ella sea reflejo de otra realidad manifiesta. De la misma manera en que hace énfasis en que el modelo sirve para entender la educación.

Al respecto, aquí los términos educación y realidad educativa son utilizados en el sentido amplio. Aún así sería mejor utilizar los términos pedagogía y realidad pedagógica, que, en primer lugar señalan la dirección de la formación de la personalidad, y, en segundo lugar, incluye lo instructivo y no limita esa realidad a la formación de los aspectos afectivo y volitivo de la personalidad.

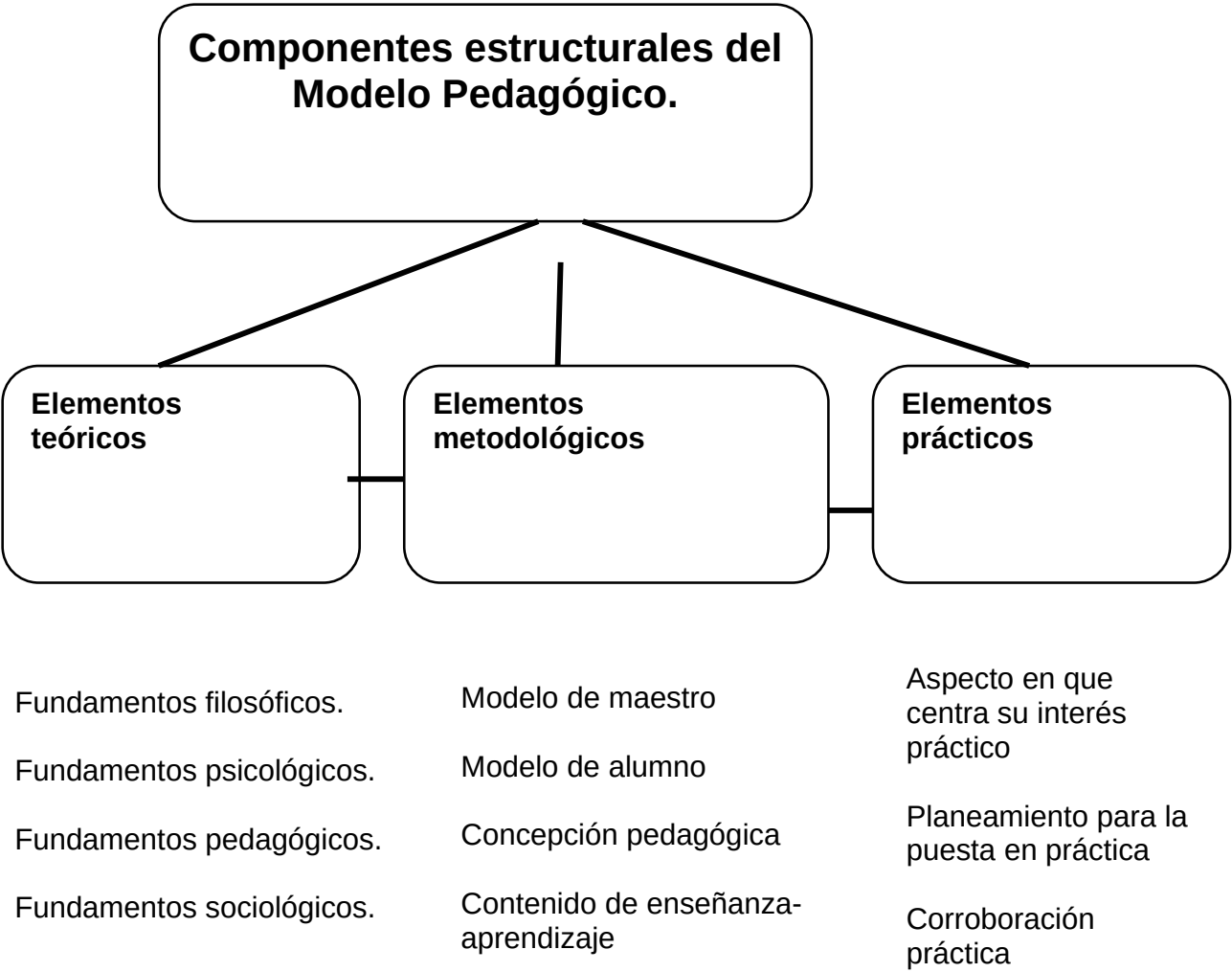
Al destacar los presupuestos ideológicos de que el modelo parte, redundante al señalar que es la sociedad quien determina los fines hacia los cuales el modelo está orientado. Por ello, el hecho de destacar su carácter histórico concreto, que engloba lo ya mencionado, es suficiente y constituye en sí un acierto.

¹⁹ Flechsing, K. H.,(1988). El diseño didáctico: una nueva moda o un nuevo estadio evolutivo de la didáctica. En: Revista Educación. Vol.40. Tübingen. Ed: Instituto de colaboración científica. pp 106-107

²⁰ Brovelli, M. S., (1989). Aportes acerca del Problema de la Didáctica. En: Cuadernos e Formación Docente. Fotocopia. Argentina. Pp 7

²¹ Revista Enseñanza de las ciencias. (1982). Instituto de la Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma. Barcelona. Vol. 5 No.2 pp 18

Anexo 15. Componentes estructurales del modelo pedagógico.



Anexo 16 Elementos teóricos

Modelos	F. Filosófico	F Psicológico	F. Pedagógico
Escuela nueva	Pragmatismo	Funcionalismo de Edward Thorndike La acción de la conciencia para adaptarse al medio	Adaptación al medio. El aprendizaje se da a través de la situación- reacción
Pedagogía No-directiva	Existencialismo centrado en el ser, en su existencia	Movimiento humanista de C. Rogers Autorrealización, autodesarrollo.	Concepto fundamental sujeto activo a partir de sus vivencias, responsable de su aprendizaje, no existe enseñanza, no se dirige la educación.
Tecnología educativa	Neopositivismo	Conductismo de Skinner. Centra la atención en el reforzamiento del comportamiento	Enseñanza programada Transmisión de información. El aprendizaje se establece a través de la relación respuesta – reforzamiento.
Histórico cultural	Materialismo dialéctico e histórico	Teoría Histórico-cultural de S. L. Vigotsky.	El sujeto construye su aprendizaje primero con la ayuda del otro y después por sí mismo.

Anexo 17 Elementos metodológicos

Modelos	modelo del maestro	modelo del alumno	concepción didáctica	contenido de enseñanza-aprendizaje
Escuela nueva	Facilitador del ambiente	Centro de enseñanza, es activo	Centrada en el método y la experiencia práctica	Subordinado a mecanismos biológicos y de adaptación social
Pedagogía No-directiva	Consultor, asesor, no toma la iniciativa	Centro. Único agente director.	La utilización de los componentes regidos por la libertad	Lo determina el estudiante en su camino.
Tecnología educativa	Visto en 2do plano, el 1er plano para el medio técnico	Interactivo con el medio individual	Centrado en el medio de enseñanza	Subordinado al medio de enseñanza.
Histórico cultural	Organizador, directivo, no autoritario	Activo	Centrada en objetivos del estudiante.	Carácter instrumental. Todo contenido: mediatizador del individuo con su medio

Anexo 18 Elementos prácticos

modelos	aspecto en que centra su interés práctico	planeamiento para la puesta en práctica	corroboración practica
Escuela nueva	Método participativo visto desde el propio alumno. Centrado en la experiencia, la motivación.	Cambia según necesidad del niño.	Diversidad de variantes.
Pedagogía no-directiva	Realización multifacético del individuo, aprendizaje individual Niega el papel del maestro y la enseñanza en su aprendizaje.	Varía en función de las necesidades	Diversidad de variantes.
Tecnología Educativa	Medios técnicos de enseñanza. El sujeto es activo pero a un nivel reproductivo mediante estímulos reforzados	Riguroso, subordinado al medio de enseñanza.	Diversidad de variantes.
Histórico Cultural	La enseñanza conduce al desarrollo psíquico del sujeto. Trabaja con la zona de desarrollo próximo y potencial	Riguroso fundamentado científicamente, según las posibilidades y potencialidades del alumno	Diversidad de variantes que tratan de llevarlo a la práctica incluyendo algunas modificaciones al modelo original

Anexo 19. Criterio de medida para los indicadores del modelo estructural de la estrategia pedagógica

Modelo estructural de una estrategia pedagógica. Sierra, R.A (1999)

FASES	INDICADORES
Orientación	- Detección de contradicciones en un contexto pedagógico dado. (DCC) - Aspiración futura destacando el mejoramiento de los implicados en el proceso pedagógico. (EAF) - Establecimiento de la Significación sociopedagógica. (SS)
Diagnóstico (Implicación)	- Precisión del aporte de los sujetos de la educación y la realidad pedagógica al objetivo. (COB) - Líneas de acción e influencia pedagógica. (LA) - Establecimiento de compromisos y responsabilidad pedagógica a partir de su contribución al objetivo. (ECC)
Formulación	- Establecimiento del grado de alcance de la situación de aprendizaje (EGA) - Expresión sintética de un concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso pedagógico que guíe las acciones (ESC) - Señalamiento de variantes para planear el concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso pedagógico. (VPC)
Planificación	- Relación entre los componentes del proceso pedagógico según concepto expresado. (DRC) - Establecimiento de las actividades teniendo en cuenta el contexto cambiante en que tiene lugar la situación de aprendizaje. (IAC) - Establecimiento de diferentes grados de complejidad de las actividades compensatorias, diferenciadas y/o desarrolladoras en la situación de aprendizaje (EGC)
Ejecución	- Establecimiento de las actividades en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico individual y/o grupal. (ARD) - Estructura organizativa para desplegar las acciones en las áreas de influencia pedagógicas. (DEA) - Precisión de las implicaciones para la dirección del proceso pedagógico y para las personas protagonistas del proceso pedagógico (IDP)
Control	- Indicadores del seguimiento y control de las fases anteriores. (DSC). - Establecimiento de la factibilidad de la propuesta pedagógica (didáctica, educativa) (FP) - Incorporación de medidas para favorecer el éxito en el comportamiento estratégico de los estudiantes. (MEE)

FASES	INDICADORES
Orientación	- DCC - Detectadas (1) no detectadas (0) - EAF - Declarada (1) no declarada (0) - SS. - Explícita (1) implícita (2) no tomada en cuenta (0)
Diagnóstico (Implicación)	- COB - Contribución de los sujetos (1) contribución de la realidad pedagógica (2) ambas (3) no declarada (0) - LA - Definida (1) no definida (0) - ECC - Establecido totalmente(1) establecido parcialmente (2) establecido al menos parcialmente (3) no establecido (0)
Formulación	- EGA - Expresado (1) no expresado (0) - ESC - Expresado explícitamente (1) expresado implícitamente (2) no expresado (0) - VPC - Declarado de forma explicita (1) no declarado (0)
Planificación	- DRC - Determinada (1) no determinada (0) - IAC - Integrada entre si y al contexto (1) Integrada entre si y no al contexto (2) no integrada (0) - EGC - Establecido (1) no establecido (0)
Ejecución	- ARD - Corresponden en gran medida (1) corresponden en alguna medida (2) no corresponden (0) - DEA - Determinada (1) no determinada (0) - IDP - Implicaciones para la dirección del proceso (1) Implicaciones para las personas (2) ambas (3) no declaradas (0)
Control	- DSC. - Determinar indicadores de seguimiento(1) determinar indicadores de control(2) ambos (3) no determinados(0) - FP - Declarada (1) no declarada (0) - MEE - Incorporada de forma explícita (1) Incorporada de forma empílica (2) no incorporada (0)

Anexo 20 Propuesta de programa de superación en Modelación pedagógica

Título: Modelación de estrategia pedagógica

Justificación:

La dirección del proceso pedagógico reclama constantemente, de profesionales capaces de hacer uso de sus conocimientos y habilidades para enfrentar los cambios constantes y acelerados que tienen lugar en la escuela cubana actual.

Hoy el reconocimiento de la diversidad se expresa en la capacidad de los docentes de diseñar sus propias estrategias pedagógicas ofreciendo diversos caminos pedagógicos.

El programa que proponemos ofrece una conceptualización a los docentes y su correspondiente operacionalización para que puedan dar una respuesta científicamente fundamentada a los problemas de la práctica. Propone un modelo de estrategia que sirva para orientar a los docentes para la dirección el proceso pedagógico

Descripción de la actividad:

La actividad se desarrolla sobre la base del trabajo grupal que a partir de la presentación e fundamentos teóricos se trabaje en busca de la valoración de estas cuestiones en el sector educacional.

Tipos de actividad: teórica y prácticas

Formas administrativas: curso.

Modalidad: presencial

Objetivo: Argumentar la importancia del modelo de estrategia pedagógica y su correspondencia con las transformaciones que tienen lugar en la institución escolar.

Contenido:

1. La dirección del proceso pedagógico.
2. Consideraciones teóricas acerca de la estrategia pedagógica. Relaciones con otros términos.
3. Modelo de estrategia pedagógica en las instituciones de enseñanza general.
4. Aplicabilidad del modelo de estrategia pedagógica en Cuba.

Conocimientos por temas:

Tema # 1 La dirección del proceso pedagógico.

La formación de la personalidad, el desarrollo de la inteligencia y la formación del personal docente como subproblemas globales acerca del hombre. Caracterización de

la dirección del proceso pedagógico. Retos, desafíos. Relaciones entre las categorías pedagógicas.

Tema # 2 Consideraciones teóricas acerca de la estrategia pedagógica. Relaciones con otros términos.

Consideraciones teóricas acerca de la estrategia pedagógica. Origen del término. Evolución del concepto. Definición de estrategia en el campo educativo. Presupuestos para una definición de estrategia pedagógica. Relaciones con otros términos. Caracterización de la situación de la estrategia en la escuela primaria y secundaria. Modelo componencial de la estrategia pedagógica. El dirigente como estratega.

Tema # 3 Modelo de estrategia pedagógica en las instituciones de enseñanza general. La modelación como método científico. Caracterización de los modelos pedagógicos. Definición. Dimensiones: Aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Modelo de estrategia pedagógica en las instituciones de enseñanza general. Antecedentes del modelo. Consideraciones teóricas acerca del modelo de estrategia pedagógica en las condiciones de la escuela cubana actual. Descripción de las partes del modelo. Principios para la implementación del modelo.

Tema #4 Aplicabilidad del modelo de estrategia pedagógica en Cuba.

Algunas consideraciones para su puesta en práctica. Lugar de la estrategia pedagógica en una institución escolar Presentación de una breve caracterización de su grupo. Determinación de los principales problemas que requieren del empleo de estrategias. Uso del modelo para el diseño de las estrategias pedagógicas. Presentación de proyectos elaborados en sus instituciones.

Evaluación: resultados de trabajos en pequeños grupos, participaciones en debates y sesiones plenarias, presentación defensa del proyecto grupal aprobado por su institución escolar.

Aspectos administrativos.

Recursos: hojas, crayolas o plumones, pancartas, retroproyector, láminas de acetato, técnicos en medios de enseñanza (diseñador), pizarrón, tizas, borrador, cintas adhesivas, computadora con impresora, grabadora y cassettes

Duración: 15 horas teóricas y 30 horas prácticas

Número mínimo de participantes: 15.

Números máximo de participantes: 20.

Anexo 21. Competencia de los expertos:

Nombre	kc	at	ex	wnac	wext	conoc	intuic	ka	k	escala
1.	0.9	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.95	Alto
2.	0.8	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.80	Alto
3.	0.9	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.95	Alto
4.	0.8	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.90	Alto
5.	0.9	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.95	Alto
6.	0.8	0.3	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.85	Alto
7.	0.6	0.1	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.70	Medio
8.	0.6	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.70	Medio
9.	0.5	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.65	Medio
10.	0.8	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.90	Alto
11.	0.6	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.70	Medio
12.	0.6	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.70	Medio
13.	0.5	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.65	Medio
14.	0.3	0.1	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.5	0.55	Medio
15.	1.0	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	1.0	Alto
16.	0.8	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.80	Alto
17.	0.6	0.2	0.1	0.05	0.05	0.05	0.05	0.5	0.55	Medio
18.	0.5	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.65	Medio
19.	0.8	0.2	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.6	0.70	Medio
20.	0.4	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.65	Medio
21.	0.9	0.3	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.90	alto
22.	0.9	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.95	alto

Anexo 22. Caracterización de los expertos:

Nombre	Provincia	ISP	S/B	PRIM	PLAN M.P.	Exp. En direc.	cargo
1.	Guantánamo	X	X			X	Vice decano de Fac. C. Nat.
2.	Ciudad de La Habana	X	X				Prof. Principal de Didáctica
3.	Matanza	X	X			X	Prof. Principal de la disciplina
4.	Holguín	X	X			X	Profesor de disciplina
5.	Santi Spiritus	X	X			X	Prof. Principal de Didáctica
6.	Holguín	X	X				Vicedecano de Inv. Humanidades
7.	Isla de la Juventud	X	X				Vicedecano de Inv. Filial de la Isla
8.	Isla de la Juventud	X	X				Prof. Principal de asignatura
9.	Isla de la Juventud	X	X				Prof. Principal de asignatura
10.	Holguín	X	X			X	Ex rector
11.	Ciudad de La Habana	X		X	X		Prof. De maestros habilitados
12.	Ciudad de La Habana	X		X	X		Prof. De maestros habilitados
13.	Pinar del Río			X	X		Prof. De maestros habilitados
14.	Pinar del Río		X		X		Prof. De maestros habilitados
15.	Santiago de Cuba	X		X		X	Profesor
16.	Santiago de Cuba	X	X				Prof. Principal de Didáctica
17.	Santiago de Cuba	X	X				Directora de secundaria
18.	Ciudad de La Habana	X		X	X	X	Subdirectora docente del Plan emergente
19.	Ciudad de La Habana	X		X	X	X	Prof. De maestros habilitados
20.	Las Tunas	X	X				Asesor del vice rector de investigaciones
21.	Las Tunas	X	X				Jefe de departamento de dirección
22.	Las Tunas	X	X				Vice decano de infantil

Anexo 23. Encuesta a los expertos para evaluar su coeficiente de competencia

Compañero(a): _____

Estimado(a) colega:

Como usted conoce, uno de los aspectos en la Dirección del proceso pedagógico que más contribuye al cumplimiento de los objetivos de la educación de la personalidad, es el planteamiento de estrategias pedagógicas bajo las condiciones de diversidad, innovación y cambio que enfrentan hoy nuestras instituciones educacionales. De ahí la importancia de la preparación de los maestros y profesores para la dirección del proceso pedagógico.

Sobre estrategia de aprendizaje, estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje y estrategias didácticas existe una amplia bibliografía basada en investigaciones, tanto nacionales como extranjeras que se detienen particularmente en las que emplea el alumno para aprender, pensar, crear, etc. Sin embargo, sobre la manera de enfrentar por parte del maestro la dirección del proceso pedagógico bajo condiciones de incertidumbre tanto tecnológica, como de las particularidades de la familia y los estudiantes con los que se trabajará, se ha demostrado que es insuficiente la bibliografía que está al alcance de maestros y profesores y en consecuencia, esto afecta su desempeño profesional.

Nosotros hemos propuesto un modelo de estrategia pedagógica para las instituciones escolares, como una solución a esta insuficiencia. Pensamos que con esta propuesta podemos contribuir a la preparación de los maestros para el aprovechamiento de las potencialidades que brinda la modelación en la dirección del proceso pedagógico a la formación integral de los alumnos y a su preparación para la vida.

Es nuestro interés someter esta propuesta a criterio de expertos y utilizar el método Delphy. Hemos pensado seleccionarlo(a) a usted entre los expertos a consultar.

Para ello necesitamos como paso inicial, después de manifestada su disposición de colaborar en este importante empeño, una AUTOVALORACION de los niveles de INFORMACION y ARGUMENTACION que posee sobre el tema en cuestión (objetiva, real, sin exceso de modestia).

I.- Marque con una cruz, en una escala CRECIENTE del 1 al 10, el valor que corresponde con el grado de conocimiento o información que tiene sobre el tema de estudio.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

II.- Realice una AUTOVALORACIÓN, según la tabla siguiente, de sus niveles de argumentación o fundamentación sobre el tema:

Grado de influencia de cada una de las fuentes			
FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	ALTO	MEDIO	BAJO
Análisis teórico realizado por usted	☐	☐	☐
Su experiencia obtenida	☐	☐	☐
Trabajos de autores nacionales	☐	☐	☐
Trabajos de autores internacionales	☐	☐	☐
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero	☐	☐	☐
Su intuición	☐	☐	☐

Muchas gracias

Anexo 24. Encuesta a los expertos para someter a su criterio el modelo de estrategia pedagógica propuesto. Primera aplicación

Compañero(a): _____
 Estimado(a) colega:
 Como usted conoce, uno de los aspectos en la Dirección del proceso pedagógico que más contribuye al cumplimiento de los objetivos de la educación de la personalidad, es el planteamiento de estrategias pedagógicas bajo las condiciones de diversidad, innovación y cambio que enfrentan hoy nuestras instituciones educativas. De ahí la importancia de la preparación de los maestros y profesores para la dirección del proceso pedagógico.
 Sobre estrategia de aprendizaje, estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje y estrategias didácticas existe una amplia bibliografía basada en investigaciones, tanto nacionales como extranjeras que se detienen particularmente en las que emplea el alumno para aprender, pensar, crear, etc. Sin embargo, sobre la manera de enfrentar por parte del maestro la dirección del proceso pedagógico bajo condiciones de incertidumbre tanto tecnológica, como de las particularidades de la familia y los estudiantes con los que se trabajará, se ha demostrado que es insuficiente la bibliografía que está al alcance de maestros y profesores y en consecuencia, esto afecta su desempeño profesional.
 Nosotros hemos propuesto un modelo de estrategia pedagógica para las instituciones escolares, como una solución a esta insuficiencia. Pensamos que con esta propuesta podemos contribuir a la preparación de los maestros para el aprovechamiento de las potencialidades que brinda la modelación en la dirección del proceso pedagógico a la formación integral de los alumnos y a su preparación para la vida.
 Es nuestro interés someter esta propuesta a criterio de expertos y utilizar el método Delphi.
 Es por ello que lo(a) hemos seleccionado como experto(a) en la materia y necesitamos conocer sus criterios sobre los presupuestos teóricos, definición y modelo de estrategia pedagógica para instituciones escolares de los que adjuntamos un resumen. Responda con la mayor sinceridad posible cada una de las preguntas que aparecen a continuación, lo que será de un gran valor para nosotros.

C1	C2	C3	C4	C5
MUY Adecuado	BASTANTE Adecuado	Adecuado	POCO Adecuado	NO Adecuado

Marque con una cruz la alternativa que considere en cada uno de los siguientes elementos:

1.- Los presupuestos teóricos como condiciones previas para llegar a una definición de estrategia pedagógica son:

C1	C2	C3	C4	C5

2.-La sistematización realizada para llegar a la definición de estrategia pedagógica ofrece una orientación para el maestro:

C1	C2	C3	C4	C5

3.- La estructura asumida para el modelo de estrategia pedagógica es:

C1	C2	C3	C4	C5

4.- En cuanto al modelo:

4.1.-La determinación del fin y las áreas que intervienen en el conjunto de actividades es:

C1	C2	C3	C4	C5

4.2.-El diagnóstico de la realidad y de las posibilidades de los sujetos de la educación es:

C1	C2	C3	C4	C5

4.3.- La definición del enfoque de la dirección pedagógica y las variantes posibles a utilizar son:

C1	C2	C3	C4	C5

4.4.- La selección y planificación de la alternativa pedagógica es:

C1	C2	C3	C4	C5

4.5.- La instrumentación del programa de influencia y de la retroalimentación es

C1	C2	C3	C4	C5

4.6. La valoración y autovaloración del proceso y el resultado, elaboración de programas de influencia correctiva es:

C1	C2	C3	C4	C5

5.- La concepción general del modelo de estrategia pedagógica es:

C1	C2	C3	C4	C5

Le agradecemos cualquier sugerencia o recomendación en los presupuestos teóricos, respecto a la definición o cualquier paso del Modelo de estrategia pedagógica. Por favor, refiéralas a continuación.

Sobre los presupuestos teóricos:

Sobre la definición:

Sobre el modelo de estrategia pedagógica:

INFINITAS GRACIAS por su valiosa colaboración.

Anexo 25 a). Encuesta a los expertos para someter a su criterio el modelo de estrategia pedagógica propuesto. Segunda aplicación.

Compañero(a): _____

Estimado(a) colega:

Como usted conoce, uno de los aspectos en la Dirección del proceso pedagógico que más contribuye al cumplimiento de los objetivos de la educación de la personalidad, es el planteamiento de estrategias pedagógicas bajo las condiciones de diversidad, innovación y cambio que enfrentan hoy nuestras instituciones educacionales. De ahí la importancia de la preparación de los maestros y profesores para la dirección del proceso pedagógico.

Sobre estrategia de aprendizaje, estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje y estrategias didácticas existe una amplia bibliografía basada en investigaciones, tanto nacionales como extranjeras que se detienen particularmente en las que emplea el alumno para aprender, pensar, crear, etc. Sin embargo, sobre la manera de enfrentar por parte del maestro la dirección del proceso pedagógico bajo condiciones de incertidumbre tanto tecnológica, como de las particularidades de la familia y los estudiantes con los que se trabajará, se ha demostrado que es insuficiente la bibliografía que está al alcance de maestros y profesores y en consecuencia, esto afecta su desempeño profesional.

Nosotros hemos propuesto un modelo de estrategia pedagógica para las instituciones escolares, como una solución a esta insuficiencia. Pensamos que con esta propuesta podemos contribuir a la preparación de los maestros para el aprovechamiento de las potencialidades que brinda la modelación en la dirección del proceso pedagógico a la formación integral de los alumnos y a su preparación para la vida.

Es nuestro interés someter esta propuesta a criterio de expertos y utilizar el método Delphy.

Es por ello que lo(a) hemos seleccionado como experto(a) en la materia y necesitamos conocer sus criterios sobre los presupuestos teóricos, definición y modelo de estrategia pedagógica para instituciones escolares de los que adjuntamos un resumen. Responda con la mayor sinceridad posible cada una de las preguntas que aparecen a continuación, lo que será de un gran valor para nosotros.

C1	C2	C3	C4	C5
MUY Adecuado	BASTANTE Adecuado	Adecuado	POCO Adecuado	NO Adecuado

Marque con una cruz la alternativa que considere en cada uno de los siguientes elementos:

1.- Las dimensiones teórica, metodológica y práctica del modelo pedagógico como referente teórico para estructurar el modelo de estrategia pedagógica, pueden ser consideradas como:

C1	C2	C3	C4	C5

2.- La definición de estrategia pedagógica declara en forma explícita los componentes de toda estrategia: el cognitivo y el interventivo, lo cual ofrece una orientación para el maestro:

C1	C2	C3	C4	C5

3.- Los fundamentos que sustentan la modelación de la estrategia pedagógica abarcan tanto lo filosófico, lo sociológico, lo psicológico como lo pedagógico facilitando la orientación al docente, considerado como:

C1	C2	C3	C4	C5

4.- Los tres primeros momentos de la modelación de estrategia describen el componente cognitivo de la estrategia, aportando la orientación, el diagnóstico y la formulación en la estrategia, lo que puede ser valorado como:

C1	C2	C3	C4	C5

5.- Los tres últimos momentos de la modelación de estrategia describen el componente interventivo de la estrategia, revelando la planificación, ejecución y control en la estrategia, lo que puede ser valorado como:

C1	C2	C3	C4	C5

6.- Los predictores de adecuación imprimen a la puesta en práctica de la estrategia de la objetividad necesaria a priori para orientar, guiar y encauzar la labor del docente, aspecto considerado como:

C1	C2	C3	C4	C5

7.- Los principios para la implementación la estrategia constituyen indicadores operacionales que deberían tenerse en cuenta al orientar a los docentes en la modelación de la estrategia, considerado como:

C1	C2	C3	C4	C5

8.-La preparación de los profesores para modelar eficientemente la estrategia pedagógica, es un elemento imprescindible para su puesta en práctica, elemento valorado como:

C1	C2	C3	C4	C5

Le agradecemos cualquier sugerencia o recomendación en los presupuestos teóricos, respecto a la definición o cualquier paso del Modelo de estrategia pedagógica. Por favor, refiéralas a continuación.

Sobre los presupuestos teóricos:

Sobre la definición:

Sobre el modelo de estrategia pedagógica:

INFINITAS GRACIAS por su valiosa colaboración.

Anexo: 26. Resultados de la primera aplicación del método Delphy

Valoración de las preguntas por los expertos:

Pasos para la Metodología	C1 Muy adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco adecuado	C5 No adecuado	TOTAL
P-1	9	8	3		2	22
P-2	8	7	5		2	22
P-3	9	8	3		2	22
P-4	12	6	3		1	22
P-5	12	4	5		1	22
P-6	8	9	3		2	22
P-7	8	7	5		2	22
P-8	11	6	3	1	1	22
P-9	13	4	4		1	22
P-10	10	9	2		1	22

PRIMER PASO: Construir la tabla de frecuencias acumuladas:

	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5
P-1	9	17	20	20	22
P-2	8	15	20	20	22
P-3	9	17	20	20	22
p-4	12	18	21	21	22
p-5	12	16	21	21	22
p-6	8	17	20	20	22
p-7	8	15	20	20	22
p-8	11	17	20	21	22
p-9	13	17	21	21	22
P-10	10	19	21	21	22

SEGUNDO PASO: Construir la tabla de frecuencias relativas acumulativas.

Para construir esta tabla, se divide el valor de cada celda de la tabla anterior entre el número de expertos consultados, en este caso 22. El cociente de esa división debe aproximarse hasta la diez-milésima. La última columna debe eliminarse, pues como se trata de 5 categorías, estamos buscando 4 puntos de cortes.

	C-1	C-2	C-3	C-4
P-1	0,4091	0,7727	0,9090	0,9090
P-2	0,3636	0,6818	0,9090	0,9090
P-3	0,4091	0,7727	0,9090	0,9090
p-4	0,5454	0,8181	0,9545	0,9545
p-5	0,5454	0,7272	0,9545	0,9545
p-6	0,3636	0,7727	0,9090	0,9090
p-7	0,3636	0,6818	0,9090	0,9090
p-8	0,5000	0,7727	0,9090	0,9545
p-9	0,5909	0,7727	0,9545	0,9545
P-10	0,4545	0,8636	0,9545	0,9545

TERCER PASO: Buscar la imagen de cada uno de los valores de las celdas de la tabla de frecuencias acumulativas relativas, por la inversa de la curva normal. Para ello debe utilizarse la tabla anexa.

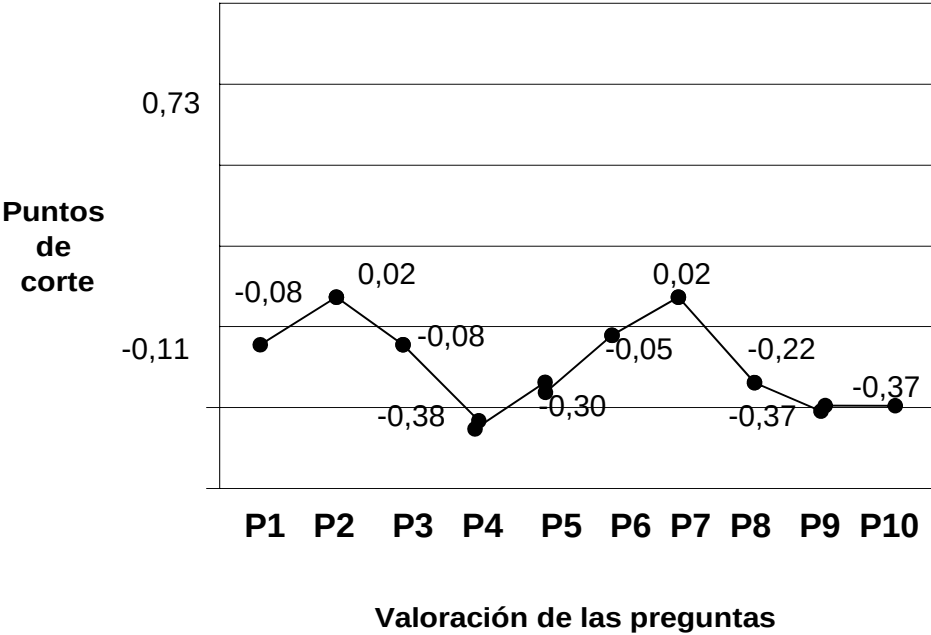
	C-1	C-2	C-3	C-4	Suma	Promedio	N-P
P-1	-0,23	0,75	1,34	1,34	3,20	0,80	-0,08
P-2	-0,35	0,48	1,34	1,34	2,81	0,70	0,02
P-3	-0,23	0,75	1,34	1,34	3,20	0,80	-0,08
p-4	0,12	0,91	1,69	1,69	4,41	1,10	-0,38
p-5	0,12	0,61	1,69	1,69	4,11	1,03	-0,30
p-6	-0,35	0,75	1,34	1,34	3,08	0,77	-0,05
p-7	-0,35	0,48	1,34	1,34	2,81	0,70	0,02
p-8	0	0,75	1,34	1,69	3,78	0,95	-0,22
p-9	0,23	0,75	1,69	1,69	4,36	1,09	-0,37
P-10	-0,11	1,1	1,69	1,69	4,37	1,09	-0,37
Puntos de corte	-0.115	0.733	1.480	1.515	36.13		

Puntos de corte

> -0.115	>0.733	>1.480	>1.515	>
Muy adecuado	Bastante adecuado	adecuado	Poco adecuado	No adecuado

Preg.	resultado	observaciones
p-1	BA	•
p-2	BA	•
p-3	BA	•
p-4	MA	
p-5	MA	
p-6	BA	•
p-7	BA	•
p-8	MA	
p-9	MA	
p-10	MA	

Anexo 27. Resultados de la primera aplicación del método Delphy



Anexo: 28. Resultados de la segunda aplicación del método Delphy

Valoración de las preguntas por los expertos:

Pasos para la Metodología	C1 Muy adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco adecuado	C5 No adecuado	TOTAL
P-1	9	8	3	2	0	22
P-2	9	6	5	2	0	22
P-3	11	8	3	0	0	22
P-4	15	6	1	0	0	22
P-5	17	4	1	0	0	22
P-6	13	9	0	0	0	22
P-7	8	7	5	2	0	22
P-8	12	10	0	0	0	22

PRIMER PASO: Construir la tabla de frecuencias acumuladas:

	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5
P-1	9	17	20	22	22
P-2	9	15	20	22	22
P-3	11	19	22	22	22
p-4	15	21	22	22	22
p-5	17	21	22	22	22
p-6	13	22	22	22	22
p-7	8	15	20	22	22
p-8	12	22	22	22	22

SEGUNDO PASO: Construir la tabla de frecuencias relativas acumulativas.

Para construir esta tabla, se divide el valor de cada celda de la tabla anterior entre el número de expertos consultados, en este caso 22. El cociente de esa división debe aproximarse hasta la diez-milésima. La última columna debe eliminarse, pues como se trata de 5 categorías, estamos buscando 4 puntos de cortes.

	C-1	C-2	C-3	C-4
P-1	0.4090	0.7727	0.9090	1.0000
P-2	0.4090	0.6818	0.9090	1.0000
P-3	0.5000	0.8636	1.0000	1.0000
p-4	0.6818	0.9545	1.0000	1.0000
p-5	0.7727	0.9545	1.0000	1.0000
p-6	0.5909	1.0000	1.0000	1.0000
p-7	0.3636	0.6818	0.9090	1.0000
p-8	0.5454	1.0000	1.0000	1.0000

TERCER PASO: Buscar la imagen de cada uno de los valores de las celdas de la tabla de frecuencias acumulativas relativas, por la inversa de la curva normal. Para ello debe utilizarse la tabla anexa.

	C-1	C-2	C-3	C-4	Suma	Promedio	N-P
P-1	-0.23	0.74	1.33	3.9	5.74	1.43	0.30
P-2	-0.23	0.47	1.33	3.9	5.47	1.36	0.37
P-3	-0.00	1.09	3.9	3.9	8.89	2.22	-0.49
p-4	0.47	1.69	3.9	3.9	9.96	2.49	-0.76
p-5	0.74	1.69	3.9	3.9	10.23	2.55	-0.77
p-6	0.22	3.9	3.9	3.9	11.92	2.98	-1.25
p-7	-0.35	0.47	1.33	3.9	5.35	1.33	0.40
p-8	0.11	3.9	3.9	3.9	11.81	2.95	-1.22
Puntos de corte	0.09	1.74	2.4	3.9	69.37		

Puntos de corte

0.09	1.74	2.4	3.9	
Muy adecuado	Bastante adecuado	adecuado	Poco adecuado	No adecuado

Preg.	resultado	observaciones
p-1	BA	•
p-2	BA	•
p-3	MA	
p-4	MA	
p-5	MA	
p-6	MA	
p-7	BA	•
p-8	MA	

Anexo 29 Resultados de la segunda aplicación del método Delphy

