

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”

SEDE PEDAGÓGICA MAYARÍ

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER LA
DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA -
APRENDIZAJE POR LOS DOCENTES EN
FORMACIÓN DEL SEMINTERNADO LEONTE
GUERRA CASTELLANOS

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO
ACADÉMICO DE MÁSTER EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

AUTOR: Lic. ÁNGEL RICARDO SUÁREZ ÁLVAREZ.

Prof. auxiliar.

TUTORA: .MsC. ARACELIS FUENTES RODRÍGUEZ

Prof. Instructora.

Mayarí

2008

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN CUBA	9
1.1 Consideraciones teóricas de la formación del personal docente para la Educación Primaria	9
1.2 Consideraciones teóricas acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje	20
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 1	35
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA PARA FAVORECER LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE EN FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA	37
2.1 Dimensiones e indicadores que conforman la preparación del docente en formación para la dirección de proceso de enseñanza – aprendizaje	37
2.2 Metodología para la implementación de la Estrategia Didáctica propuesta	43
2.3 Procesamiento estadístico para la verificación de la factibilidad de la Estrategia Didáctica propuesta	51
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2	65
CONCLUSIONES GENERALES	67
RECOMENDACIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	69
ANEXOS	

SÍNTESIS

La presente investigación aborda como tema “Estrategia Didáctica para favorecer la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación del seminternado Leonte Guerra Castellanos” en la misma se da tratamiento a la problemática de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en Educación Primaria.

La investigación está vinculada a la línea temática número dos **problemas del aprendizaje en diferentes niveles educativos** instituida como tal para la Maestría en Ciencias de la Educación.

Como solución al problema científico, se ofrece desde la posición de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la preparación de los docentes en formación en la Escuela Primaria. Se aporta una metodología para la aplicación de una **Estrategia Didáctica** que posibilite a la dirección escolar y a los docentes la evaluación de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, problemática actual en las condiciones de la universalización.

Se aplican métodos teóricos, empíricos y estadísticos. Los mismos permiten la estructuración, desarrollo y validación práctica de la factibilidad de la **Estrategia Didáctica** propuesta.

Introducción

El proceso de enseñanza – aprendizaje visto desde la aspiración del hombre es la búsqueda del conocimiento, de la verdad, se convierte en su preocupación contemporánea fundamental. En este sentido el Sistema de Educación en Cuba lleva a cabo transformaciones significativas en los diferentes subsistemas.

Importantes investigaciones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje se han realizado en el ámbito internacional y en el nacional, nótese las realizadas por Klingberg, L. (1970 y 1972), Danilov, M. A., y Skatkin, M. N. (1981), Davidov, V.V. (1981) en el plano internacional y las realizadas por Silvestre, M. y Rico, P. (2000), Labarrere, G. y Valdivia, G. (2001), Addine, F., (2002), Castellanos, D. (2002), Rico P., (2004) en el plano nacional.

Los autores referidos dan tratamiento a referentes teóricos y metodológicos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje posibilitando la preparación para ejercer la dirección de dicho proceso por los docentes. Sin embargo los niveles alcanzados no se corresponden con los niveles aspirados, visto en la incidencia de los docentes en formación en la ejecución de la dirección del proceso.

Las transformaciones producidas en el Sistema de Educación en Cuba permiten demostrar avances significativos en los niveles de logros y distribución de los conocimientos. Las mismas imponen la adopción de empleo de fuerza laboral en proceso de formación. El ritmo acelerado en la realización de las transformaciones producidas incide directamente en la insuficiente preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El modelo adoptado, para la formación de los docentes en Cuba actualmente, facilita la preparación de los docentes en formación desde su práctica laboral responsable. Esta concepción permite establecer la seguridad de alcanzar niveles de idoneidad para realizar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En el ámbito nacional en la última década se han realizado importantes investigaciones en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje, baste citar a nivel ministerial las realizadas por Silvestre M., y Rico, P. (2000), Labarrere, G. y Valdivia, G. (2001), Silvestre, M. (2001), Castellanos, D. (2002), Addine, F. (2002), Rico, P.

(2004), Colectivo de autores del ICCP (2005). Los autores referenciados dan tratamiento priorizado a las relaciones dialécticas que se producen entre los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje, considerándose de suma importancia su consulta para establecer el marco teórico de la presente investigación.

Del ámbito local, también en interés de facilitar la realización del marco teórico de esta investigación, se considera oportuna la consulta de la tesis de doctorado de Martínez, M. (2007), quien da tratamiento a presupuestos importantes del proceso de enseñanza – aprendizaje, aún cuando su objeto está referido a la escuela multigrado. También la tesis de maestría de Fuentes Rodríguez, A. (2007), quien refleja un serio tratamiento a la formación del personal docente en Cuba, aún cuando su objeto no sea precisamente realizar un detallado estudio sobre la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El desarrollo actual del proceso de enseñanza – aprendizaje adquiere un carácter desarrollador manifestado en la interacción dialéctica entre sus protagonistas. Los alumnos por su implicación en la elaboración de estrategias de aprendizaje, los docentes por su papel conductor y mediador entre la cultura y los estudiantes. El propio desarrollo de dicho proceso impone la aparición de transformaciones, no siendo la formación de personal docente ajena a este proceso.

Según Cárdenas González, M. (2005), la formación de profesores con carácter emergente, actualmente en condiciones diferentes, ha encontrado una solución que responde a su vez a su concepción de educación popular en el sentido de la incorporación de grandes grupos humanos a la solución de los problemas de la educación. Se aprecia la prioridad concedida a la formación de fuerza laboral acelerada para dar solución a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El contacto directo con los docentes en formación, con sus tutores, con la estructura de dirección municipal y del seminternado Leonte Guerra Castellanos, el intercambio profesional y la aplicación de métodos empíricos como la encuesta y la observación reflejan las siguientes insuficiencias:

Ø Inadecuado diseño del diagnóstico para demostrar las carencias de preparación de los docentes en formación.

Ø Limitado desarrollo de las habilidades para trabajar con la bibliografía y documentos del MINED para la planificación, organización, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación.

Ø Inadecuado nivel de jerarquización, por parte de los docentes en formación, del papel que juega la clase dentro de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø Comprensión limitada por los docentes en formación del rol que juega cada protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje: maestro, alumno, grupo.

Ø Bajo nivel de influencia de los tutores en los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje con carácter desarrollador, flexible y bilateral.

Es criterio del autor que la elaboración de una Estrategia Didáctica para favorecer la preparación de los docentes en formación es un instrumento didáctico, axiológico, científico e investigativo a favor de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. De ahí que la investigación sea la vía para determinar y solucionar las barreras profesionales de los docentes en formación que se presentan en la práctica educativa.

Por lo anteriormente declarado se determinó como **problema científico**:

Ø Insuficiente preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el seminternado Leonte Guerra Castellanos del municipio Mayarí.

El problema anteriormente declarado se sitúa en el siguiente **objeto**:

Ø Proceso de preparación de los docentes en formación.

Determinándose como **campo**:

Ø La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el seminternado Leonte Guerra Castellanos.

La solución del problema requiere el cumplimiento de un objetivo, por lo que se declara como **objetivo** de esta investigación:

Ø Elaboración de una **Estrategia Didáctica** para favorecer la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación del seminternado Leonte Guerra Castellanos.

En correspondencia con el problema a solucionar en esta investigación se formulan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los presupuestos teóricos que sustentan el proceso de preparación de los docentes en formación de la Educación Primaria?
2. ¿Qué elementos caracterizan la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria?
3. ¿En qué estado se encuentra la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación en el seminternado Leonte Guerra Castellanos?
4. ¿Qué vía emplear para favorecer la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación en el seminternado Leonte Guerra Castellanos?
5. ¿Cómo verificar la factibilidad de la Estrategia Didáctica para favorecer la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación en el seminternado Leonte Guerra Castellanos?

El alcance del objetivo propuesto, así como las preguntas formuladas precisan la realización de las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinar los presupuestos teóricos que sustentan el proceso de preparación de los docentes en formación de la Educación Primaria.
2. Caracterizar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria.
3. Diagnosticar el estado en que se encuentra la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación en el seminternado Leonte Guerra Castellanos.

4. Elaborar una Estrategia Didáctica para favorecer la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación en el seminternado Leonte Guerra Castellanos.

5. Constatar la factibilidad de la Estrategia Didáctica para favorecer la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación en el seminternado Leonte Guerra Castellanos.

Para la realización de esta investigación, lograr dar cumplimiento al objetivo propuesto, así como dar solución al problema planteado se emplean los siguientes **métodos científicos**.

Ø **Métodos teóricos:**

— **Análisis – síntesis:** se utiliza con el fin de estudiar la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje descomponiéndola en sus partes lógicas, determinando sus regularidades y componentes esenciales. Además posibilita integrarla para establecer sus nexos estructurales, facilitando además el establecimiento de valoraciones y conclusiones, inferir resultados y fundamentar presupuestos teóricos fundamentales.

— **Histórico – lógico:** posibilita la obtención de la información necesaria para establecer la historicidad de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje desde su génesis hasta la actualidad y por tanto establecer la concatenación lógica de su devenir histórico, establecer inferencias acerca de su trayectoria, analizar las leyes de su desarrollo y establecer un orden en la investigación.

— **Inducción – deducción:** facilita la elaboración de generalizaciones sobre la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la obtención de inferencias de los presupuestos particulares a los generales y viceversa, realizar razonamientos para producir formulaciones teóricas, así como la adopción de definiciones abordadas en las fuentes bibliográficas.

— **Método sistémico – estructural – funcional:** permite determinar las relaciones funcionales que existen entre los componentes de la Estrategia Didáctica propuesta, su estructura e interdependencia orgánica, así como la interacción dialéctica con la práctica educativa.

Ø **Métodos empíricos:**

— **Análisis de las fuentes bibliográficas:** posibilita la obtención de una información retrospectiva en función de las concepciones teóricas, líneas conceptuales y criterios científicos, técnicos y pedagógicos de diferentes autores, permite la adopción de posiciones y puntos de vista acerca de las mismas. En esencia posibilita la consulta y fichado de diferentes bibliografías para establecer el marco teórico de la investigación.

— **Análisis de documentos:** permite obtener información en la documentación del MINED, así como de otras entidades, organismos y organizaciones. En esencia posibilita la consulta y fichado de diferentes documentos: programas, circulares, resoluciones, disposiciones, normas metodológicas que hacen posible conformar los elementos teóricos de la investigación.

— **Observación:** posibilita obtener información del estado de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje mediante la interacción con la muestra en el desarrollo de las actividades de dicho proceso. Significa la posibilidad de recibir información del medio natural donde se desenvuelven los protagonistas del proceso, así como la verificación en la práctica de la factibilidad de la implementación de la Estrategia Didáctica diseñada.

— **Encuesta:** facilita obtener de los tutores y la estructura de dirección información sobre el estado de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, sus consideraciones sobre como favorecer dicha preparación, así como sus puntos de vista acerca de la factibilidad de la Estrategia Didáctica diseñada. Posibilita obtener información de los propios docentes en formación sobre cómo consideran su preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, sus carencias y vías de solución que consideran más oportunas.

— **Taller de reflexión crítica:** su aplicación facilita el intercambio con el personal docente para integrar conocimientos teóricos y prácticos, puntos de vista, vivencias y experiencias. Se solucionan de forma reflexiva los problemas. En esencia posibilita obtener información sobre estados de opinión, proposiciones sobre la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria.

Ø **Métodos matemático – estadísticos:**

Medidas de tendencia central: posibilitan encontrar los puntos o valores medios o centrales y su ubicación dentro de una escala de medición previamente elaborada, se emplean las siguientes:

— **Moda:** su empleo permite obtener la información estadística, posibilita analizar las opiniones de los miembros de la muestra, de los tutores y de la estructura de dirección del seminternado sobre la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la factibilidad de la Estrategia Didáctica diseñada.

— **Cálculo porcentual:** facilita la obtención de información sobre la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, su empleo en esta investigación respalda la obtención de datos sobre la calidad de la información recogida.

Estimaciones no paramétricas: el **registro y la agrupación de datos** posibilitan ilustrar comparaciones, cifras, por cientos y otros datos de interés. Es importante su empleo para la confección de tablas, esquemas y gráficos.

En función de materializar la aplicación de los métodos para llevar a cabo la solución del problema científico que sirve de punto de partida a esta investigación se **determina la población y se selecciona la muestra** como se declara a continuación:

Población: formada por veinte docentes en formación cuya práctica laboral responsable se efectúa en el seminternado Leonte Guerra Castellanos; sus características más significativas son:

Ø Cursan estudios correspondientes a la especialidad de Licenciatura en Educación Primaria en la Sede Pedagógica Municipal para la Infancia en Mayarí.

Ø Realizan, con la asesoría y control de los tutores, la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de primero a sexto grados.

Ø El grupo de edades se ubica en los rangos de 18 – 21 años.

Ø Su experiencia profesional es mínima, la misma no excede el límite de los 5 años.

Ø El 100% proviene del curso de habilitación para maestros primarios.

Ø El 100% pertenece a la FEU, están integrados a la brigada formada en el seminternado.

Ø El 90% pertenece a la UJC, están integrados a uno de los dos Comités de Base existentes.

Ø La relación de tutoría se manifiesta de la siguiente forma: cada docente en formación es atendido por un tutor.

Ø El tutor se mantiene transitando junto al tutorado por cada año de la especialidad que cursa para vencer el currículo de estudio.

Muestra: se adopta de forma intencional el 100% de la población. La misma se distribuye por los grados primero a sexto, existen miembros masculinos y femeninos.

(Ver anexo 1)

Independientemente que la investigación está dirigida al diseño de una **Estrategia Didáctica** para favorecer la preparación de los docentes en formación del seminternado Leonte Guerra Castellanos el **aporte práctico** de la misma está determinado por su propia concepción y las posibilidades de empleo en otras escuelas primarias donde los docentes en formación asumen el rol de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Capítulo 1– Marco teórico referencial de la formación del profesional de la Educación Primaria y del proceso de enseñanza – aprendizaje en Cuba

En este capítulo se estudian las fuentes bibliográficas principales para la realización de la investigación desde una proyección teórico – metodológica sirviéndole de base teórico – referencial a la solución del problema científico. Se ofrece una valoración de la formación del personal docente. Se realiza un detallado estudio de los presupuestos teóricos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se hace un análisis de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso en la Educación Primaria.

Este capítulo está conformado por dos epígrafes, los mismos tienen como objetivo brindar tratamiento al marco teórico referencial de la investigación.

En el epígrafe 1.1 se abordan los presupuestos teóricos sobre la formación del personal docente. Se toman como punto de partida los criterios brindados por autores considerados como profundos conocedores del tema. El estudio realizado mediante el empleo de los métodos teóricos posibilita establecer el marco teórico referencial para dar tratamiento al problema científico.

En el epígrafe 1.2 se procede al análisis de consideraciones teóricas significativas, se realiza una contextualización del proceso de enseñanza – aprendizaje. El estudio realizado permite adoptar criterios actualizados que refuerzan el marco teórico referencial para la comprensión de la dirección del proceso, con énfasis en el papel de los docentes en formación en la Educación Primaria.

Epígrafe 1.1– Consideraciones teóricas sobre la formación del personal docente para la Educación Primaria

Para analizar el proceso de formación del personal docente en Cuba hasta lograr su caracterización actual, se impone llegar a sus raíces, las que se remontan a la época colonial.

El decursar histórico cubano indisolublemente se mezcla con la colonización española, proceso histórico abarcador de más de cuatro siglos, realizándose el proceso de enseñanza – aprendizaje de la instrucción elemental por las familias o

mediante el trabajo. A juicio de un colectivo de autores (1984), ello explica que haya poco o nada que decir acerca de la formación de maestros y profesores hasta muy avanzada la mitad del siglo XVIII.

Contrapuesto a esta situación se manifiesta el interés de la metrópoli española por desarrollar algunos centros de enseñanza superior:

- Ø El seminario de San Basilio el magno, en Santiago de Cuba en 1722.
- Ø La real y pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana, en 1728.
- Ø Los seminarios de San Carlos y San Ambrosio, en La Habana, en 1773.

Hacia 1793 aparece un primer intento de crear un sistema público de enseñanza al crearse la Sociedad Económica de Amigos del país. La misma preocupada por proteger sus intereses favorece la promulgación de la primera Ley General de Instrucción Pública.

Es opinión de Wong García, E. (1987), que hacia 1850 se crea en Guanabacoa por los padres escolapios una Escuela Normal (puede ser la primera que se tenga referencia en Cuba para la formación de maestros para la enseñanza elemental). Sin embargo su existencia es efímera pues con el inicio de las luchas independentistas en 1868 es cerrada, sin graduar una cantidad significativa de maestros.

El desinterés metropolitano por la instrucción pública se manifiesta en la falta de creación de instituciones para la formación de maestros. Tal es la desmotivación de la metrópoli que en el año 1892 luego de cerrada la única Escuela Normal, se crean dos en La Habana, una para varones y otra para hembras, las que se extinguen en 1895 al iniciarse una nueva etapa de lucha del pueblo cubano.

En 1898 se produce la intervención norteamericana en la guerra hispano – cubana. A criterio de un colectivo de autores (1984), les interesaba fomentar ciertos renglones de la economía, reorganizar el sistema de enseñanza escolar, extender la enseñanza elemental, formar maestros. En ese sentido ante el deteriorado panorama educacional heredado de España se dictan leyes militares como la 368 de 1900 para contratar personal no calificado pedagógicamente.

Durante la neocolonia no se aprecia un cambio favorable para la educación. Según la opinión del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, en su alegato, La Historia me Absolverá, a las escuelas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos más de la mitad de los niños y muchas veces es el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario.

Esta situación demuestra la seria despreocupación por hacer efectiva la preparación de maestros. A partir de la segunda década del siglo XX, es decir, entre los años 1915 y 1917 se fundan las Escuelas Normales para la preparación de maestros primarios, dos en La Habana y una en cada capital de provincia. Siendo esta la organización básica del sistema de formación de maestros hasta diciembre de 1958.

Con el triunfo del 1ro de enero de 1959 se inicia en Cuba un viraje radical en el Sistema de Educación. Se destacan como hechos relevantes de este período la institucionalización de un sistema de superación permanente para el personal pedagógico y la realización de la Campaña de Alfabetización.

En este período inicial se adoptan medidas para acelerar la formación y preparación del personal docente para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Según Wong García, E. (1987), se distinguen tres vías fundamentales:

- Ø Primera - La formación emergente y acelerada de maestros y profesores.
- Ø Segunda - La continuidad de la formación regular con nuevos planes de estudio.
- Ø Tercera - La utilización de la superación y la recalificación de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados.

Estas vías posibilitan mantener el ritmo creciente de la Educación Primaria al facilitar aprovechar la fuerza laboral existente, incrementarla con medidas alternativas y realizar la labor de recalificación y actualización profesional necesarias para el tratamiento contextualizado de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje

Hacia 1970 se produce un vertiginoso avance en el Sistema de Educación en Cuba. En la década iniciada en ese año se perfecciona la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, haciéndose necesario un rediseño de la formación del

personal docente: la consolidación del subsistema de formación y perfeccionamiento del personal docente.

En los finales de la década iniciada en 1970 se hace realidad la aspiración del profesional primario: acceder a la Educación Superior mediante la Licenciatura en Educación Primaria. La misma se concibe inicialmente con un curso preparatorio y seis años de estudio de la especialidad. La matrícula de la misma se forma con los egresados de las escuelas pedagógicas y los maestros en ejercicio.

A partir de 1981 se inicia un período encaminado a la elevación de la calidad del egresado para la Educación Primaria, en ese sentido opina Wong García, E. (1987), que se diseña una estrategia con planes de estudio que incluyen cuatro ciclos de asignaturas: el ciclo político – social, el de formación general, el pedagógico – psicológico y el de la especialidad.

Con el inicio de una nueva década, en 1991 se consolida la etapa de la formación del personal docente. Se culmina el plan de estudios para los egresados de nivel medio. Se asume por el Instituto Superior Pedagógico la responsabilidad de garantizar la graduación del personal docente con nivel superior, situándose la formación de maestros par la Educación Primaria a la altura de las exigencias de la sociedad.

Al iniciarse la década actual, en el año 2001 se adopta una organización de acuerdo con la tendencia de descentralizar la Enseñanza Superior. En este sentido se organiza la enseñanza en una sede municipal pedagógica. Se materializa así la municipalización de los Institutos Superiores Pedagógicos.

Específicamente en el curso escolar 2000 – 2001 se inicia la formación emergente de maestros primarios. Se concibe una estructura que posibilita terminar el preuniversitario y luego los estudios universitarios en los municipios. Se produce por primera vez la realización de estudios en la sede municipal pedagógica.

En la organización adoptada se materializa una nueva dinámica en la que en una etapa inicial y breve se concentra una primera formación más específicamente académica que habilita a los estudiantes para insertarse en la actividad docente responsable en la escuela y de forma inmediata continuar el resto de la formación tomando como centro a la escuela y la tutoría directa de los futuros educadores.

Se asume partiendo de lo anterior que la formación docente se realiza en dos etapas:

Ø Primera – Un año de habilitación concentrada donde alcanza la preparación básica para la docencia y el nivel preuniversitario en la formación general.

Ø Segunda – Incorporación a la sede pedagógica municipal del Instituto Superior Pedagógico por espacio de cinco años donde se combina el estudio con la docencia tutorada responsable como parte de la práctica laboral y la obtención del título acreditativo como Licenciado en Educación Primaria.

En este nuevo modelo de formación del personal docente se produce una interacción de diferentes componentes: académico, laboral, investigativo y extensión universitaria. En el mismo aparece con características novedosas el tutor quien ante la sociedad adquiere particular relevancia al constituirse en el responsable de la calidad de la preparación del docente en formación

Esta organización permite a la escuela convertirse en formadora de nuevas dinámicas de actuación profesional. El desarrollo de las actividades que en ella se realizan **implica al docente en formación en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje**. Se convierte la misma en el centro del proceso de formación docente al materializarse lo adquirido en los encuentros presenciales en el espacio interencuentro, con énfasis en la práctica laboral responsable.

Según Miranda Lena, T. (2002) la escuela es escenario de la formación pedagógica profesional. Los estudiantes realizan su práctica, se transforman y se integran al proceso pedagógico como objeto de profesión y actúan sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje como su objeto de trabajo.

El autor se identifica con lo anteriormente declarado. En ese presupuesto se evidencia el papel activo que desempeña el docente en formación en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se demuestra el papel de la escuela como escenario de las relaciones tutor – docente en formación. Se precisa la materialización de la relación de los componentes del proceso de formación docente en el espacio interencuentro.

En la provincia Holguín se produce la formación docente como maestro habilitado, cuya concepción esta direccionada para asumir la docencia como desempeño profesional permanente. Se asume para su desarrollo el currículo disciplinar – modular: se periodiza el proceso en módulos divididos por disciplinas y asignaturas. Prevalece la solución de problemas profesionales con carácter disciplinar y la práctica laboral responsable como un todo único y armónico.

La concepción del currículo permite señalar el encuentro presencial como punto de partida y de llegada: se parte de él, se materializa en la práctica laboral responsable y se llega a él. Se produce la aplicación de la variante semi – presencial: se realiza la docencia en un encuentro presencial en la sede pedagógica y se ejecuta el trabajo independiente en los espacios interencuentros o en encuentros no presenciales dirigidos por el tutor. Esta variante es un elemento de la Educación a Distancia.

La formación del personal docente al asumir esta modalidad de la Educación a Distancia también se beneficia con las posibilidades que la misma ofrece. Añorja Morales, J. (1995), (citado por Fuentes Rodríguez, A. en su tesis de maestría, 2007), hace referencia a las siguientes:

- Ø Favorece la economía nacional: ofrece posibilidades de incorporación hasta el umbral mismo del centro de trabajo.
- Ø Posibilita la vinculación del estudio con el trabajo y la propia superación cultural de acuerdo con las necesidades personales y posibilidades de la comunidad.
- Ø Garantiza la permanencia del estudiante en su medio cultural y natal, evitándose éxodos que entorpezcan el desarrollo cultural.
- Ø Se realiza una instrucción rentable, de amplio acceso, flexible e individualizada que posibilita personalizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Ø Administra mecanismos de comunicación múltiple que permite enriquecer los recursos de aprendizaje.
- Ø Se asocia con la comunidad y sus intereses, pudiéndose aprovechar los recursos que existen.
- Ø Promueve la formación de habilidades para el trabajo independiente.

Ø Cada estudiante se convierte en un agente de su propio aprendizaje.

Aprovechar las posibilidades de la Educación a Distancia permite colocar la formación docente en Cuba en condiciones de responder a las exigencias del desarrollo social de la humanidad en la actualidad. Este proceso de formación docente no se desarrolla en Latinoamérica como proceso homogéneo. En el área coexiste diversidad de concepciones políticas, sociales y económicas. Esta diversidad influye en la adopción de determinados modelos para la formación del personal docente.

La educación en el contexto latinoamericano y caribeño constituye un punto focal en los debates, se hacen visibles las imposiciones neoliberales. Bajo términos de eficiencia y austeridad las capacidades del estado se desmontan. Esta situación imposibilita la proyección de políticas educacionales encaminadas a salvaguardar los intereses del pueblo.

Según Pérez Cruz, F. (2003), se deteriora la oferta pedagógica a través de pronunciados anacronismos y desactualizaciones en los programas de estudio, sus contenidos y sus métodos y procedimientos. Tal es la situación con respecto a países desarrollados que la atención al cuerpo docente evidencia las más drásticas diferencias.

Un análisis de la formación del personal docente en Cuba evidencia una contraposición con respecto a la situación del área latinoamericana y caribeña. En el evento Forum Nacional de Educación para Todos (2001), se considera que la formación docente alcanza en Cuba un alto nivel de profesionalización que posibilita no solo cumplir los objetivos planteados en Educación para Todos, sino producir un perfeccionamiento continuo y trazarse metas superiores en correspondencia con los objetivos planteados por el país para el desarrollo cultural y social de todo el pueblo.

En el contexto social cubano se caracteriza el proceso de formación del personal docente en consonancia con el estudio de diferentes modelos y tendencias. En consecuencia se hace realidad la existencia de condiciones y características diametralmente opuestas a las existentes en el área latinoamericana. Baste citar las siguientes características:

Ø Toda la formación docente es responsabilidad estatal y se realiza en universidades pedagógicas cuya red abarca todo el país.

Ø La integración en un sistema de formación inicial, la formación en servicio y la investigación científico– pedagógica.

Ø La integración de las universidades pedagógicas con el resto del Sistema Educativo.

Ø Obtención de nivel universitario para todas las enseñanzas. Aún cuando se desarrollan programas de formación emergente, se define su continuidad universitaria en todos los casos.

Ø La concepción de realizar la formación docente inicial partiendo de la escuela y en la escuela, a través de la inserción de los estudiantes que se forman como docentes en la realidad escolar y su entorno social.

Ø La existencia de un sistema estructurado de superación profesional y formación académica de postgrado.

Ø Ejecución de las investigaciones educacionales por las universidades pedagógicas.

Ø La concepción de una evaluación profesional dirigida a comprobar periódicamente el desempeño profesional y la preparación de los docentes.

Ø El reconocimiento social de la profesión.

Ø La organización del trabajo de intercambio y reflexión colectiva en la escuela y la preparación de las estructuras de dirección.

Ø La adecuación de los perfiles profesionales de las carreras a las transformaciones que se ejecutan en las respectivas enseñanzas.

Ø Universalización de la Educación Superior Pedagógica, convertida en el método para formar los educadores.

El autor considera necesario la declaración de esos presupuestos por ser portadores de elementos tipificadores de las transformaciones en el Sistema Educativo de Cuba. Sus contenidos son demostrativos del aprovechamiento de las ideas de los

pedagogos más destacados de los ámbitos nacional e internacional. Demuestran cómo realizar paralelamente la formación del personal docente y su preparación para la dirección del proceso de enseñanza– aprendizaje.

Tomando como punto de partida los beneficios que reporta la Educación a Distancia, se evidencian elementos caracterizadores de la aplicación del nuevo modelo de formación del personal docente. En este sentido se citan:

∅ Tomando como referencia la sede municipal del Instituto Superior Pedagógico:

— Obtención de altos índices de incorporación y retención al situarse la sede en el territorio de convivencia y desempeño.

— Incremento de la fuerza laboral con los profesores del territorio. Se posibilita la aplicación de su experiencia profesional en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

— Se establece una estrecha vinculación de la sede municipal con las escuelas.

∅ Tomando como referencia al futuro profesional para la Educación primaria:

— No tiene que ubicarse en una sede concentrada como interno.

— La vinculación de los intereses personales con los del territorio en que se desempeña facilita la obtención de altos índices de matrícula, retención, asistencia y evaluación.

— La organización modular – disciplinar posibilita la búsqueda bibliográfica, así como la elaboración de los propios conceptos y adopción de posiciones.

— Desarrolla sus actividades en una escuela donde materializa los componentes académico, laboral, investigativo y de extensión universitaria. En la misma bajo la orientación del tutor hace realidad el espacio interencuentro.

∅ Tomando como referencia la escuela como microuniversidad:

— Se convierte en el lugar por excelencia para la materialización del espacio interencuentro.

— Se logra la vinculación de la teoría con la práctica, visto en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en un grupo escolar.

— Se amplía el horizonte del tutor quien deja de ser un referente ocasional para convertirse en un referente recurrente.

Ø Tomando como referencia la familia, la comunidad y el alumno de la de la Educación Primaria:

— Se adopta una comunicación ágil y flexible con un personal en formación con amplia cultura general.

— El intercambio de la familia y la comunidad con el docente en formación viabiliza la unificación de ideas, criterios y modos de actuación.

— Las influencias instructivas y educativas se producen en un contexto actuacional favorable a la psiquis infantil y a los cambios anatómo – fisiológicos de los niños.

El docente en formación por su actuación en una escuela desempeña la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Durante la ejecución de las actividades, con la guía del tutor, se prepara para dirigir ese proceso. En este sentido realiza la labor docente consolidando en la misma su desempeño profesional.

La actuación pedagógica profesional se ha gestado a lo largo de años de trabajo del profesorado cubano, sus virtudes sirven de modelo de actuación para los docentes en formación. La misma se convierte en compensatoria actuación de referencia para la preparación de los futuros profesionales de la Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Según Pla López, R. (2003), (citado por Fuentes Rodríguez, A., en su tesis de Maestría, 2007) el modo de actuación pedagógica profesional es la manera regular, sistemática y personalizada en que se expresa la del docente de acuerdo con la estructura de la actividad pedagógica. La secuencia de acciones generalizadoras para el estudio, el diseño, la conducción, la interacción y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje en un ambiente determinado.

El autor considera que la actuación profesional pedagógica del docente en formación se desarrolla mediante el conjunto de actividades que este realiza durante el proceso

de enseñanza – aprendizaje, a partir de capacidades y competencias adquiridas con la guía del tutor, con el fin de desarrollar la personalidad de los escolares.

El docente en formación al desarrollar su actuación profesional pedagógica se ve inmerso en el desempeño profesional pedagógico docente, aún cuando su experiencia personal es limitada. En este sentido es necesaria desde el inicio de su formación la inserción laboral a partir del primer año de la carrera, recibiendo la influencia del tutor y de los demás miembros del colectivo pedagógico.

Favorecer la preparación del docente en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje permite situarlo en condiciones de desarrollar un adecuado desempeño profesional pedagógico bajo la dirección del tutor.

Según Castellanos Simons D., (2002) este desempeño se caracteriza por:

Ø Actuar como mediador en el proceso de desarrollo de los escolares garantizando las condiciones y las tareas necesarias y suficientes para propiciar el tránsito gradual de niveles inferiores de desarrollo a niveles superiores.

Ø Crear una atmósfera de confianza, seguridad y empatía por lo que su trabajo repercute en todas las esferas de la personalidad de los estudiantes (intelectual, emocional, motivacional, moral, social).

Ø Organizar situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, con niveles de exigencia que amplíen la zona de desarrollo próximo.

Ø Apoyar a los estudiantes para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver problemas. Facilita la creación de los propios caminos o vías de solución, brinda impulsos pedagógicos oportunos y necesarios. Se convierte en modelo en la búsqueda y aplicación de estrategias para la solución de problemas.

Ø Propiciar la participación de todos los miembros del grupo, facilita la expresión y comunicación de ideas, actúa como moderador y facilitador, además de tutor, experto y supervisor.

Ø Evitar que se desechen ideas prematuramente, favorece el análisis, emplea el error con fines educativos atribuyendo los fracasos a causas controladas,

modificables. Crea espacios de autoconocimiento, favorece las acciones de autodirección.

Ø Diagnosticar dificultades en el aprendizaje de los estudiantes concibiendo estrategias de enseñanza compensadoras.

Criterio que se comparte por el autor al reflejar en su contenido las acciones pedagógicas a realizar por el personal docente independientemente de su experiencia profesional. Se reflejan además las características de un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador. Se manifiestan ideas acerca del rol del maestro y del docente en formación, este último bajo la conducción del tutor.

La preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje se considera componente esencial en el logro de materializar los objetivos y el fin de la Escuela Primaria. Profundizar en las concepciones teóricas del proceso posibilita una preparación efectiva de los docentes en formación.

Epígrafe 1.2 — Consideraciones teóricas acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje

El proceso de enseñanza – aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes. Inicialmente se identificó con el proceso de enseñanza, donde el papel protagónico se adjudicó al maestro. En la actualidad se le concibe como un todo integrado donde se manifiesta el papel protagónico del alumno. Se considera un proceso interactuacional entre la enseñanza y el aprendizaje.

En la Educación Primaria este proceso tiene lugar esencialmente en el transcurso de las asignaturas escolares. El mismo tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante.

Es en el proceso de enseñanza – aprendizaje donde se produce la adquisición de los conocimientos y las habilidades, se contribuye a la adquisición de sentimientos, cualidades, valores, normas de comportamiento. Los elementos anteriores manifiestan su integralidad, dan respuestas a las exigencias del aprendizaje y del desarrollo intelectual y físico de los estudiantes.

El ideario pedagógico sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje es amplio. Lo anterior implica la referencia a destacados teóricos de la pedagogía. Autores como J. A. Comenius, J. J. Rousseau, E. Pestalozzi, J. F. Herbart (citados por Rico, P. 2004), se refieren a lo natural del aprendizaje, colocan a los escolares en la base del proceso, sin embargo dan significativo protagonismo a la enseñanza y la dirección del proceso por el maestro. Es opinión del autor que en esta última afirmación está la limitación de sus teorías.

Lugar destacado tiene K. D. Ushinski (citado por Rico, P. 2004), quien destaca el papel del maestro como dirigente del proceso y el de los alumnos en su actividad de aprendizaje. Esta concepción no solamente señala el rol del docente, sino que indica el papel de los estudiantes. Se tiene entonces como referencia para el análisis de la interacción de esos protagonistas.

Mención especial merecen las ideas de los pedagogos cubanos de los siglos XVIII y XIX. Tal es el caso de F. Varela Morales, J. de la Luz y Caballero (citados por Rico, P. 2004), quienes realizan fuertes críticas a la enseñanza escolástica, al memorismo mecanicista y al dogmatismo. Ambos coinciden en que el hombre debe pensar, reflexionar; dirigen sus esfuerzos a la independencia en la adquisición del conocimiento.

Opina el autor que en los presupuestos anteriores se aprecia como elemento común la realización de un proceso de enseñanza – aprendizaje donde la dirección la ejerce el maestro. Se alude a la formación de la personalidad a la vez que se realiza la instrucción y el aprendizaje. También se critica la escolástica, el memorismo y el sentido dogmático del proceso, sentando las bases para las teorías actuales.

En los últimos tiempos en el ámbito nacional se han realizado trabajos investigativos que enriquecen los presupuestos teóricos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, baste citar los trabajos de Fariñas, G. (1983), Martínez, G. (1985), López, J. (1985), Rodríguez, M. E. (1986), Santos E. M. (1989), Silvestre, M. (1988; 1996; 2000), Rico, P. (1989; 1996; 2002) y Zilberstein, J. (2000), (todos citados por Rico, P. 2004).

Ese proceso investigativo permite la exposición de definiciones acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje, entre ellas:

Ø Según López, J. (1998), (citado por Rico, P. 2004), el proceso de enseñanza – aprendizaje es el momento del proceso educativo donde la actividad conjunta del maestro y los alumnos alcanza un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad.

Ø Es criterio de Rico, P. y Silvestre, M. (2000), (citados por Rico, P. 2004) que el proceso de enseñanza – aprendizaje es el que conduce a la adquisición e individualización de la experiencia histórica y social del individuo, en el cual se aproxima gradualmente al conocimiento desde una posición transformadora.

Ø Estas autoras más adelante consolidan sus presupuestos y consideran que es un proceso integrado, en el cual un núcleo central lo constituye el papel protagónico de los alumnos, destacándose la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo. Destacan que los mismos son requisitos psicológicos y pedagógicos fundamentales.

Ø Un colectivo de autores del ISPEJV (citado por Castellanos Simons, D. 2002), considera el proceso de enseñanza – aprendizaje como un proceso de apropiación activa y creadora de la cultura, que propicia el desarrollo del autoperfeccionamiento constante de la persona, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y realidad social.

Ø Para Bermúdez Morris, R. y Pérez L, Martín. (2004), el proceso de enseñanza – aprendizaje es el proceso de interacción entre el maestro y los alumnos mediante el cual el maestro dirige el aprendizaje por medio de una adecuada actividad y comunicación, facilitando la apropiación de la experiencia histórico – social y el crecimiento de los alumnos y del grupo, en un proceso de construcción personal y colectiva.

Ø Según Castellanos Simons, D (2005), el proceso de enseñanza – aprendizaje es el que abarca dialécticamente todo el sistema de relaciones recíprocas de actividad y comunicación que se establece entre sus protagonistas (profesores, alumnos grupo escolar) para aprender y enseñar, entre los reconocidos

componentes (objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación) como elementos mediatizadores de las relaciones entre aquellos y entre todos ellos entre sí, en función de promover aprendizajes auténticamente desarrolladores.

Los postulados referidos se asumen por: tener como referente teórico común la escuela histórico – cultural, las posiciones generales respecto a las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo son afines, responden a expectativas sociales y necesidades educativas comunes.

El autor asume muy particularmente la definición ofrecida por Castellanos Simons, D. (2005), por considerar que en ella se precisan las relaciones que se establecen entre sus componentes esenciales. Además se toma en consideración la posición con respecto al desarrollo, en especial con respecto al desarrollo personal.

El contenido reflejado por esas definiciones se concreta en su propósito común: servir de referente para la integración de los fundamentos psicopedagógicos de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Según Castellanos Simons, D. (2005), tienen como base común:

Ø Un enfoque dialéctico y humanista del proceso de enseñanza – aprendizaje, centrado en el desarrollo integral de la personalidad.

Ø El énfasis en el papel de las condiciones de los distintos tipos de mediadores, de la interacción, de la actividad y de la comunicación en la formación, expresión y desarrollo psíquico.

Ø El reconocimiento del carácter activo, consciente, orientado hacia los objetivos, las tareas y la utilización de instrumentos transformadores de la actividad de los estudiantes.

Ø El papel otorgado al desarrollo de la conciencia y la autoconciencia en la formación de la personalidad.

Ø El esclarecimiento de los momentos funcionales de la actividad (orientación, ejecución y control), donde se determinan y expresan diferentes formas de funcionamiento y de estimulación del desarrollo.

Ø Las ilimitadas potencialidades de aplicación de los conceptos: situación social de desarrollo, períodos sensitivos del desarrollo y zona de desarrollo próximo al campo de la acción pedagógica.

El autor asume lo planteado por Castellanos Simons, D. (2005), por considerar que efectivamente en estos presupuestos se reflejan los postulados del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador. En los mismos se precisa el lugar destacado que adquiere el desarrollo de la personalidad del estudiante. Se evidencian los postulados vigotskianos sobre la zona de desarrollo próximo. Constituyen elementos de referencia para la dirección del proceso a tener presentes por los docentes y los docentes en formación.

El proceso de enseñanza – aprendizaje tiene su fundamentación en regularidades, leyes, postulados, manifestados en los principios. Esos principios por el carácter rector que alcanzan constituyen exigencias. Diversos autores dan tratamiento a los mismos, crean para ello sistemas de principios. En este sentido se citan por Fuentes Rodríguez, A. en su tesis de Maestría, (2007) los siguientes autores:

Ø Davidov, V. V. (1981), refleja en los principios enunciados la existencia de una semejanza entre las exigencias planteadas a los estudiantes con respecto a la actitud científica y la actitud cotidiana de las cosas.

Ø Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988), enuncian un conjunto de principios con una conformación en sistema, implicando que si no se tiene en cuenta alguno de ellos, se afecta el buen funcionamiento de los demás y por consiguiente la conducción del proceso.

Ø Silvestre, M. (1999), así como Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002), crean un conjunto de exigencias cuya finalidad es fortalecer la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø García, G. (2002), asume en los principios elaborados una posición de pertinencia conducente a la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø Addine, F. (2002), enuncia un grupo de principios encaminados a fortalecer la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2004), abordan un conjunto de principios que potencian el aprendizaje formativo y su relación con el crecimiento personal del individuo.

El autor considera necesario declarar esas consideraciones pues demuestran como el proceso de enseñanza – aprendizaje se fundamenta en principios que constituyen exigencias. Considera que en común reflejan la realización de la interacción de los protagonistas y los elementos mediatizadores. Además en sus contenidos se regula la dirección del proceso.

De los grupos de principios, los enunciados por Addine, F. (2002), se refieren específicamente a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. En esencia los mismos son:

Ø El principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso.

Ø El principio de la vinculación de la educación con la vida, con el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad.

Ø El principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad.

Ø El principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.

Ø El principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

Ø El principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

El autor asume que el contenido de esos principios se convierte en exigencias para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por reflejar como elemento común la estrecha vinculación de las esferas de la personalidad, la unidad de la instrucción con la educación, así como manifestar la necesaria actualización de la dirección del proceso desde el punto de vista científico e ideológico.

El desarrollo alcanzado por la sociedad contemporánea impone al proceso de enseñanza – aprendizaje profundas transformaciones. El mismo acoge nuevos enfoques, estilos creativos, afianzamiento de los vínculos sistémicos de sus componentes.

El diseño del proceso de enseñanza – aprendizaje reconoce además de sus componentes estructurales, las relaciones entre ellos y las relaciones de ellos con el propio proceso como un todo. Este diseño muestra una concepción amplia que incluye a protagonistas, niveles, así como las relaciones establecidas entre ellos como elementos integrales de su estructura.

En ese sentido el diseño abarca dialécticamente los componentes tradicionales: objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación. También abarca en su interacción los componentes: estudiantes, maestro, grupo. Declara como protagonistas a los segundos, mientras que considera a los primeros como mediatizadores de las relaciones que se establecen entre ellos.

Abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde su propia identidad como proceso direcciona su análisis en dos procesos dialécticamente relacionados: la enseñanza y el aprendizaje.

El análisis de la enseñanza implica hacer referencia a su carácter de proceso: compuesto por fases o etapas, a su carácter legal: obedece a leyes, a su carácter bilateral: se manifiesta la dirección por el maestro y el aprendizaje por el alumno, a la unidad de la instrucción y la educación: se emplean las potencialidades educativas del contenido de la enseñanza.

La enseñanza está ligada a los intereses sociales. Actualmente el ritmo acelerado de producción de conocimientos provoca una influencia significativa en el diseño y práctica de la enseñanza. Tal es el ritmo impuesto que se produce una fuerte tendencia a la multidisciplinariedad: intradisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad.

Cobra especial significación los siguientes presupuestos sobre la enseñanza como componente del proceso de enseñanza – aprendizaje:

Ø Según Castellanos Simons, D. (2002), la enseñanza es organizar de manera sistemática, planificada y científica las condiciones susceptibles de potenciar, los tipos de aprendizaje que se buscan, estimular determinados procesos en los educandos, para propiciar el crecimiento y el enriquecimiento multilateral de sus recursos personales y de su personalidad.

Ø Un análisis más profundo de la enseñanza, es decir, teniendo en cuenta su carácter desarrollador permite a Castellanos Simons, D. (2002), precisar que la enseñanza es 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 desarrollo actual y potencial de los estudiantes, con la finalidad de formar una persona integral y autodeterminada, capaz de transformar la realidad en un contexto sociohistórico concreto.

El autor asume preferencialmente la segunda acepción por considerar que en la misma se refleja la esencia de los postulados de Vigotski. Se enfatiza en la apropiación de la herencia cultural mediante vías psicológicas previamente elaboradas. Se declara la transformación del medio concreto y social en que convive y se desarrolla el individuo. Además queda declarado el carácter de sistema, infiriéndose el establecimiento de las relaciones entre sus protagonistas.

El análisis del aprendizaje implica comprender su carácter complejo, diversificado. Implica reconocer su estructura condicionada por factores: las características del sujeto que aprende, las situaciones y contextos sociales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse, así como de los recursos con que cuenta para ello.

El estudio del aprendizaje como proceso ha permitido declarar limitaciones en su desarrollo. Según Castellanos y Grueiro (1997), (citados por Castellanos Simons, D. 2002) entre esas limitaciones se pueden citar:

Ø Se restringe el espacio de la institución escolar (formal), a ciertas etapas de la vida (las que preparan para la vida profesional, adulta).

Ø Se maximiza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo, los saberes; sobre lo afectivo – emocional, lo vivencial, lo ético y sobre el saber hacer.

Ø Se realiza individualmente, sin embargo no se alcanza la verdadera valoración del individuo.

Ø Se ha visto como una vía exclusiva de socialización en detrimento de la individualización, de la personalización.

Ø Se expresa como adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes para adaptarse al medio y no vía para aprender a transformarse, a desarrollarse, a aprender a crecer.

La comprensión en sentido amplio del proceso de aprendizaje implica tener presente diversos presupuestos. Según Castellanos Simons, D. (2002) la comprensión de dicho proceso se facilita con los elementos siguientes:

Ø Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, está vinculado con el crecer de manera permanente. No es abstracto: se vincula con las experiencias y las necesidades de los individuos, a su contexto histórico – concreto.

Ø Es aquí donde se produce la cristalización continuamente dialéctica entre lo histórico – social y lo histórico – personal, se considera un proceso activo de reconstrucción de la cultura y de descubrimiento personal.

Ø Aprender posibilita el tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, asumiendo a Vigotski, es decir de lo externo a lo interno, de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación.

Ø Posee carácter tanto intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. Se forman conocimientos, habilidades (destrezas), capacidades, se desarrolla la inteligencia; pero a su vez se forman sentimientos, valores, convicciones, ideales, posibilitando la orientación personal en la vida.

Ø Siendo el centro y el principal instrumento del aprender el propio sujeto que aprende, aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción.

El autor asume estos planteamientos por considerar que reflejan la interacción de las esferas de la personalidad, posibilita el análisis de la adquisición de la herencia cultural histórica concreta e histórica social, declara el actuar del sujeto en el propio aprendizaje.

El tratamiento al concepto de aprendizaje ha sido abordado por diferentes autores, baste citar:

Ø En opinión de Castellanos Simons, D. (2002), el aprendizaje es un proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables que permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad.

Ø Según Bermúdez Morris, R. (2004) el aprendizaje es un proceso personalógico, responsable, consciente, de apropiación de la experiencia histórico – social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en el cual el alumno transforma la realidad y logra su crecimiento personal.

Ø Según Rico Montero, P. (2004), el aprendizaje es el proceso de apropiación por el niño, de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Es un proceso activo, reflexivo y regulado, mediante el cual aprende, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico – social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo.

El análisis de esos presupuestos sobre el aprendizaje permite asumir los elementos comunes:

Ø El énfasis dado en constituir un proceso de apropiación personal de la cultura.

Ø La recurrencia de la interacción con el contexto histórico personal donde se desempeña la actividad del individuo.

Ø La connotación que adquiere este proceso en la adopción y transformación de la realidad posibilitando el crecimiento personal.

Es criterio del autor que el aprendizaje es el proceso de apropiación, la enseñanza es el proceso de transmisión. Ambos se concatenan en una interacción donde el sujeto que aprende es interactivo, aporta su contexto histórico concreto se implica en la elaboración de de su propio crecimiento personal bajo condiciones de orientación,

ejecución y control planificados para la dirección de la transformación del contexto social. En esta interacción se produce la transmisión y apropiación de la cultura. La dirección del proceso por los docentes en formación implica asumir en la práctica educativa los elementos analizados.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen su materialización en el proceso de enseñanza – aprendizaje con la interacción de sus componentes esenciales:

- Ø Los protagonistas: estudiantes, grupo, docentes.
- Ø Los mediatizadores: objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación.

Para analizar cada grupo el autor asume lo planteado por Castellanos Simons, D. (2005). En ese sentido se aborda en el primer grupo:

Ø **Los estudiantes:** cada estudiante es una personalidad total, que se integra al proceso aportando sus saberes, experiencias previas, sus intereses y motivaciones, así como las cualidades y rasgos peculiares de su historia individual. Como aprendiz constituye un sujeto activo, que construye y reconstruye sus aprendizajes, autorregula su actividad de estudio en el contexto del aula y del grupo escolar, interactúa con los diferentes componentes del proceso, enriqueciéndolo con su individualidad.

Ø **El grupo:** no constituye una sumatoria de estudiantes, sino un organismo vivo, con identidad propia, que se conforma en las interacciones y en la comunicación. Generando normas, funciones, metas y objetivos comunes, códigos compartidos y una especial dinámica condicionada de los caminos que tomará el proceso de cada situación particular. Constituye el espacio por excelencia donde se producen interacciones que favorecen tanto el aprendizaje individual y colectivo como la formación de valores y cualidades morales de la personalidad.

Ø **Los docentes:** cada docente juega el papel de educador profesional, cuyo encargo social es el de establecer la mediación indispensable entre los estudiantes y la cultura para potenciar la apropiación de esta última en función de los intereses de la sociedad. En la realización de la labor educativa tiene el encargo de desarrollar la

personalidad integral de los estudiantes en correspondencia con el modelo ideal de ciudadano al que se aspira en cada momento histórico social concreto.

Por lo tanto los docentes en formación se encuentran insertados en la realización del papel mediador de forma tal que su labor se realiza en pleno desarrollo de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, donde con su actuación ejerce su influencia en el grupo que atiende.

En el segundo grupo se ofrecen los elementos mediatizadores de las relaciones de los del primer grupo, así como las que se establecen entre ellos mismos:

Ø **Los objetivos:** elaborados en función del estudiante, en términos de aprendizajes multidimensionales, concebidos como una aspiración e intencionalidad desarrolladoras, centrados en la formación de conocimientos, hábitos, habilidades, estrategias para conocer, para aprender y para autorregular el aprendizaje; centrados además en la formación de motivos, sentimientos, cualidades, actitudes y valores.

Ø **Los contenidos:** seleccionados y estructurados tomando en cuenta no sólo criterios de multidimensionalidad, relevancia sociocultural, lógico – científica y práctica, sino además su relevancia evolutiva y afectivo – personal. Se consideran contenidos de enseñanza – aprendizaje los hechos, conductas, conceptos, reglas, principios, teorías, hábitos, habilidades, procedimientos, estrategias, capacidades, sentimientos, cualidades, actitudes, normas y valores.

Ø **Los medios:** sirven de apoyo al proceso con la finalidad de que los estudiantes se apropien de los contenidos, propician a cada estudiante la posibilidad de desplegar un pensamiento productivo y creador; se elaboran atendiendo al carácter multidimensional de los contenidos, con la finalidad de estimular, en cada momento preciso, el desarrollo de la actividad intelectual y su autorregulación.

Ø **La evaluación:** se fundamenta en acciones sistémicas e integradoras. Abarca el proceso concebido, planificado, organizado y ejecutado. Se evalúa el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes, el desempeño de todos los protagonistas, el diseño del proceso en sus diferentes niveles, los métodos de enseñanza y de aprendizaje, el propio componente evaluativo. Su contenido debe ser orientador y

programático, debe ser individualizado generando oportunidades donde se manifiesten las verdaderas potencialidades de cada estudiante en su contexto.

En las relaciones que se establecen entre los protagonistas y los componentes mediadores se manifiestan las contradicciones. Según Castellanos Simons, D. (2002), la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, dado su carácter desarrollador, reconoce las contradicciones como generadoras del desarrollo. La categoría científica que materializa las contradicciones es **el problema**. El mismo se constituye en punto de partida para su diseño, para su ejecución y en condición necesaria para trabajar la zona de desarrollo próximo.

En términos metodológicos el problema indica al docente como diseñar, organizar, ejecutar y controlar el proceso para garantizar el sistema de tareas desarrolladoras del alumno y el sistema de acciones didácticas del profesor.

En el análisis de Castellanos Simons, D. (2002) sobre la categoría problema, se especifican los siguientes aspectos:

Ø La determinación del problema permite al maestro partir del conocimiento de las condiciones en que transcurrirá el proceso, plantearse objetivos y facilitar a los alumnos que se planteen los suyos.

Ø La relación del problema con los demás componentes es dialéctica, no es lineal, dada la interacción existente entre todos.

Ø El problema refleja los objetivos, estos a la vez los contenidos, estos dos determinan el resto.

Ø Tiene un significativo impacto sobre docentes y estudiantes, orienta la actividad a desplegar.

Ø Posibilita ser reformulado por el docente a partir del diagnóstico sistemático a los estudiantes.

Ø Posibilita su conocimiento por los estudiantes apoyado por la mediación del docente, propiciándose la reflexión y la solución acertada.

Ø Por su forma es diferente para los docentes y para los estudiantes, por su contenido es el mismo. Esta característica dada por la forma en que cada uno se vincula y por el papel que desempeña en su solución.

El autor comparte el criterio de Castellanos Simons, D. (2005) sobre la categoría problema por considerar que realmente es el punto de partida de cualquier situación docente, constituye la base de la cual nacen los algoritmos, las estrategias para concebir, efectuar, solucionar, evaluar y prever el rediseño de las contradicciones entre los componentes del proceso. El problema encierra en su contenido las causas, las soluciones, así como la previsión de las nuevas contradicciones.

El proceso de enseñanza – aprendizaje como toda actividad humana es un proceso direccionado. Al docente en formación le corresponde dirigirlo de forma tal que la actividad y los procesos de interrelación y comunicación faciliten formas de trabajo colectivo, facilitadoras de acciones conjuntas por los alumnos, así como entre los alumnos y el maestro.

Según Rico Montero, P. (1998), la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje adopta la organización de cualquier actividad humana. Organizarlo significa estructurarlo en tres etapas: **orientación, ejecución y control**.

Ø **La etapa de orientación:** es la llamada a garantizar la comprensión por los estudiantes sobre lo que va a realizar. Como parte de este momento debe tener lugar el análisis, la exploración, el reconocimiento previo, la precisión de los objetivos. Los estudiantes se familiarizan con la tarea (qué hay de nuevo, qué conozco), condiciones de la tarea, datos e informaciones con que cuentan, procedimientos y estrategias para resolverla y en qué momento emplearlas. Aspectos que posibilitan implicar a los estudiantes en la adopción de una actitud reflexiva y personalógica para la ejecución de la tarea y la evaluación del resultado.

Ø **La etapa de ejecución:** es donde los estudiantes deberán aplicar los procedimientos o estrategias previstos, con el objetivo de producir transformaciones a la tarea o problema. Posibilita al maestro observar y determinar el nivel de independencia de los estudiantes, haciendo realidad la exigencia decreciente. Permite además valorar el nivel de intercambio, de interacción cognitiva que se

establece entre él y los estudiantes o entre ellos, materializando en la práctica el concepto vigotskiano de zona de desarrollo próximo.

Ø **La etapa de control:** es donde se comprueba la efectividad de los procedimientos empleados, de los productos obtenidos para efectuar los ajustes necesarios. Junto al control ejercido se realiza la valoración y la autovaloración, permitiendo a los estudiantes y al maestro conocer el grado de correspondencia o no de los resultados con respecto a las exigencias de la tarea, posibilitando determinar la calidad alcanzada.

Otros autores como Rico Montero, P. (2004), Bermúdez Morris, R. y Pérez Mateo, L. (2004), Castellanos Simons, D. (2005), coinciden en la concepción de sistema de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. En ese sentido señalan que la interacción entre las acciones de orientación, ejecución y control realizadas como parte de la actividad cognitiva en la enseñanza y el aprendizaje por los estudiantes cuya dirección le corresponde al maestro, mantienen estrecha interrelación, produciéndose un equilibrio y una dinámica que acentúa su desarrollo dialéctico.

Estos criterios son asumidos por el autor al quedar demostrados por la práctica pedagógica. Posibilitan aumentar el nivel de información especializada, facilitando el incremento de la calidad de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Así como posibilitan la dirección del proceso alcanzando la interacción de los protagonistas y las relaciones que se establecen entre ellos, reguladas por los componentes mediatizadores. Posibilitan además establecer la interacción dialéctica entre las etapas de la dirección del proceso.

La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, asumido desde una perspectiva desarrolladora, implica asumir por los docentes la responsabilidad de su conducción desde una posición creadora. En este proceso realiza su desempeño el docente en formación, quien asume la dirección, propiciando la implicación de los alumnos en el análisis de las condiciones de las tareas, de las vías de solución, así como de las vías para su control valorativo.

Según Addine González, F. (2004), (citada por Castellanos Simons, D. 2005), asumir la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje significa:

- Ø Hacer patente el respeto a la individualidad, a los intereses, particularidades del aprendizaje, del objetivo del enseñar y el aprender: crecer como necesidades y ritmos de aprendizaje de los educandos.
- Ø Creación de situaciones que propician la comunicación, la expresión y la realización personal.
- Ø Instrumentación de experiencias y actividades desafiantes, partiendo del diagnóstico de los estudiantes, facilitando la ampliación de la zona de desarrollo próximo.
- Ø Garantizar la participación de los estudiantes en el descubrimiento y la solución de situaciones y problemas.
- Ø Propiciar aprendizajes significativos, integrativos, desde la selección, la estructuración y la organización, la contextualización y la valoración de la diversidad de contenidos.
- Ø Diseño de situaciones que potencien la coherencia entre formas de pensar, de sentir, de actuar, entre afecto y cognición, entre aprendizaje afectivo vivencial y aprendizaje racional.
- Ø Hacer centro de las intenciones educativas, el fomento de la autodirectividad y la autorregulación personal.

La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación se convierte en elemento de suma importancia para mantener los resultados alcanzados en el orden de aprendizaje e incluso elevarlos. Precisamente el estudio teórico posibilita la comprensión de la necesidad de fortalecer los conocimientos generales que en esencia permiten la materialización de la dirección del proceso por los docentes en formación.

Conclusiones del capítulo 1

En el capítulo se ha realizado un estudio sobre los presupuestos teóricos de la preparación de los docentes en formación y la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Este estudio permite llegar a las siguientes conclusiones:

Ø Se establecen regularidades que constituyen el punto de partida para la **Estrategia Didáctica** que se propone. La misma se orienta hacia la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje

Ø El análisis teórico realizado sobre la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, sirve de marco referencial para la valoración del desarrollo histórico y revelar insuficiencias y logros en este proceso.

Ø Para el estudio del proceso de enseñanza – aprendizaje se cuenta con suficiente bibliografía que aborda el tema en lo referido a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, en lo referido a la relación de la instrucción y la educación, sin embargo se considera insuficiente el tratamiento teórico a la dirección del proceso.

Capítulo 2— Metodología para favorecer la preparación del docente en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria

En este capítulo se explican las etapas de la Estrategia Didáctica propuesta cuyo objetivo es la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se analizan las dimensiones e indicadores a tener en cuenta para la preparación de los docentes en formación para dirigir el proceso.

Se describe el proceso de realización de la Estrategia Didáctica propuesta en la práctica escolar de la escuela primaria, realizado con el fin de constatar la preparación de los docentes en formación y la efectividad de la Estrategia Didáctica propuesta.

Este capítulo está constituido por tres epígrafes, los mismos son portadores de la información precisa sobre la Estrategia Didáctica propuesta.

En el epígrafe 2.1 se realiza un análisis de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se aportan por el autor las dimensiones e indicadores para la preparación del docente en formación sobre cuya base se estructura la Estrategia Didáctica propuesta.

En el epígrafe 2.2 se ofrece la metodología para la implementación de la Estrategia Didáctica propuesta. Constituye un instrumento orientador pues precisamente se propone la estructura y la forma en que se orienta, ejecuta y controla.

En el epígrafe 2.3 se explican los resultados obtenidos, se da tratamiento estadístico: el empleo de la **moda** para obtener la información general, el empleo del **cálculo porcentual** para precisar la calidad de la información obtenida con la aplicación de los métodos empíricos. Se demuestra la factibilidad de la aplicación de la Estrategia Didáctica través de los **talleres de reflexión crítica**, así como los resultados que avalan la efectividad de su aplicación.

Epígrafe 2.1— Dimensiones e indicadores que conforman la preparación del docente en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria

El nivel alcanzado en la preparación de los docentes en formación para asumir los nuevos retos, teniendo en cuenta las exigencias sociales y el modelo del profesional que se aspira a formar en la Educación Primaria, se demuestra en gran medida con la preparación didáctica insuficiente que éstos tienen para lograr la adecuada dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El autor al considerar lo antes expuesto asume como marco teórico el análisis realizado del término “Didáctica” abordado por diferentes autores, (citados por Fuentes Rodríguez, A. en su tesis de Maestría , 2007).

Juan Amos Comenius en su obra *Didáctica Magna* la definió como arte de enseñar y aprender. Desde esta concepción la didáctica se centra en lo instructivo y se aleja de lo educativo.

Más adelante Danilov, M. N. (1981), define la didáctica como la teoría de la instrucción, de la enseñanza y al mismo tiempo de la educación. El autor se limita al estudio del proceso de enseñanza, obviando el aspecto educativo.

Las nuevas necesidades sociales, ampliaron el objeto de esta disciplina. En el ICCP un colectivo de autores (1984), consideró que la didáctica tiene por objeto la instrucción, la enseñanza, incluyendo el aspecto educativo del proceso docente y las condiciones que propicien el trabajo activo y creador de los alumnos y su desarrollo intelectual. En esta definición se aborda lo instructivo y lo educativo, pero no aborda la enseñanza-aprendizaje como proceso.

Labarrere. R.G. (1988), define la didáctica como la disciplina pedagógica que elabora los principios más generales de la enseñanza aplicable a todas las asignaturas en su relación con los procesos educativos y cuyo objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza – aprendizaje. Desde esta óptica la didáctica es vista como disciplina pedagógica y no como ciencia que estudia el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Según Álvarez de Zayas, R. M. (1997), la didáctica es la ciencia que estudia el proceso educativo: cuyo objeto es el proceso de enseñanza – aprendizaje. El mismo posee las características de un sistema teórico: conceptos, categorías, leyes y una

estructura particular de sus componentes, que determinan una lógica interna, en la cual intervienen condiciones sociales, si bien estas, externas al objeto mismo.

El análisis realizado permite valorar que la didáctica ha sido abordada indistintamente por los autores como la teoría que estudia el proceso de enseñanza – aprendizaje, dando tratamiento a la relación de lo instructivo con lo educativo.

Según Addine, F. (2004), La estrecha relación entre la práctica concreta y la reflexión sobre las relaciones escuela-sociedad, revelan que de las contradicciones entre la didáctica pensada y la vivida va surgiendo un nuevo conocimiento, producido en medio de una práctica social concreta. Este presupuesto planteado por la autora evidencia cómo la práctica social concreta condiciona el cambio educativo, condiciona el cambio actitudinal para la realización profesional del docente en formación.

Desde el punto de vista didáctico surge la problemática de cómo se puede realizar la preparación del docente en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en correspondencia con el Modelo del Profesional que demanda la sociedad para la Educación Primaria y el contexto en que se desenvuelve.

Lo analizado se corresponde con la ley de la didáctica: **ley de la unidad entre instrucción y educación**, la que tiene como contenido esencial el desarrollo de una personalidad capaz de favorecer el progreso social e individual

La unidad de la instrucción y la educación en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el contexto de la escuela primaria, en el que se desenvuelve el docente en formación bajo la conducción del tutor, demanda de este último la utilización de las potencialidades educativas del contenido de la enseñanza para alcanzar la preparación del primero. En ese sentido adquiere connotación significativa la preparación que el tutor y los demás miembros del colectivo pedagógico puedan efectuar con el docente en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Es necesario que el tutor utilice la didáctica con sentido realista, al discernir y reflexionar con relación a las necesidades y potencialidades del docente en formación. De ahí que la preparación del docente en formación para la dirección del

proceso de enseñanza – aprendizaje debe asumirse a partir de dimensiones e indicadores.

Asumir una propuesta de dimensiones e indicadores para la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, tiene su punto de partida en el estudio de las funciones de los docentes para la ejecución de la dirección del proceso.

Independientemente del nivel profesional alcanzado, de la experiencia pedagógica acumulada, la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje requiere de cada maestro la realización de su encargo social: establecer la mediación entre la cultura y los estudiantes.

El docente en formación asume este papel mediador. Con la orientación del tutor realiza funciones de dirección. En este contexto pedagógico se materializa su preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Según Castellanos Simons, D. (2002), en correspondencia con el rol del maestro para el cumplimiento de su encargo social, los docentes tienen que desempeñar funciones específicas:

Ø **Función docente – metodológica:** se relaciona con el diseño, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de los requerimientos establecidos por el mismo.

Ø **Función orientadora:** propicia que los escolares se conozcan a sí mismos, a los demás y a su medio; posibilita el desarrollo de competencias para solucionar, tomar decisiones, elaborar planes y proyectos de vida. Alcanza suma importancia al colocar a los mismos en la posibilidad de efectuar su autorregulación. Permite el alcance de los objetivos para cada etapa del desarrollo.

Ø **Función investigativa y de superación:** abarca aquellas tareas encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en el contexto del desempeño profesional.

Es opinión del autor que la preparación del docente en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje se favorece al asumir esas funciones. El

marco pedagógico que se crea propicia la aplicación de las referencias académicas adquiridas en los encuentros presenciales. La intervención del tutor y demás miembros del colectivo pedagógico facilitan el desarrollo de esas funciones, descubren las carencias demostradas por los docentes en formación, potencian con sus experiencias la preparación para la dirección de ese proceso.

El autor asume las referencias teóricas que brindan las funciones declaradas al considerar que el docente en formación las realiza para materializar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Convirtiéndose en razón fundamental para la elaboración de las dimensiones e indicadores a tener presentes en la preparación de los docentes en formación.

La connotación del trabajo que en el orden político e ideológico asumen los docentes y por tanto los docentes en formación como divulgadores de la política partidista y estatal, la repercusión que posee para la mantención de los logros de la Revolución y la prioridad que se le concede al trabajo político e ideológico posibilitan que el autor declare en primer lugar:

Ø Dimensión política e ideológica.

El análisis realizado permite al autor adoptar las siguientes dimensiones en plena correspondencia con la funciones de dirección:

Ø Dimensión docente y metodológica.

Ø Dimensión orientadora y mediadora.

Ø Dimensión investigativa y de superación.

El análisis anterior posibilita la adopción de indicadores por cada dimensión, los que permiten el tratamiento específico a la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Dimensión política e ideológica: se considera la dimensión portadora del mensaje de la obra revolucionaria de la Revolución Cubana, encierra en su contenido los presupuestos morales, patrióticos y conductuales legados por las generaciones precedentes. Manifiesta el ejemplo del docente en formación ante los estudiantes, familia y comunidad.

Indicadores:

- Actuación ética y profesional.
- Desarrollo de valores, normas de conducta y relaciones interpersonales.
- Profundización del vínculo del proceso de enseñanza – aprendizaje con la defensa de la Patria, el conocimiento sobre los héroes y mártires y el odio al enemigo.
- Transmisión de la política del partido y el gobierno cubanos.

Dimensión docente y metodológica: se considera la dimensión facilitadora de las posibilidades de realización de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación con la conducción del tutor centrando la dirección en la actividad más importante: la clase.

Indicadores:

- Diagnóstico integral.
- Derivación gradual de objetivos.
- Esquema metodológico.
- Medios materiales para el proceso.

Dimensión orientadora y mediadora: se considera la dimensión donde se materializa el proceso de interacción del docente en formación con el estudiante, el grupo escolar, la familia y la comunidad. Se materializa en ella la posibilidad del intercambio entre los estudiantes, se socializa toda la información, se consolida el papel del docente en formación como mediador entre la cultura y los escolares.

Indicadores:

- Materialización de los impulsos didácticos.
- Socialización de estrategias de aprendizaje.
- Relación con la familia y la comunidad.

— Mediación entre las condiciones culturales histórico – sociales y las histórico – concretas.

Dimensión investigativa y de superación: se considera la dimensión donde el docente en formación materializa la actividad realizada en los encuentros presenciales en la sede pedagógica. Aplica los recursos metodológicos, científicos y pedagógicos al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Indicadores:

— Aplicación del marco teórico – práctico modular a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

— Aplicación de métodos de la investigación educacional a la práctica de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

— Intercambio profesional con el tutor y la estructura de dirección del centro.

— Interacción sistemática con la sede pedagógica.

Epígrafe 2.2 – Metodología para la implementación de la Estrategia Didáctica propuesta

El modelo de formación docente adoptado en Cuba posibilita que en el proceso de enseñanza – aprendizaje la dirección sea efectuada por jóvenes, requiriendo situar la preparación de los docentes en formación en correspondencia con las exigencias de la sociedad.

Con el fin de alcanzar la calidad de esa preparación se necesita la adopción de vías seguras, estructuradas, facilitadoras de una transformación del estado real de preparación de los docentes en formación para la dirección de proceso de enseñanza – aprendizaje al estado deseado.

Lo referido anteriormente se adopta como punto de referencia del término **estrategia**. La misma por el contexto en que se desarrolla, orientándose a la enseñanza y el aprendizaje, se clasifica como **didáctica**.

El referente histórico de la definición de estrategia se remonta a etapas anteriores del desarrollo histórico, fundamentalmente relacionada con el arte militar, de ahí que

existan referencias donde la denominan el arte de dirigir las operaciones o conjunto de operaciones para alcanzar un objetivo.

Estas referencias como se puede apreciar son simples, en su contenido se aprecia vaguedad direccional al no demostrar cuál es el verdadero objetivo o fin a alcanzar.

El desarrollo teórico – metodológico desarrollado de forma vertiginosa alrededor de la concepción de estrategia, fundamentalmente como objeto de la Teoría de Educación, ha provocado su contextualización por varios autores.

En su tesis de maestría Bosque Jiménez, B. (2002), cita entre otros:

Ø Borges, J. E. (1995), manifiesta que estrategia es la selección de la mejor combinación lógica de pasos; que integran actores, factores y acciones para lograr un objetivo concreto en un determinado contexto.

Ø Betancourt, J. (1996), asume como estrategia una acción humana orientada a una meta intelectual, consciente, de conducta controlada. La relaciona con términos como plan, táctica, reglas. Desde la perspectiva de este autor las estrategias han sido consideradas como actividades netamente intelectuales encaminadas a trazar el puente de unión entre el qué y el cómo pensar.

Ø Labarrere, A. (1996), considera que la estrategia es un programa general de acciones que permiten alcanzar objetivos a corto, mediano y largo plazo que facilitan la consumación del ideal fijado.

Un análisis del término estrategia realizado en el ISP José de la Luz y Caballero, por Gómez Álvarez, L. (2004), cita las definiciones realizadas por varios autores, baste citar:

Ø Sierra Salcedo, R. (2002), asume que la estrategia es la dirección pedagógica de la transformación del estado real al 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 de máximo nivel, tanto en lo personal como en la institución escolar.

Ø Castellanos Simons, D. (2004), define la estrategia como una guía consciente e intencional que proporciona una regulación general de la actividad, dando sentido y

coordinación a todo lo que hacemos para llegar a una meta o fin teniendo en cuenta las características de cada contexto y las circunstancias.

El autor coincide con estas dos últimas definiciones, fundamenta su coincidencia en los elementos siguientes:

Ø La referencia al cambio de estado real al deseado, infiriéndose el cambio en la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø La referencia al crecimiento personal y a nivel de institución, estableciéndose el nexo necesario entre las condiciones histórico – concretas y las histórico – sociales.

En relación con los presupuestos anteriores, se considera oportuno declarar los aspectos más generales de las estrategias, destacándose los siguientes:

Ø No constituyen algo estático, rígido, sino flexible, susceptible al cambio, a la modificación y a la adecuación de sus alcances, por la naturaleza pedagógica de los problemas a resolver.

Ø Poseen un gran nivel de generalidades, de acuerdo con los objetivos y los principios para la educación de la personalidad al integrar lo docente, lo extradocente y lo extraescolar.

Ø Facilitan la planificación a corto mediano y largo plazo.

Ø Capacidad para insertarse en la dinámica del trabajo educativo de la Escuela Primaria.

Ø Constituidas por una secuencia de pasos, acciones y algoritmo de trabajo que se relacionan con las funciones de dirección.

Ø Incluyen el diagnóstico inicial y final para poder alcanzar la certeza científica de la solución de los problemas.

La contextualización del término estrategia es considerado importante para la adopción de una determinada clasificación. En ese sentido Gómez Álvarez, L. (2004), refiere que la clasificación de la estrategia está en dependencia del contexto o ámbito concreto en el que se pretenda incidir. Precisa que una estrategia cuya

incidencia sea en el proceso de de enseñanza – aprendizaje es una **estrategia didáctica**.

En este sentido Gómez Álvarez, L. (2004) define la **estrategia didáctica** como la proyección de acciones a corto, mediano o largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza – aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base los componentes del mismo permitiendo el logro de los objetivos propuestos.

El autor asume este último enunciado por considerar que manifiesta la planificación por etapas de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, posibilita determinar en el contexto a incidir, brinda la posibilidad de la interacción de los protagonistas con los elementos mediatizadores y entre estos últimos.

En consecuencia con lo antes planteado y en función de cumplimentar la cuarta tarea de investigación, se presenta la siguiente **estrategia**. La Estrategia Didáctica que se propone tiene su fundamentación en las etapas de la actividad cognoscitiva asumidas por Rico Montero, P. (1998), las que han sido analizadas y adoptadas posteriormente por diversos autores, baste citar: Bermúdez Morris, R. (2004); Castellanos Simons, D. (2005).

Todos coinciden en organizar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en tres etapas: **orientación, ejecución y control**, el autor asumiendo esas etapas propone estructurar la Estrategia Didáctica coincidiendo con las mismas, organizándolas por fases, cada fase compuesta por acciones estratégicas a desarrollar. La estrategia se organiza estructural y funcionalmente de la siguiente forma:

Ø **Etapas de orientación**

- Fase de diagnóstico inicial y caracterización del problema.
- Fase de planificación y motivación.
- Fase de control inicial.

Esta etapa es considerada de mucha importancia, el docente en formación entra en contacto con la tarea, realiza un análisis previo y profundiza en los objetivos, analiza

las condiciones para la realización, adopta posiciones psicológicas y reflexivas para ejecutar la tarea y evaluar los resultados.

En la primera fase se determinan las deficiencias y obstáculos que impiden la consecución de la tarea, se precisan las carencias individuales, se determinan los objetivos, se concreta el banco de problemas.

En la segunda fase se produce la definición de los objetivos que se aspiran a lograr con la realización de la estrategia, sobre la base de los problemas detectados o diagnosticados se incluyen las actividades y tareas que se realizarán, se precisa el tiempo y los responsables. Se ofrecen indicaciones, formas de realización, se determinan las formas de estimulación a los destacados.

En la tercera fase se ejecuta el control a la comprensión de lo orientado, se verifica el nivel de motivación para la realización de la tarea, se obtiene información sobre el nivel de comprometimiento y responsabilidad. Esta fase es importante por constituir el eslabón de enlace con la siguiente etapa.

Ø **Etapa de ejecución**

- Fase de reorientación.
- Fase de realización.
- Fase de control intermedio

Esta es la etapa de materialización de la planificación efectuada a partir del diagnóstico, el docente en formación aplica las estrategias y procedimientos previstos para transformar la tarea, se observa el nivel de independencia de los docentes en formación, aplicándose en consecuencia la exigencia decreciente. La importancia de esta etapa radica en la materialización del paso del estado real al estado deseado para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación.

En la primera fase, sobre la base del control inicial, se procede a la aplicación de impulsos didácticos, produciéndose una orientación psicológica: se realiza la exigencia decreciente, es decir, se precisa el grado de posibilidades para transformar la tarea.

En la segunda fase se realiza la práctica de lo planificado, se ejecuta la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Constituye la oportunidad de aplicar lo diagnosticado y lo planificado, produciéndose la materialización del cambio del estado real al deseado.

En la tercera fase se realiza un segundo control, se facilita realizar el seguimiento al estado parcial de la realización de la tarea. Se sientan las bases para el inicio de la socialización de los resultados obtenidos en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø **Etapa de control**

- Fase de socialización y valoración.
- Fase de constatación y control final.
- Fase de diagnóstico final y determinación de regularidades.

Esta es la etapa final de la estrategia. En ella se comprueba la efectividad de los procedimientos empleados, se realiza la valoración y la autovaloración. El docente en formación y el tutor conocen el grado de correspondencia de los resultados con relación a las exigencias de la tarea. Adquiere singular relevancia al poder efectuarse la valoración del diagnóstico inicial con el final y determinar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se manifiesta la retroalimentación.

En la primera fase se establece el intercambio entre los docentes en formación y los tutores y entre los propios docentes en formación para socializar las experiencias, se produce la valoración individual y colectiva de los resultados, se inicia la determinación de los mejores resultados.

En la segunda fase se ejecuta el control final, se tabulan los resultados y se establece la correspondencia con las exigencias de la tarea. Es importante esta fase por servir de base al diagnóstico final.

En la tercera fase se produce la comparación con el diagnóstico inicial, se establecen las regularidades, se determina si los problemas fueron eliminados, atenuados o se mantienen, se produce la estimulación. En esta fase al concluir el diagnóstico final y

determinarse las regularidades, se establecen las condiciones para la retroalimentación.

Se destaca además en la confección de la Estrategia Didáctica la utilización de los elementos de la planificación estratégica. En este sentido se adoptan los enunciados por Cáceres Martínez, M T. (2008), en su tesis de Maestría: objetivo general, objetivos específicos, misión, visión, direcciones estratégicas, grupos implicados y acciones.

Elementos de la planificación estratégica que asume el autor por considerar que abordan los componentes generales para la planificación, constituyendo el punto de partida para la comprensión del alcance de lo propuesto (**Ver anexo 23**).

La realización del proceso de aplicación de la Estrategia Didáctica en el seminternado Leonte Guerra Castellanos se fundamenta en la realización de los **talleres de reflexión crítica** con la participación de los docentes en formación, los tutores y los miembros del Consejo de Dirección, los mismos como momentos de socialización del proceso. También constituye elemento importante la propia realización de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, actividad que se realiza en los espacios entre la realización de los talleres de reflexión crítica.

La realización de la **etapa de orientación** se materializa con la realización del taller de reflexión crítica 1:

Ø Taller de reflexión crítica 1 (**Ver anexo 16**), estructurado en tres encuentros:

—En el encuentro 1 se procede a la orientación y creación de las condiciones previas, para ello se crea el nivel de partida mediante el intercambio con los tutores, los miembros del Consejo de Dirección, así como con los docentes en formación. Se procede a orientar la guía de observación a los tutores y a los miembros del Consejo de Dirección para iniciar la realización de la observación inicial.

— En el encuentro 2 se realiza el diagnóstico inicial del estado en que se encuentra la realización de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación mediante la aplicación de la encuesta inicial a los tutores (**Ver anexo 3**), a los miembros del Consejo de Dirección, así como a los docentes en

formación (**Ver anexo 4**). También se procede al análisis de los resultados de la observación inicial (**Ver anexo 2**) para completar la información del diagnóstico inicial. Partiendo del diagnóstico realizado se procede a la planificación del trabajo a realizar.

— En el encuentro 3 se procede, partiendo de los resultados obtenidos a la realización y análisis del control inicial (**Ver anexos 7; 8; 13**), se realizan el resumen y tabulación de las principales deficiencias, se ejecuta el control de la comprensión inicial, queda controlado el nivel de motivación y comprometimiento para la realización de la tarea.

La **etapa de ejecución** se materializa con la realización de los talleres de reflexión crítica 2 y 3.

Ø Taller de reflexión crítica 2 (**Ver anexo 17**), estructurado en cuatro encuentros:

— Los encuentros 1; 2; 3; 4 se realizan partiendo del desarrollo de la realización de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación. En estos encuentros se analizan aspectos de interés obtenidos mediante la observación, propiciándose la reorientación.

Ø Taller de reflexión crítica 3 (**Ver anexo 18**), estructurado en dos encuentros:

— En el encuentro 1 se materializa la aplicación de la encuesta intermedia a los docentes en formación (**Ver anexo 6**), los tutores y los miembros del Consejo de Dirección (**Ver anexo 5**). Se les orienta a los tutores preparar el resumen intermedio de los resultados de la observación.

— En el encuentro 2 se realiza el control intermedio (**Ver anexos 9; 10; 14**). Se ejecuta el resumen intermedio de la observación efectuada.

La **etapa de control** se materializa con la realización de los talleres de reflexión crítica 4 y 5.

Ø Taller de reflexión crítica 4 (**Ver anexo 19**), estructurado en tres encuentros:

— En el encuentro 1 se procede a la realización de la socialización de los resultados con la participación de los docentes en formación, los tutores y los miembros del

Consejo de Dirección. Se produce la adopción de vías de ejecución basadas en los mejores resultados, se realiza la estimulación a los docentes en formación destacados.

— En el encuentro 2 se procede a la aplicación de la encuesta final a los tutores y a los miembros del Consejo de Dirección (**Ver anexo 5**), así como a los docentes en formación (**Ver anexo 6**).

— En el encuentro 3 se realiza el control final (**Ver anexos 11; 12; 15**) de la encuesta realizada y se ejecuta el resumen final de la observación.

∅ Taller de reflexión crítica 5 (**Ver anexo 20**) estructurado en un encuentro:

— Constituye el taller final, se procede a la comparación de los resultados del diagnóstico inicial y el final (**Ver anexos 21; 22**), se analizan los elementos que constituyen regularidades, se crean las condiciones para la continuidad del trabajo: se sientan las bases para la retroalimentación.

Epígrafe 2.3 — Procesamiento estadístico para la verificación de la factibilidad de la Estrategia Didáctica propuesta

La aplicación de los métodos empíricos a la muestra refleja resultados cuya expresión cuantitativa y cualitativa se materializa en los datos ofrecidos por los métodos estadísticos. En ese sentido la concreción de la **Estrategia Didáctica** propuesta requiere del empleo de los métodos estadísticos **moda y cálculo porcentual**. La **moda** como método estadístico se basa en la selección simple mayoritaria del elemento de la serie que seleccionan los encuestados, el mismo se convierte en la **unidad modal o unidad de la moda**. El **cálculo porcentual** tiene su génesis en el cálculo del **tanto por ciento**.

El procesamiento estadístico de los métodos empíricos aplicados en esta investigación, se materializa de la siguiente forma: la **moda** para aquellas preguntas de la encuesta donde se solicite la selección de un determinado elemento, el **cálculo porcentual** para determinar la ubicación por niveles de las dimensiones e indicadores que aparecen en la **observación** y para la ubicación por niveles de

coincidencia de opinión de aquellos incisos de las **encuestas** donde se solicite la opinión o valoración de determinado elemento de interés investigativo.

Al realizarse el **taller de reflexión crítica uno, encuentro tres** se efectúa el **control inicial** a partir del diagnóstico inicial efectuado en el encuentro 2

Ø La aplicación de la **observación inicial (Ver anexo 2)** a las actividades realizadas por los docentes en formación fue realizada por 20 observadores, pudiéndose obtener los siguientes resultados:

La **dimensión política e ideológica** es evaluada por los observadores como **nivel medio (M)** al considerar que el 70% de los docentes en formación la han desarrollado satisfactoriamente. En esta dimensión se determina como el indicador más afectado el referido a la **transmisión de la política del Partido y el gobierno cubanos**, el que se evalúa de **nivel bajo (B)** con un 45% de docentes en formación que han alcanzado desarrollarlo.

La **dimensión docente y metodológica** es considerada como **nivel bajo (B)** al considerar los observadores que el 55% de los docentes en formación la desarrollan correctamente. Se señalan como indicadores más afectados los referidos a **derivación gradual de objetivos y esquema metodológico** con un 35% y un 30% de docentes en formación que demuestran dominio de los mismos respectivamente, situándose ambos en **nivel bajo (B)**.

La **dimensión orientadora y mediadora** también se considera como **nivel bajo (B)** pues se llega a consenso de que el 50% de los docentes en formación la han desarrollado. Se señala como indicadores más afectados los referidos a **socialización de estrategias de aprendizaje** con un 40% de docentes en formación que lo dominan y la **mediación entre las condiciones culturales histórico – sociales y las condiciones histórico – concretas** con un 35% de docentes en formación que han logrado desarrollarlo.

La **dimensión investigativa y de superación** también es considerada como nivel bajo (B), el consenso valorativo indica que el 55% de los docentes en formación la desarrollan correctamente. Se estima que el indicador más afectado es el referido a la **aplicación de métodos de la Investigación Educativa a la dirección del**

proceso de enseñanza – aprendizaje con un 40% de docentes en formación que lo aplican correctamente, situándose en **nivel bajo (B)**.

Ø Con la aplicación de la **encuesta inicial (anexo 3)** a los tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial se obtuvieron los siguientes resultados:

La pregunta uno cuyo objetivo es la identificación de los sujetos a encuestar refleja la siguiente composición: 15 **tutores**, 2 **tutores y miembros del Consejo de Dirección**, 3 **tutores que a la vez son miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial**. Al aplicar el método de la moda se aprecia como **unidad modal A**, es decir, la categoría **tutores**, siendo el término que se empleará en esta investigación para designar al personal docente que ejerce sus influencias pedagógicas en los docentes en formación.

En la pregunta dos referida a la disposición de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje se obtuvo como **unidad modal C**, es decir, 11 tutores aprecian que los docentes en formación están **poco motivados** para ejercer dicha actividad de dirección.

Al analizar las razones para la fundamentación, el **nivel de coincidencia de opinión es alto (A)**, pues el 90% de los tutores se refiere a la inseguridad de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje al no estar preparados correctamente y el 100% coincide en la carencia de una vía que posibilite la preparación diferenciada con respecto a los graduados.

En la pregunta tres referida a la sistematicidad de la realización de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación, **la unidad de la moda es C**, es decir, 16 tutores consideran que los docentes en formación realizan **sistemáticamente** la dirección de dicho proceso.

En la pregunta cuatro referida a la preparación de los docentes en formación durante la habilitación, se obtiene como **unidad modal C**, indicando que 16 tutores consideran que los docentes en formación al concluir la habilitación **casi no están preparados** para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Al analizar las razones para la fundamentación la **coincidencia** se sitúa en **nivel alto (A)**, el 100% de los tutores significan que aún cuando la preparación general académica de los docentes en formación es adecuada, carecen de preparación para el empleo de la documentación, en consecuencia se les dificulta la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza – aprendizaje. También coinciden en la necesidad de buscar una vía que permita la preparación individualizada de los docentes en formación.

En la pregunta cinco referida a cómo consideran el sistema de trabajo metodológico para la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, se obtiene como **unidad modal C**, indicando que 13 tutores lo consideran **poco eficaz**.

Al fundamentar su selección el **nivel de coincidencia es alto (A)** al ser opinión del 100% de los tutores que el sistema de trabajo metodológico en su conjunto es eficaz para personal docente con preparación idónea para ejercer la docencia. Opinan que en el sistema de trabajo metodológico no se particulariza la atención a los docentes en formación mediante las vías metodológicas previstas por el MINED.

Al analizar las vías que se proponen por orden de prioridad para preparar a los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, se establece el siguiente orden:

1. **Estrategia**, se sitúa en **nivel alto (A) de coincidencia**, al ser propuesta por el 95% de los tutores.
2. **Talleres**, se sitúa en **nivel alto (A) de coincidencia**, al ser propuesta por el 85% de los tutores.
3. **Preparación metodológica por grados y asignaturas**, se sitúa en **nivel alto (A) de coincidencia**, al ser propuesta por el 80% de los tutores.

Se analiza por los presentes en el taller que la proposición de una estrategia se fundamenta en la necesidad de realizar en la escuela una vía segura para dar tratamiento individualizado, duradero y sistemático a la preparación de los docentes información para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø La aplicación de la **encuesta inicial (anexo 4)** a los docentes en formación, permite el análisis de los siguientes resultados:

La pregunta uno dirigida a la identificación de los sujetos encuestados refleja la siguiente composición: 3 pertenecen a primer año, 3 a segundo año, 1 estudia tercer año, 6 cursan el cuarto año, 7 realizan sus estudios en quinto año. La **unidad modal** obtenida es que los 20 docentes en formación pertenecen a la especialidad **Licenciatura en Educación Primaria**.

En la pregunta dos referida a la disposición para realizar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje la **unidad modal obtenida es C**, es decir, 13 docentes en formación consideran que están **poco motivados** para la realización de dicha actividad de dirección.

Coincide el 95% de los docentes en formación en fundamentar que el no poseer pleno dominio de la actividad provoca inseguridad. El 100% coincide en la no existencia de una atención diferenciada con respecto a los maestros graduados universitarios, situándose ambos criterios en **nivel alto (A) de coincidencia**.

En la pregunta tres referida a la sistematicidad de la realización de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la **unidad modal es A**, indicando que 14 docentes en formación consideran que la realizan **sistemáticamente**.

En la pregunta cuatro donde se somete a consideración cómo valoran su preparación par la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje durante la habilitación, se obtiene como **unidad modal C**, señalando que 13 docentes en formación consideran que es **casi preparado**.

En la pregunta cinco referida a la consideración acerca de cómo el sistema de preparación metodológica propicia su preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, se obtiene como **unidad modal C**, es decir que 11 docentes en formación lo consideran **poco eficaz**.

Al fundamentar la selección realizada se sitúa en el **nivel alto (A)** de coincidencia, coincide el 100% de los docentes en formación en señalar que es una vía eficaz para el personal docente con título idóneo para ejercer la docencia, pero que este sistema

no prevé la diferenciación de la atención a los que son estudiantes de la licenciatura. Precisan que con la atención diferenciada se logra una preparación más eficaz.

Al proponer vías de trabajo que permitan ser atendidos de forma más específica y personológica, proponen por orden de prioridad:

1. **Estrategia**, se sitúa en **nivel alto (A) de coincidencia**, al ser propuesta por el 100% de los docentes en formación.
2. **Talleres**, se sitúa en **nivel alto (A) de coincidencia**, al ser propuesta por el 90% de los docentes en formación.
3. **Encuentros y consultas**, se sitúa en **nivel alto (A) de coincidencia**, al ser propuesta por el 85% de los docentes en formación.

Al realizarse el **taller de reflexión crítica tres, encuentro dos** se efectúa el **control intermedio** con la participación de todos los implicados en esta investigación.

Ø La aplicación de la **observación intermedia (Ver anexo 2)** fue realizada por 20 observadores, pudiéndose declarar los siguientes resultados:

La **dimensión política e ideológica** se evalúa por los observadores en **nivel alto (A)** al llegarse a consenso que el 85% de los docentes en formación logran desarrollarla correctamente. Señalan como el indicador más afectado la **transmisión de la política del Partido y el estado cubanos** con un 75% de docentes en formación que logran realizarlo correctamente en sus actividades.

La **dimensión docente y metodológica** es situada en **nivel medio (M)**, al analizarse que el 75% de los docentes en formación la desarrollan correctamente. Se señala como indicador más afectado **esquema metodológico**, al considerarse que el 60% de los docentes en formación logran planificarlo correctamente de forma independiente.

La **dimensión orientadora y mediadora** es considerada por los observadores como **nivel medio (M)** al señalar que el 75% de los docentes en formación logran desarrollarlo correctamente. Se señala como indicador con dificultad **mediación entre las condiciones histórico – sociales y las histórico – concretas** pues se

considera que el 60% de los docentes en formación logra realizar con acierto dicha mediación.

La **dimensión investigativa y de superación** se evalúa en como **nivel medio (M)** pues se considera que el 70% de los docentes en formación la desarrollan adecuadamente. El indicador señalado como menos logrado es **aplicación de métodos de Investigación Educativa a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje** al considerarse que el 60% de los docentes en formación los aplican correctamente.

Ø La aplicación de la **encuesta intermedia (Ver anexo 5)** a los tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial permite declarar los siguientes resultados:

La pregunta uno cuyo objetivo es la identificación de los sujetos a encuestar refleja la siguiente composición: 15 **tutores**, 2 **tutores y miembros del Consejo de Dirección**, 3 **tutores que a la vez son miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial**. Al aplicar el método de la moda se aprecia como **unidad modal A**, es decir, la categoría **tutores**. Al hacer referencia a los docentes que inciden en los docentes en formación se mantiene la designación como **tutores**.

En la pregunta dos referida a la disposición de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje la **unidad modal es B**, es decir, 11 tutores consideran que los docentes en formación están **motivados** para realizar dicha dirección.

Al fundamentar su selección, la **coincidencia de opinión** se sitúa en **nivel alto (A)**, el 100% de los tutores coincide en señalar que en estos momentos se aplica una Estrategia Didáctica para la preparación de los docentes en formación facilitando la adquisición de seguridad en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. También coinciden en que la existencia de dicha Estrategia Didáctica eleva la motivación hacia la actividad.

En la pregunta tres destinada a indagar cómo consideran la sistematicidad de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación se

obtiene como **unidad de la moda A**, indicando que 17 tutores la consideran **sistemáticamente**.

En la pregunta cuatro referida a la valoración de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la **unidad de la moda es C**, es decir que 13 tutores coinciden en señalar **medianamente preparados**.

Al citar los **elementos positivos**, se sitúa la **coincidencia de opinión en nivel alto (A)**, es consenso del 100% de los tutores que los mismos son: **materialización de los impulsos didácticos y relación con el tutor**.

Al analizar los **elementos menos logrados**, la **coincidencia de opinión** se sitúa en **nivel alto (A)**, el 100% de los tutores coincide en señalar: **esquema metodológico y aplicación de métodos de la Investigación Educativa a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje**.

En la pregunta cinco dedicada a la valoración de la factibilidad de la **estrategia didáctica** propuesta, se obtiene como **unidad modal B**, es decir, 11 tutores consideran que la misma es **satisfactoria**.

Al fundamentar su selección el 100% de los tutores, es decir **un nivel alto (A) de coincidencia de opinión**, coincide en señalar que se aplica una vía segura para preparar a los docentes en formación. También existe **coincidencia de opinión en el nivel alto (A)** al coincidir el 100% de los tutores en señalar que se trabaja con los docentes en formación teniendo en cuenta el diagnóstico inicial realizado para la aplicación de la Estrategia Didáctica propuesta.

Ø Con la aplicación de la **encuesta intermedia (Ver anexo 6)** a los docentes en formación se obtuvieron los siguientes resultados:

La pregunta uno dirigida a la identificación de los sujetos encuestados refleja la siguiente composición: 3 pertenecen a primer año, 3 a segundo año, 1 estudia tercer año, 6 cursan el cuarto año, 7 realizan sus estudios en quinto año. La **unidad modal** obtenida es que los 20 docentes en formación pertenecen a la especialidad **Licenciatura en Educación Primaria**.

En la pregunta dos referida a la disposición para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje, la **unidad modal es B**, indicando que 13 docentes en formación se consideran **motivado**.

Al fundamentar su selección, la **coincidencia** se sitúa en **nivel alto (A)**, coincide el 100% de los docentes en formación en señalar que actualmente están siendo mejor preparados alcanzando mayor seguridad e independencia. También es señalado por el 90%, es decir un **nivel alto (A) de coincidencia de opinión**, que el tutor se ve más comprometido con su preparación pues participa en las actividades programadas por la Estrategia Didáctica y en los debates en **los talleres de reflexión crítica**.

En la pregunta tres referida a la sistematicidad con que realizan la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje se obtiene como **unidad modal A**, es decir, 18 docentes en formación consideran que la realizan **sistemáticamente**.

En la pregunta cuatro referida a la preparación alcanzada para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la **unidad de la moda es C**, indicando que 11 docentes en formación se consideran **medianamente preparado**.

Al señalar los **elementos positivos**, la opinión tiene **nivel alto (A) de coincidencia**, es consenso del 100% de los docentes en formación que se ha fortalecido **la relación con el tutor y la aplicación de los de los impulsos didácticos**.

Es coincidencia en un **nivel alto (A) de opinión**, es decir, el 100% de los docentes en formación señalan como **elementos menos logrados** la creación del **esquema metodológico y la aplicación de métodos de la Investigación Educativa a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje**.

En la pregunta cinco dedicada a la factibilidad de la Estrategia Didáctica propuesta, la **unidad modal es B**, indicando que 12 docentes en formación la consideran **satisfactoria**.

Al fundamentar la selección coincide el 100% de los docentes en formación, es decir, **nivel alto (A) de coincidencia**, en señalar entre otras razones las siguientes: constituye un instrumento de trabajo que posibilita la atención diferenciada, acerca

más al tutor al docente en formación y viceversa, permite además establecer espacios reflexivos donde pueden opinar, rebatir o aceptar criterios, debatir componentes esenciales de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con la realización del **taller de reflexión crítica cuatro (Ver anexo19), encuentro tres** se efectúa el **control final** con la participación de todos los implicados en esta investigación:

Ø La aplicación de la **observación final (Ver anexo 2)** fue realizada por 20 observadores, pudiéndose declarar los siguientes resultados:

La **dimensión política e ideológica** se evalúa por los observadores en **nivel alto (A)** al llegarse a consenso que el 100% de los docentes en formación logran desarrollar correctamente los cuatro indicadores.

La **dimensión docente y metodológica** se considera en nivel alto por los observadores al valorar que el 100% de los docentes en formación la realizan correctamente. Se determina que en el caso del indicador **esquema metodológico** un docente en formación de forma ocasional necesita impulsos didácticos por el tutor, aún cuando conoce los métodos y procedimientos que se emplean en la Educación Primaria.

La **dimensión orientadora y mediadora** es evaluada por los observadores en **nivel alto (A)** pues se valora que el 100% de los docentes en formación desarrollan correctamente los cuatro indicadores.

La **dimensión investigativa y de superación** se considera en **nivel alto (A)** por los observadores al valorar que el 100% de los docentes en formación la desarrollan correctamente. Se determina que el indicador **aplicación de métodos de la Investigación Educativa a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje** un docente en formación no lo desarrolla de forma independiente necesitando ocasionalmente impulsos didácticos por el tutor.

Ø Con la aplicación de la **encuesta final (Ver anexo 5)** a los tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial se obtuvieron los siguientes resultados:

La pregunta uno cuyo objetivo es la identificación de los sujetos a encuestar refleja la siguiente composición: 15 **tutores**, 2 **tutores y miembros del Consejo de Dirección**, 3 **tutores que a la vez son miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial**. Al aplicar el método de la moda se aprecia como **unidad modal A**, es decir, la categoría **tutores**. Al hacer referencia a los docentes que inciden en los docentes en formación se mantiene la designación como **tutores**.

En la pregunta dos referida a la disposición de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje la **unidad de la moda es A**, es decir que 17 tutores consideran que los docentes en formación están **muy motivados** para realizar dicha dirección.

Al fundamentar su selección, la **coincidencia de opinión** se sitúa en **nivel alto /A)**, el 100% de los tutores coinciden en señalar que la Estrategia Didáctica aplicada posibilita la preparación e independencia de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, aseguran que con la consolidación de la preparación de los docentes en formación se produce la elevación de la motivación y el interés por dirigir el proceso con mayor calidad.

En la pregunta tres dirigida a cómo consideran la sistematicidad de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación, se obtiene como **unidad modal A**, es decir, los 20 tutores la consideran como realizada **sistemáticamente**.

En la pregunta cuatro referida a la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la **unidad modal es A**, al ser seleccionada por 16 tutores.

Al citar los **elementos positivos** en la preparación de los docentes en formación, es criterio consensuado del 100% de los tutores, situándose en **nivel alto (A) de opinión**, que se deben mantener los de la **encuesta intermedia**, además agregar: **desarrollo de valores, normas de conducta y relaciones interpersonales, además, relación con la familia y la comunidad**.

Al analizar los elementos menos logrados, la opinión se sitúa en **nivel alto (A) de coincidencia**, el 100% de los tutores coincide en señalar los mismos de la encuesta intermedia: **esquema metodológico y la aplicación de métodos de la Investigación Educativa a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje**. Valoran que en ambos indicadores la situación creada no es de desconocimiento, sino, un docente en formación no logra la independencia necesaria siendo necesario ocasionalmente prestarle impulsos didácticos por el tutor.

En la pregunta cinco dedicada a la valoración de la factibilidad de la Estrategia Didáctica propuesta, se obtiene como **unidad modal A**, es decir, 18 tutores consideran que la misma es **altamente satisfactoria**.

Al fundamentar su selección el **nivel de coincidencia de opinión es alto (A)**, el 100% de los tutores coincide en señalar que la aplicación de la Estrategia Didáctica es un medio cuya efectividad consiste en posibilitar el trabajo diferenciado, personalológico, con el docente en formación. Se establece una comunicación más estrecha en el binomio tutor – docente en formación. Coinciden en señalar además que se produce un sistema de trabajo dedicado a preparar un personal que no posee título idóneo para ejercer la dirección del proceso de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, sin embargo la realiza.

También se sitúa en un **nivel alto (A) de coincidencia de opinión** al considerar el 100% de los tutores que queda demostrada la factibilidad de la Estrategia Didáctica con los resultados obtenidos en la preparación de los docentes en formación para dirigir el proceso de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø Con la aplicación de la **encuesta final (Ver anexo 6)** a los docentes en formación se obtuvieron los siguientes resultados:

La pregunta uno dirigida a la identificación de los sujetos encuestados refleja la siguiente composición: 3 pertenecen a primer año, 3 a segundo año, 1 estudia tercer año, 6 cursan el cuarto año, 7 realizan sus estudios en quinto año. La **unidad modal** obtenida es que los 20 docentes en formación pertenecen a la especialidad **Licenciatura en Educación Primaria**.

En la pregunta dos referida a la disposición para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje, la **unidad de la moda es A**, indicando que 16 docentes en formación se consideran **muy motivado**.

Al fundamentar su selección, el **nivel de coincidencia es alto (A)**, coincide el 100% de los docentes en formación en señalar que con la atención que se les brinda a partir de la Estrategia Didáctica aplicada se consolida su preparación, elevándose la motivación. También señala el 100% de los docentes en formación, situando la coincidencia de opinión en **nivel alto (A)**, que se motivan más cuando se consolida la relación con el tutor.

En la pregunta tres referida a la sistematicidad con que realizan la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la **unidad de la moda es A**, es decir, los 20 docentes en formación consideran realizar la dirección **sistemáticamente**.

En la pregunta cuatro referida a la preparación alcanzada para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la **unidad modal es A**, indicando que 13 docentes en formación se consideran **muy preparado**.

Al señalar los elementos positivos, el **nivel de coincidencia es alto (A)**, el 100% de los docentes en formación acuerdan mantener los declarados en la **encuesta intermedia**, además agregar: **desarrollo de valores, normas de conducta y relaciones interpersonales, medios materiales para el proceso, relación con la familia y la comunidad**.

También es situado en **nivel alto (A) de coincidencia de opinión**, el criterio del 100% de los docentes en formación al declarar como elementos menos logrados los que se declaran en la encuesta intermedia: **esquema metodológico y la aplicación de métodos de la Investigación Educativa a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje**. Valoran, al igual que los tutores, que en ambos indicadores la situación creada no es de desconocimiento, sino, un docente en formación no logra la independencia necesaria siendo necesario ocasionalmente prestarle impulsos didácticos por el tutor.

En la pregunta cinco dedicada a la factibilidad de la Estrategia Didáctica propuesta, la **unidad modal es A**, es decir, 19 docentes en formación consideran la misma **altamente satisfactoria**.

Al fundamentar su selección, se sitúa el **nivel de coincidencia de opinión en el nivel alto (A)**, coincide el 100% de los docentes en formación en señalar que la Estrategia Didáctica aplicada es un instrumento facilitador de su preparación, consolida la relación docente en formación – tutor, permite la atención diferenciada, específica, diagnosticada; crea espacios de intercambio profesional

Considera el 100% de los docentes en formación, **situándose en nivel alto (A) la coincidencia de opinión**, que queda demostrada la **factibilidad** de la Estrategia Didáctica con la seguridad, la motivación, la independencia logradas en su preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El análisis general de los métodos aplicados durante el ciclo de materialización de la investigación permite realizar un detallado resumen sobre los resultados obtenidos. A continuación se muestran los siguientes:

La aplicación de la **observación inicial, intermedia y final (Ver anexos 13; 14; 15)**, demuestra que el tratamiento a las dimensiones adoptadas se realiza en todas las actividades. Los resultados reflejan los avances logrados en cada dimensión. En este sentido se obtienen resultados demostrativos del avance siempre en orden ascendente desde la inicial hasta la final. En la dimensión política e ideológica el avance se produce con un incremento de un 30%. En la dimensión docente y metodológica el incremento se sitúa en al 45%. En la dimensión orientadora y facilitadora se produce un avance en los resultados en un 60%. En la dimensión investigativa y de superación el avance obtenido es de un 45%. Estos resultados en la observación inicial situaron en el nivel medio **(M)** a la dimensión política e ideológica, a las otras tres las situaron en nivel bajo **(B)**. Durante la observación intermedia situaron en el nivel alto **(A)** a la dimensión política e ideológica, a las tres restantes las situaron en el nivel medio **(M)**. Con la aplicación de la observación final los resultados de las cuatro dimensiones se situaron en el nivel alto **(A)**.

Los resultados de la **encuesta inicial, intermedia y final a los tutores (Ver anexo 21)** posibilitan la demostración de la evolución realizada en cada uno de los elementos encuestados. La disposición de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje transita de la **unidad modal C, poco motivados a la unidad modal A, muy motivados**. La sistematicidad de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación se consideró en todo momento en la **unidad modal A, sistemáticamente**. La preparación de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje transita de la **unidad modal C, casi no están preparados a la unidad modal A, muy preparados**. La factibilidad de la aplicación de la Estrategia Didáctica fue considerada en la encuesta intermedia en la **unidad modal B, satisfactoria** y en la encuesta final fue considerada en la **unidad modal A, muy satisfactoria**.

Los resultados de la **encuesta inicial, intermedia y final a los docentes en formación (Ver anexo 22)** posibilitan la demostración de la evolución realizada en cada uno de los elementos encuestados. La disposición para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje transita de la **unidad modal C, poco motivado a la unidad modal A, muy motivado**. La sistematicidad de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje se consideró en todo momento en la **unidad modal A, sistemáticamente**. La preparación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje transita de la **unidad modal C, casi preparado a la unidad modal A, muy preparado**. La factibilidad de la aplicación de la Estrategia Didáctica fue considerada en la encuesta intermedia en la **unidad modal B, satisfactoria** y en la encuesta final fue considerada en la **unidad modal A, muy satisfactoria**.

Conclusiones del capítulo 2

La planificación y aplicación de la Estrategia Didáctica para la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso enseñanza – aprendizaje constituye un proceso de intervención didáctica y educativa en la práctica escolar. La realización del proceso planificado en la estrategia, permite arribar a las siguientes conclusiones:

Ø La Estrategia Didáctica se fundamenta en la relación de los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje y los elementos mediadores para transformar la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria.

Ø El diseño de la Estrategia Didáctica se realizó sobre la base de la ley de unidad de la instrucción y la educación.

Ø La Estrategia Didáctica elaborada permite a la estructura de dirección del municipio y del centro y a los docentes realizar un diagnóstico para determinar el estado de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria y sobre esta base ejercer las influencias para alcanzar la realización de la tarea.

Conclusiones Generales

En el contexto actual el proceso de enseñanza – aprendizaje se redimensiona y por tanto el trabajo para preparar a los docentes para su dirección ocupa un lugar priorizado. En ese sentido, adquiere connotación especial la preparación de los docentes en formación para la dirección de dicho proceso.

El estudio teórico realizado sobre la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y de la formación y preparación de los docentes para desempeñarla, posibilita preparar a los docentes en formación desde la propia práctica y en plena vinculación con el desarrollo sistemático del proceso en la Escuela Primaria.

En la literatura se asumen presupuestos sobre la formación de docentes en Cuba, así como sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje. En la misma se refleja variedad de definiciones representativas de diferentes posiciones asumidas por los autores.

La Estrategia Didáctica propuesta permite la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje aprovechando las potencialidades que la práctica del proceso en la Escuela Primaria ofrece. La misma en su estructura, facilita:

Ø La interacción de las dimensiones adoptadas: política e ideológica, docente y metodológica, orientadora y mediadora, investigativa y de superación.

Ø La ejecución de actividades planificadas para preparar a los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø La metodología para la preparación de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø La estructura adoptada en la Estrategia Didáctica posibilita evaluar la preparación de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje. La evaluación realizada establece el rediseño de las acciones a emprender, así como la proyección de nuevos objetivos.

Recomendaciones

El autor de la presente investigación ha considerado necesario ofrecer las siguientes recomendaciones:

Ø La continuidad y profundización del proceso de investigación sobre la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el contexto actual de la Escuela Primaria, para de esta forma lograr la calidad del desarrollo de dicho proceso.

Ø La generalización y puesta en práctica de la Estrategia Didáctica para la preparación de los docentes para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en formación en otros centros escolares del municipio. En ese sentido hacer énfasis en el cumplimiento de la ley de la unidad de la instrucción y la educación.

Bibliografía

1. ADDINE. F. F. Didáctica: teoría y práctica. __Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2004. __ 320 p.
2. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. La escuela en la vida.- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 1999.--178 p.
3. ÁLVAREZ, ROSA. Interpretación de datos/ Rosa Álvarez. -p-10-12.- En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo I segunda parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005
4. Aprender y Enseñar en la escuela/ Doris Castellanos Simons... [et al.] .--Ciudad de La Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2005.-141 p.
5. AÑORGA MORALES, J. La educación de Avanzada.__Ed. Academia _Ediciones OCTAEDRO, 2001.
6. BAKSHTANOVSKI, V. Ética. - - Moscú: Ed Progreso, 1989. – 235 p.
7. BÁXTER, ESTHER. Educar en valores. Tarea y reto de la sociedad.-- Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación, 2007.- -127p.
8. _____. El trabajo educativo en la institución escolar / Esther Báxter Pérez, Amelia Amador Martínez, Mirtha Bonet.-- En Selección de temas psicopedagógicos. – Ciudad de la Habana. : Ed Pueblo y Educación, 2000.
9. _____.La formación de valores una tarea pedagógica. - -Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación, 1989. -40 p.
10. BERMÚDEZ MORRIS, RAQUEL. Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal/ RAQUEL Bermúdez Morris, Lorenzo Miguel Pérez Martín.-- Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación, 2004. -416 p.
11. _____. Método educativo integral para el crecimiento personal en la universalización de la educación superior/ R. Bermúdez M., L. Pérez Martín ____Ed. Academia. La Habana, 2005. ____ 44 pág.
12. BLANCO PÉREZ, ANTONIO. Filosofía de la educación. Selección de lecturas.-- Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación, 2003. -127 p.

- 13._____. Introducción a la sociología de la educación. Ed: Pueblo y Educación, La Habana, 2001. 166 p.
- 14.BOSQUE JIMÉNEZ, BERTA. Estrategia Metodológica de introducción de resultados de la ciencia e innovación en el PDE del municipio Mayarí. - - 2002.-- 70h.-- Tesis (Maestría en investigación educativa)-- Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2002.
- 15.BUENAVILLA RECIO, ROLANDO. Pensamiento filosófico y educativo latinoamericano, caribeño y cubano. -p-7-13.-- En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II, primera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
- 16.CABALLERO DELGADO, ELVIRA. Didáctica de la escuela primaria de lecturas.-- Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación, 2002.- -174 p.
- 17.CÁCERES MARTÍNEZ, MARÍA T. Estrategia Educativa para sistematizar el valor patriotismo en escolares de cuarto grado de la escuela primaria Flor Crombet Tejera del municipio Mayarí. —2008. —134 h. Tesis (Maestría en Ciencias de la Educación) - -Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2008.
- 18.CALZADO LAHERA, D. Una concepción para la formación de profesores en las condiciones de universalización. Decyady yahoo.es.
- 19.CASTELLANOS S, D. Algunas reflexiones sobre el encuentro a distancia en la formación del profesorado. 2001.
- 20._____. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Ed: Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- 21._____. En Material básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II, Mención Primaria, --p 10-13. —2005.
- 22._____. Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Curso 16. Pedagogía Internacional. Ciudad de la Habana. Cuba, 2003.

23. CASTRO RUZ, FIDEL. Capitalismo actual. Características y contradicciones. Neoliberalismo y Globalización. Selección temática 1991-1998.- Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación, 2001.-329 p.
24. _____. Discurso en el acto de graduación del Primer Curso Emergente de Formación de Maestros Primarios el 15.3.2001, Tabloide Especial No.4.
25. _____. Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas.--La Habana: Imprenta Alejo Carpentier, 2004. 61 p.
26. CARDENAS GONZÁLEZ, MIRTHA. El pensamiento de Fidel Castro sobre educación.-- -- La Habana: Ed Academia, 2005.
27. CEREZAL MEZQUITA, JULIO. El diseño metodológico de la investigación.-p-15-19. En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II, primera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
28. CHACÓN ARTEAGA, NANCY. Discusión Ética de la Educación Cubana. - -La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2002. – 265p.
29. CHÁVEZ, J.A. Acercamiento necesario a la Pedagogía general/J.A. Chávez Rodríguez, A. Suárez Lorenzo, L.D. Permy, González. –Ciudad de La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005. – 72p.
30. _____. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. ___Ed. Pueblo y Educación, 1996.
31. CHIRINO RAMOS, M. V. La formación inicial investigativa en los ISP. Sistema de alternativas metodológicas. ___Ed. Academia. La Habana, 2005.
32. _____. El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación. Ciudad de la Habana, 2005. ___21 p.
33. Como puede la familia colaborar en las actividades formativas que Proyecta la Escuela Rural. Folleto 3. / Jesús Rodríguez Izquierdo... [et al.].- - Ciudad de La Habana: Ed PUBLICITUR, 2004.-16 p.

34. Compendio de Pedagogía /Gilberto García Batista... [et al.].- - 2. edición.-- Ciudad de La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2003.-354 p.
35. CORTINA BRUZÓN, EGLIS. Estrategia Metodológica para estimular en los docentes la correcta utilización del cuaderno martiano I.- -2005.- -54 h. Trabajo de diploma- Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2005.
36. CRUZ DÍAZ, L. R. La microuniversidad núcleo esencial del trabajo científico estudiantil. ___p 12-16. ___En: Con luz propia. ___Año No. 11. ___La Habana, 2004.
37. D' ÁNGELO, OVIDIO. Sociedad y Educación para el desarrollo humano. - - Ciudad de La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2004. -202 p.
38. DEL PINO CALDERÓN, JORGE LUIS. La orientación educativa y su inserción en el contexto escolar/Jorge Luis Del Pino Calderón, Silvia Rocoloy Fernández. – p-21-29.-- En Maestría en Ciencias de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II segunda parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
39. DÍAZ, CARLOS. La educación un proceso de formación en valores humanos.- -ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/pedagogía-andragogía-didáctica/Educación%20formación%20en%20valores.pdf-Páginas similares
40. DÍAZ PENDÁS, HORACIO. El pensamiento de José Martí como parte de la ideología de la Revolución Cubana. – p-6-7.--En Maestría en Ciencias de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo I primera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
41. Dimensión Ética de la educación cubana/ Nancy Chacón Arteaga... [et al.] .-2. Ed Correg. Y Ampl. -- Ciudad de la Habana. : Ed Pueblo y Educación, 2006.- 262 p.
42. DOMENECH, DANIA. El protagonismo de la organización de pioneros y el maestro. - -Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005. - -46 p.

43. El Trabajo Científico Metodológico y sus particularidades en el Sector Rural. Folleto 2 /Jesús Rodríguez Izquierdo... [et al.].- - Ciudad de La Habana. : Ed PUBLICITUR, 2004.--36 p.
44. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa /Beatriz Castellanos Simons... [et al.].- - Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2005.--132 p.
45. FERNÁNDEZ PEREIRA, M. La municipalización de la Educación Superior. UBV Compilación. ___ Ediciones Imprenta Universitaria. Caracas, 2005. ___91 p.
46. FUENTES RODRÍGUEZ, ARACELIS. La preparación didáctica de los tutores para lograr la sistematicidad de las actividades en el espacio interencuentro en las microuniversidades de la Educación Primaria. ___2007. ___Tesis (Maestría en Ciencias Pedagógicas) - -Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2007.
47. GARCÍA BATISTA, GILBERTO. Profesionalidad y práctica pedagógica/ Gilberto García Batista, Elvira Caballero Delgado.--Ciudad de La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2002. -146 p.
48. GÓMEZ ÁLVAREZ, LISSETTE. Estrategias y alternativas pedagógicas. . p 9-12. —En. Soporte Digital. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2004.
49. GÓMEZ GUTIÉRREZ, LUIS I. Intervención en la reunión con todos los metodólogos del Organismo Central. ___ La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.
50. _____ Una profunda revolución en la Educación. —p-2-4. —En III Seminario Nacional para educadores. - - La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2002.
51. GONZÁLEZ CORONA, JORGE. Economía política y educación. p-2-5. En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II, primera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
52. _____ Temas actuales de la política, la ideología, la ciencia, la tecnología y la cultura III/Jorge González Corona, Lissette Mendoza Portales, René A.

- Márquez Castro. – p-11 -28. __ En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II, Primera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2007.
53. GONZÁLEZ PÉREZ LOURDES DEL PILAR. La excursión en la enseñanza y en la formación de una cultura integral en niñas, niños, adolescentes y jóvenes.- p-240-253.--En Una aproximación desde la Enseñanza – Aprendizaje de las Ciencias. Interdisciplinariedad. —LA Habana.-- Ed Pueblo y Educación, 2004.
54. GRANADOS GUERRA, LÁZARA A. Psicología del desarrollo del escolar primario/ Lázara A. Granados Guerra, José Luis Gotay Sardiñas, Marlene C. González Escalona. – p 65 – 80. __ En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II, Primera parte. -- -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2007.
55. GUANCHE MARTÍNEZ, ADANIA. Desarrollo de capacidades ara la asimilación consciente de las Ciencias Naturales en la escuela primaria/ Adania Guanche Martínez... [et al.].—p-8-38.-- En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo III, tercera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2007.
56. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria/ Pilar Rico Montero... [et al.].- Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2001.-152 p.
57. Hacia una concepción didáctica potenciadota del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales/Sonia Guerra Iglesias... [et al.]—Ciudad de la Habana. : Ed Pueblo y Educación, 2006.
58. HART DAVÁLOS, ARMANDO. Marx Engels. Ideas para el socialismo del siglo XXI. Una visión desde Cuba.-- Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2006.--282 p.
59. HERNÁNDEZ, ROBERTO. Metodología de la investigación T.1 y 2. - - La Habana: Ed Félix Varela, 2003. – 475 p.
60. JAIME ARAGÓN, S. La formación de maestros primarios en el modelo de la

universalización. Cuba. Soniaj mined.rimed.cu.2006.

61. JARA, OSCAR. Para sistematizar experiencias. – P-13-19. En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo I segunda parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
62. La atención a la escuela Rural/Mercedes López López... [et al.]- - Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 1982. —82 p.
63. LABARRERE, GUILLERMINA. Pedagogía / Guillermina Labarrere, Gladis E. Valdivia Pairol.-Tercera edición. – Ciudad de la Habana: Ed.Pueblo y Educación, 2001. -354 p.
64. La labor educativa en la escuela /Esther Báxter... [et al.]- - Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2002.--98 p.
65. La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. [et al.]. __Ed. Félix Varela. La Habana, 2006.__404 p.
66. La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. [et al.]-- UNESCO. La Habana, 2005. __88 p.
67. LAURENCIO LEYVA, AMAURIS. Historia local y proyección axiológica-identitaria en el proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Historia de Cuba. - -2002.--185 h.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).-- Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2002.
68. LIMA MONTENEGRO, SILVIA. De estadística aplicada a la investigación educativa/ Lima Montenegro Silvia. – p -19 -20.--En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II, primera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
69. LANNES GONZÁLEZ, M. La figura del tutor para la continuidad de estudios. Orientaciones metodológicas. Cuba. miriam isch.edu.cu.2006.
70. MACÍAS, ADELAIDA. Panorama general de la formación del docente en América Latina. P4-7. —En Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Soporte Digital, 2005.

71. MARTÍN VIAÑA CUERVO, VIRGINIA. El plan de clases. Cartas al maestro. - - Ciudad de La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2006. – 40 p.
72. MARTÍNEZ DOMÍGUEZ, MINARDO. El desarrollo intelectual desde la dirección del aprendizaje, en escolares del múltigrado complejo 4.-5.-6. grados. ___2007.___157 h.--Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas) - -Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2007.
73. MARTÍNEZ LLANTADA MARTA. Nuevos caminos en la formación de profesionales de la educación: Selección de artículos. ___ La Habana: MINED, 2002. ___ 176 p.
74. _____.Taller de Tesis o Trabajo Final. –p-83-105. En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo III tercera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2007.
75. Metodología de la investigación educacional 2. parte/ Irma Nocedo de León... [et al.]- 2. Ed.- - Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2002.--187 p.
76. Metodología de la investigación educacional 1. parte / Gastón Pérez Rodríguez... [et al.]- 2. Ed.- - Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2002.-139 p.
77. MIRANDA LENA, T. Estrategia curricular innovadora en la formación del profesional de la educación/ T. Miranda Lena, V. Páez Suárez. ___p. 58-63. En Ante los nuevos retos: cambios curriculares en la formación del profesional de la educación. _La Habana: Ed. Ciencias y Educación, 2002.
78. MONROY CAMPERO, ALFONSO. La formación de valores en los adolescentes-132p.—books.google.com/books?isbn=9683807194...
79. Motivación profesional para la formación pedagógica en los planes emergentes. [et al.]___Ed. Academia. La Habana, 2005. ___45 pág.
80. ORTIZ TORRES, EMILIO. Las estrategias pedagógicas / Emilio Ortiz Torres, María de los Ángeles Mariño Sánchez. - -1999.- -14 h. —Folleto.-- Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 1999.

81. PASCUAL BETANCOURT PEDRO J. El enfoque del trabajo preventivo como elemento facilitador para elevar la calidad del proceso de aprendizaje/Pedro J. Pascual Betancourt. -p -14-15. - En V Seminario Nacional para educadores – Ed Pueblo y Educación, 2004.
82. Pedagogía. [et al.]-- Ed. de libros para la Educación. 1984. ___ 476 p.
83. PEÑATE MONTERO, FRANCISCO. Selección de temas sobre la enseñanza de la Educación Laboral en la escuela primaria/Francisco Peñate Montero, Margarita Amor Delgado.-- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2003. —57p.
84. PÉREZ CRUZ, FELIPE. La educación latinoamericana. Retos y Confirmaciones. p 1-11. —En Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Soporte Digital, 2005.
85. PETROVICH BARANOV, SERGUEI. Didáctica de la escuela primaria.-- Ciudad de La Habana.: Ed. Libros para la Educación, 1980. —88 p.
86. PINO GUZMÁN, ESTHER M. Situación socioeconómica del mundo actual y las exigencias que plantean a los dirigentes educacionales latinoamericanos y cubanos. P 11-14. —En Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Soporte Digital, 2005.
87. Proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica/P. Rico Montero, E. M. Santos, V. Martín- Viaña Cuervo.-- .-- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2004. —243 p.
88. Programa Director de las asignaturas Priorizadas para la enseñanza primaria curso escolar 2001-2002/ Francisco Lau Apó... [et al.] .--Ciudad de La Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2001.-14 p.
89. Psicología para educadores/ Viviana González Maura... [et al.] - 3. Ed.- - Ciudad de La Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2001.-290 p
90. ¿Qué clases de Historia se necesitan en la escuela cubana de hoy?/ Mercedes F. Quintana Pérez... [et al.] - - Ciudad de La Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2006.-53 p.

91. QUINTANA PÉREZ, MERCEDES F. Formación histórica y axiológica desde nuevos enfoques/ Mercedes Quintana Pérez... [et al.] .- p- 29-63.-- En Maestría en Ciencias de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo III segunda parte. -- La Habana:Ed Pueblo y Educación, 2007.
92. RAMOS SALAS, ZULAY. La preparación de la familia. Una perspectiva para el cumplimiento y protección de los derechos de las niñas y los niños.2005.- - 52 h.-- Trabajo de diploma.-- Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2005.
93. RANGEL GÓMEZ, YURI L. la formación de valores a través del contenido de la enseñanza. P- 24. —En Luz Propia. —No. 6. —La Habana. 1999.
94. RICO, PILAR. Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica/P. Rico Montero, E.M. Santos Palma, V. Martín-Viaña Cuervo. – Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004. -237 p.
95. _____ Reflexión y aprendizaje en el aula. - - 2 edición. --Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo Y Educación, 1998.-52p.
96. ROMERO ESPINOSA, TOMASA. El maestro, alma de la escuela cubana. Su labor educativa. – p 4-6. - -En En III Seminario Nacional para educadores. - - La Habana: Editorial Pueblo y Educación, [200-].
97. RUIZ AGUILERA, ARIEL. Material Básico de la Investigación Educativa y Sistematización de la Práctica Pedagógica. –p -10. – En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo I segunda parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
98. SÁEZ PALMERO, ANTONIO. La revolución científica- técnica y los problemas globales que enfrenta la humanidad.-p-4-6.-- En Maestría en Ciencias de de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II, primera parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
99. SÁNCHEZ SUÁREZ, JOSÉ. La Filosofía de la educación en Félix Varela: proyección formativa en el contexto pedagógico cubano. - -161h. - -Tesis

(Doctor en Ciencias Pedagógicas).--Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2003.

100. SEGURA, SUÁREZ, MARÍA ELENA. La Psicología en la práctica educativa del maestro/ María Elena Segura Suárez. - ... [et al.]. – p-2-10.-- En Maestría en Ciencias de la Educación Mención en Educación Primaria, Módulo II segunda parte. -- La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2005.
101. Selección de temas psicopedagógicos/ Josefina López Hurtado... [et al.]- - Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2000.--154 p.
102. Seminario Nacional para educadores (VIII)... noviembre 2007. – La Habana: Ministerio de Educación, Ed Pueblo y Educación 2007. -32 p.
103. SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. El proceso de Enseñanza- Aprendizaje y la formación de valores. p- 19-28. —En Desafío Escolar. —Año 2 vol 9. — La Habana, octubre – diciembre. 1999.
104. Temas Metodológicos de Historia de Cuba para Maestros Primarios /Luis Guzmán de Armas... [et al.].—2. edición.- - Ciudad de La Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2003.--134 p.
105. Temas de psicología pedagógica para maestros II / María Teresa Burke Beltrán... [et al.]- - 2. edición.--Ciudad de La Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2002.-43 p.
106. TORRES GONZÁLEZ, MARTA. Familia unidad y diversidad.-- Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2003.--161 p.
107. TURNER MARTÍ, LIDIA. La escuela y el maestro en la formación de los niños.-p-87-90. -En ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño?—Ciudad de la Habana. : Ed Abril, 1999.
108. _____ Se aprende a aprender/ Lidia Turner Martí, Justo A. Chávez Rodríguez. – Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989. – 63p.

109. Una APROXIMACIÓN desde la ENSEÑANZA- APRENDIZAJE de las CIENCIAS. Interdisciplinariedad/ Marta Álvarez Pérez.-- [et al.]- - Ciudad de la Habana. : Ed. Pueblo y Educación, 2004.--379 p.
110. Una propuesta pedagógica para la Planificación, Ejecución y Control del trabajo en las Zonas Rurales. Folleto 1 / Tomasa Romero Espinosa... [et al.]- - Ciudad de La Habana. : Ed. PUBLICITUR, 2004.--24 p.
111. WONG GARCÍA, ELISA .Formación docente en Cuba. p-3-8. —En Revista Educación. —N. 64. —La Habana, 1987.
112. YAKOLIEV, NIKOLAI. Metodología y técnica de la clase.-- Ciudad de la Habana. : Ed. Libros para la educación, 1981.--244 p.

Anexo 1

Composición de la muestra

Grados	Año de la especialidad					Sexo		Total
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	M	F	
Primero	1	1	1				3	3
Segundo	2						2	2
Tercero		2		3	1		6	6
Cuarto				3	3	1	5	6
Quinto					2		2	2
Sexto					1	1		1
Total	3	3	1	6	7	2	18	20

Anexo 2

Guía de observación

Objetivo: caracterizar la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en las actividades planificadas.

Tiempo: 45 minutos

Lugar: escuela

Escala: Alto (A), Medio (M), Bajo (B) en todas las dimensiones e indicadores. Considerándose: A con resultados entre 80% y 100%; M con resultados entre 60% y 79,9%; B con resultados inferiores al 60%.

Dimensión política e ideológica:

Indicadores:

- Actuación ética y profesional.
- Desarrollo de valores, normas de conducta y relaciones interpersonales.
- Profundización del vínculo del proceso de enseñanza – aprendizaje con la defensa de la Patria, el conocimiento sobre los héroes y mártires y el odio al enemigo.
- Transmisión de la política del partido y el gobierno cubano.

Dimensión docente y metodológica:

Indicadores:

- Diagnóstico integral.
- Derivación gradual de objetivos.
- Esquema metodológico.
- Medios materiales para el proceso.

Dimensión orientadora y mediadora:

Indicadores:

- Materialización de los impulsos didácticos.

- Socialización de estrategias de aprendizaje.
- Relación con la familia y la comunidad.
- Mediación entre las condiciones culturales histórico – sociales y las histórico – concretas.

Dimensión investigativa y de superación:

Indicadores:

- Aplicación del marco teórico – práctico modular a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Aplicación de métodos de la investigación educacional a la práctica de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Intercambio profesional con el tutor.
- Interacción sistemática con la sede pedagógica.

Anexo 3

Encuesta inicial realizada a los tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores a tiempo parcial del ISP.

Objetivo: obtener información de los tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial sobre su opinión acerca de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y la vía que consideran más eficaz para favorecerla.

Escala:

Moda: se determina como unidad modal a aquella proposición que alcance como mínimo una selección más que la mitad más uno.

Cálculo porcentual: Alto (A), Medio (M), Bajo (B) en todas las opciones de opinión. Considerándose: A con resultados entre 80% y 100%; M con resultados entre 60% y 79,9%; B con resultados inferiores al 60%.

Compañero (a): se está realizando una investigación para favorecer la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el seminternado Leonte Guerra Castellanos. Se solicita de usted su colaboración brindando su valiosa información. Se le hace saber que los datos por usted brindados se emplearán solamente en el proceso de esta investigación.

Gracias.

1. Marque con una X la función que usted desempeña:

A. — Tutor.

B. — Miembro del Consejo de Dirección.

C. — Tutor y miembro del Consejo de Dirección.

D. — Profesor del ISP a tiempo parcial.

E. — Tutor, Miembro del Consejo de Dirección y profesor del ISP a tiempo parcial.

2. Marque con una X cómo usted considera la disposición de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy motivados.

B. — Motivados.

C. — Poco motivados.

D. — Nada motivados.

a) Fundamente con no menos de dos razones su selección.

3. La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación, usted considera que la realizan:

A. — Sistemáticamente.

B. — Con cierta sistematicidad.

C. — Casi sin sistematicidad.

D. — Sin ninguna sistematicidad.

4. Su apreciación acerca de la preparación de los docentes en formación, durante la habilitación, para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje es:

A. — Muy preparados.

B. — Suficientemente preparados.

C. — Casi no están preparados.

D. — No están preparados.

a) En cualquier selección realizada, justifique con no menos de dos ejemplos.

5. Marque con una X cómo usted considera que el sistema de trabajo metodológico propicia la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy eficaz.

B. — Eficaz.

C. — Poco eficaz.

D. — Nada eficaz.

a) En cualquier selección realizada fundamente su selección.

b) En caso de seleccionar C o D. Diga en orden de prioridad tres vías que usted considere sean eficaces para la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Anexo 4

Encuesta inicial a los docentes en formación

Objetivo: obtener información de los docentes en formación sobre el estado de preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y la vía que consideran más eficaz para su favorecimiento.

Escala:

Moda: se determina como unidad modal a aquella proposición que alcance como mínimo una selección más que la mitad más uno.

Cálculo porcentual: Alto (A), Medio (M), Bajo (B) en todas las opciones de opinión. Considerándose: A con resultados entre 80% y 100%; M con resultados entre 60% y 79,9%; B con resultados inferiores al 60%.

Compañero (a): se está realizando una investigación para favorecer la preparación de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje en el seminternado Leonte Guerra Castellanos. Se solicita de usted su colaboración brindando su valiosa información. Se le hace saber que los datos por usted aportados se emplearán solamente en el proceso de esta investigación.

Gracias.

1. Marque con una X la especialidad y el año que usted cursa.

A. — Primer año.

B. — Segundo año.

C. — Tercer año.

D. — Cuarto año.

E. — Quinto año.

a) La especialidad que cursa es LEP: si —, no —

b) En caso de marcar la segunda opción, diga cuál.

2. Marque con una X cómo usted considera su disposición para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy motivado.

B. — Motivado.

C. — Poco motivado.

D. — Nada motivado.

a) Fundamente con no menos de dos razones su selección.

3. Marque con una X como usted realiza la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Sistemáticamente.

B. — Con cierta sistematicidad.

C. — Casi sin sistematicidad.

D. — Sin ninguna sistematicidad.

4. De la relación que se le ofrece a continuación señale la que indica cómo usted considera su preparación durante la habilitación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy preparado.

B. — Preparado.

C. — Casi no preparado.

D. — No preparado.

5. Marque con una X cómo usted considera que el sistema de trabajo metodológico propicia su preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy eficaz.

B. — Eficaz.

C. — Poco eficaz.

D. — Nada eficaz.

a) Fundamente su selección en cualquier caso marcado.

b) En caso de seleccionar C o D. Diga en orden de prioridad tres vías que usted considere sean eficaces para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Anexo 5

Encuesta intermedia y final realizada a los tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores a tiempo parcial del ISP.

Objetivo: obtener información de los tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial sobre su opinión acerca de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y sobre la factibilidad de la aplicación de la **Estrategia Didáctica** propuesta.

Escala:

Moda: se determina como unidad modal a aquella proposición que alcance como mínimo una selección más que la mitad más uno.

Cálculo porcentual: Alto (A), Medio (M), Bajo (B) en todas las opciones de opinión. Considerándose: A con resultados entre 80% y 100%; M con resultados entre 60% y 79,9%; B con resultados inferiores al 60%.

Compañero (a): se continúa el desarrollo de la investigación para favorecer la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el seminternado Leonte Guerra Castellanos. Se solicita de usted nuevamente su colaboración brindando su valiosa información. Se le reitera una vez más que los datos por usted brindados se emplearán solamente en el proceso de esta investigación.

Gracias.

1. Marque con una X la función que usted desempeña:

- A. — Tutor.
- B. — Miembro del Consejo de Dirección.
- C. — Tutor y miembro del Consejo de Dirección.
- D. — Profesor a tiempo parcial del ISP.
- E. — Tutor, miembro del Consejo de Dirección y Profesor a tiempo parcial del ISP.

2. Marque con una X cómo usted considera la disposición de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy motivados.

B. — Motivados.

C. — Poco motivados.

D. — Nada motivados.

a) Fundamente con no menos de dos razones su selección.

3. La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación, usted considera que la realizan:

A. — Sistemáticamente.

B. — Con cierta sistematicidad.

C. — Casi sin sistematicidad.

D. — Sin ninguna sistematicidad.

4. Marque con una X cómo usted valora la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy preparado.

B. — Preparado.

C. — Medianamente preparado.

D. — No preparado.

a) Una vez realizada su selección indique dos elementos positivos o más logrados y dos negativos o menos logrados en la preparación alcanzada por el docente en formación.

5. Marque con una X su valoración sobre la factibilidad de la **Estrategia Didáctica** propuesta.

A. — Altamente satisfactoria.

B. — Satisfactoria.

C. — Medianamente satisfactoria.

D. — Nada satisfactoria.

a) Fundamente su selección con no menos de dos razones.

Anexo 6

Encuesta intermedia y final a los docentes en formación

Objetivo: obtener información de los docentes en formación sobre el estado de preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y la factibilidad de la aplicación de la **Estrategia Didáctica** propuesta.

Escala:

Moda: se determina como unidad modal a aquella proposición que alcance como mínimo una selección más que la mitad más uno.

Cálculo porcentual: Alto (A), Medio (M), Bajo (B) en todas las opciones de opinión. Considerándose: A con resultados entre 80% y 100%; M con resultados entre 60% y 79,9%; B con resultados inferiores al 60%.

Compañero (a): se continúa el desarrollo de la investigación para favorecer la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el seminternado Leonte Guerra Castellanos. Se solicita de usted nuevamente su colaboración brindando su valiosa información. Se le reitera una vez más que los datos por usted brindados se emplearán solamente en el proceso de esta investigación.

Gracias.

1. Marque con una X la especialidad y el año que usted cursa.

A — Primer año.

B — Segundo año.

C — Tercer año.

D — Cuarto año.

E — Quinto año.

a) La especialidad que cursa es LEP: si —, no —.

b) En caso de marcar la segunda opción, diga cuál.

2. A continuación se le presenta un listado de opciones. Marque con una X la que mejor considere que indica cómo se encuentra para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy motivado.

B. — motivado.

C. — Poco motivado.

D. — Nada motivado.

3. Marque con una X como usted realiza la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A — Sistemáticamente.

B — Con cierta sistematicidad.

C — Casi sin sistematicidad.

D — Sin ninguna sistematicidad.

4. Marque con una X cómo usted valora la preparación alcanzada para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A. — Muy preparado.

B. — Preparado.

C. — Medianamente preparado.

D. — No preparado.

a) Una vez realizada su selección indique dos elementos positivos o más logrados y dos negativos o menos logrados reflejados en su preparación.

5. Marque con una X su valoración sobre la factibilidad de la aplicación de la **Estrategia Didáctica** propuesta.

A. — Altamente satisfactoria.

B. — Satisfactoria.

C. — Medianamente satisfactoria.

D. — Nada satisfactoria.

a) Fundamente su selección con no menos de dos razones.

Anexo 7

Gráfico de recogida de información

Encuesta inicial a tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial

Método: Moda

1. A — **###** **###** **###**

B —

C — //

D —

E —

F — ///

Unidad de Moda: **A (tutor)**

2. A — /

B — //

C — **###** **###** /

D — **###** /

Unidad de moda: **C (poco motivado)**

3. A — **###** **###** **###** /

B — ////

C —

D —

Unidad de Moda: **A (sistemáticamente)**

4. A —

B — /

C — **###** **###** **###** /

D — ///

Unidad de Moda: **C (casi no están preparados)**

5. A — /

B — //

C — ### ### ///

D — ////

Unidad de moda: **C (poco eficaz)**

Anexo 8

Gráfico de recogida de información

Encuesta inicial a docentes en formación

Método: Moda

1. A — Primer año: 3

B — Segundo año: 3

C — Tercer año: 1

D — Cuarto año: 6

E — Quinto año: 7 Unidad de Moda: **Especialidad LEP**

Especialidad: LEP — ### ## ### ## otra —

2. A —

B — /

C — ### ## III

D — ## /

Unidad de Moda: **C (poco motivado)**

3. A — ### ## IIII

B — ## /

C —

D —

Unidad de Moda: **A (sistemáticamente)**

4. A —

B —

C — ### ## III

D — ## // Unidad de Moda: **C (casi preparado)**

5. A —

B —

C — ~~###~~ ~~###~~ /

D — ~~###~~ ~~////~~

Unidad de Moda: **C (poco eficaz)**

Anexo 9

Gráfico de recogida de información

Encuesta intermedia a tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial

Método: Moda

1. A — *### ### ###*

B —

C — *//*

D —

E —

F — *///*

Unidad Modal: **A (tutor)**

2. A — *###*

B — *### ### /*

C — *////*

D —

Unidad Modal: **B (motivados)**

3. A — *### ### ### //*

B — *///*

C —

D —

Unidad Modal: **A (sistemáticamente)**

4. A — */*

B — *###*

C — *### ### ///*

D — */*

Unidad Modal: **C (medianamente preparados)**

5. A — ~~##~~ ~~///~~

B — ~~###~~ ~~##~~ /

C —

D —

Unidad Modal: **B (satisfactoriamente)**

Anexo 10

Gráfico de recogida de información

Encuesta intermedia a docentes en formación

Método: Moda

1. A — Primer año: 3

B — Segundo año: 3

C — Tercer año: 1

D — Cuarto año: 6

E — Quinto año: 7 Unidad de Moda: **Especialidad LEP**

Especialidad: LEP — **###** **###** **###** **###** otra —

2. A — **###** /

B — **###** **###** **///**

C — /

D —

Unidad de Moda: **B (motivado)**

3. A — **###** **###** **###** **///**

B — //

C —

D —

Unidad de Moda: **A (sistemáticamente)**

4. A — **///**

B — **###** /

C — **###** **###** /

D — Unidad de Moda: **C (medianamente preparado)**

5. A — ~~###~~ ///

B — ~~###~~ ~~###~~ //

C —

D —

Unidad de Moda: **B (satisfactorio)**

Anexo 11

Gráfico de recogida de información

Encuesta final a tutores, miembros del Consejo de Dirección y profesores del ISP a tiempo parcial

Método: Moda

1. A — *### ## #*

B —

C — *//*

D —

E —

F — *///*

Unidad Modal: **A (tutor)**

2. A — *### ## ## //*

B — *///*

C —

D —

Unidad Modal: **A (muy motivados)**

3. A — *### ## ## ##*

B —

C —

D —

Unidad Modal: **A (sistemáticamente)**

4. A — *### ## ## /*

B — *////*

C —

D —

Unidad Modal: **A (muy preparados)**

5. A — **### ## ## ///**

B —//

C —

D —

Unidad Modal: **A (altamente preparados)**

Anexo 12

Gráfico de recogida de información

Encuesta final a docentes en formación

Método: Moda

1. A — Primer año: 3

B — Segundo año: 3

C — Tercer año: 1

D — Cuarto año: 6

E — Quinto año: 7 Unidad de Moda: **Especialidad LEP**

Especialidad: LEP — **###** **###** **###** **###** otra —

2. A — **###** **###** **###** **I**

B — **////**

C —

D —

Unidad de Moda: **A (muy motivados)**

3. A — **###** **###** **###** **###**

B —

C —

D —

Unidad de Moda: **A (sistemáticamente)**

4. A — **###** **###** **///**

B — **###** **//**

C —

D —

Unidad de Moda: **A (muy preparado)**

5. A — *### ## ## ///*

B — /

C —

D —

Unidad de Moda: **A (altamente satisfactoria)**

Anexo 13

Observación inicial: Estado de desarrollo de los indicadores de cada Dimensión.

Dimensión	Indicadores	Cant.	Nivel	%
Política e Ideológica	• Actuación Ética y Profesional	16	A	80
	• Desarrollo de valores, normas de conducta y relaciones interpersonales	17	A	85
	• Profundización del vínculo del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje con la Defensa de la Patria El conocimiento de los Héroes y Mártires y el odio al enemigo	14	M	70
	• Transmisión de la política del Partido y el gobierno cubanos	9	B	45
	Dimensión	56	M	70
Docente Y Metodológica	• Diagnóstico integral	15	M	75
	• Derivación gradual de objetivos	7	B	35
	• Esquema Metodológico	6	B	30
	• Medios Materiales para el Proceso	16	A	80
	Dimensión	44	B	55
Orientadora Y Mediadora	• Materialización de impulsos didácticos	13	M	65
	• Socialización de Estrategias de Aprendizaje	8	B	40
	• Relación con la familia y la comunidad	12	M	60
	• Mediación entre las condiciones culturales Histórico-Sociales y las Histórico-concretas	7	B	35
	Dimensión	40	B	50
Investigativa y de Superación	• Aplicación del Marco Teórico-Práctico Modular a la dirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	10	B	50
	• Aplicación de Métodos de la Investigación Educativa a la práctica de la Dirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	8	B	40
	• Intercambio con el Tutor	14	M	70
	• Intercambio sistemático con la sede Pedagógica	12	M	60
	Dimensión	44	B	55

Anexo 14

Observación Intermedia: Estado de desarrollo de los indicadores de cada Dimensión

Dimensión	Indicadores	Cant.	Nivel	%
Política e Ideológica	• Actuación Ética y Profesional.	17	A	85
	• Desarrollo de valores, normas de conducta y relaciones interpersonales.	20	A	100
	• Profundización del vínculo del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje con la Defensa de la Patria, el conocimiento de los Héroes y Mártires y el odio al enemigo.	16	A	80
	• Transmisión de la política del Partido y el gobierno cubanos.	15	M	75
	Dimensión	68	A	85
Docente Y Metodológica	• Diagnóstico integral	16	A	80
	• Derivación gradual de objetivos	14	M	70
	• Esquema Metodológico	12	M	60
	• Medios Materiales para el Proceso	18	A	90
	Dimensión	60	M	75
Orientadora Y Mediadora	• Materialización de impulsos didácticos	17	A	85
	• Socialización de Estrategias de Aprendizaje	15	M	75
	• Relación con la familia y la comunidad	15	M	75
	• Mediación entre las condiciones culturales Histórico-Sociales y las Histórico-concretas	13	M	65
	Dimensión	60	M	75
Investigativa y de Superación	• Aplicación del Marco Teórico-Práctico Modular a la dirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	14	M	70
	• Aplicación de Métodos de la Investigación Educativa a la práctica de la Dirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	12	M	60
	• Intercambio con el Tutor	15	M	75
	• Intercambio sistemático con la sede Pedagógica	15	M	75
	Dimensión	56	M	70

Anexo 15

Observación Final: Estado de desarrollo de los indicadores de cada Dimensión

Dimensión	Indicadores	Cant.	Nivel	%
Política e Ideológica	• Actuación Ética y Profesional.	20	A	100
	• Desarrollo de valores, normas de conductas y relaciones interpersonales.	20	A	100
	• Profundización del vínculo del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje con la Defensa de la Patria El conocimiento de los Héroes y Mártires y el odio al enemigo.	20	A	100
	• Transmisión de la política del Partido y el gobierno cubanos.	20	A	100
	Dimensión	80	A	100
Docente Y Metodológica	• Diagnóstico integral	20	A	100
	• Derivación gradual de objetivos	20	A	100
	• Esquema Metodológico	20	A	100
	• Medios Materiales para el Proceso	20	A	100
	Dimensión	80	A	100
Orientadora Y Mediadora	• Materialización de impulsos didácticos	20	A	100
	• Socialización de Estrategias de Aprendizaje	20	A	100
	• Relación con la familia y la comunidad	20	A	100
	• Mediación entre las condiciones culturales Histórico-Sociales y las Histórico-concretas	20	A	100
	Dimensión	80	A	100
Investigativa y de Superación	• Aplicación del Marco Teórico-Práctico Modular a la dirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	20	A	100
	• Aplicación de Métodos de la Investigación Educativa a la práctica de la Dirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	20	A	100
	• Intercambio con el Tutor	20	A	100
	• Intercambio sistemático con la sede Pedagógica	20	A	100
	Dimensión	80	A	100

Anexo 16

Taller de reflexión crítica 1

Título: ¿Qué conozco sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria?

Encuentro 1

Tiempo: 45 minutos.

Objetivo: Constatar la preparación del personal docente para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Primaria con énfasis en los docentes en formación.

Desarrollo:

En este encuentro se realiza la presentación de los integrantes del grupo que participa en los talleres, se indaga sobre el conocimiento y profundidad sobre el tema a través del intercambio de criterios, opiniones y puntos de vista de todos los participantes. Se explica el contenido del trabajo a desarrollar, la actualidad y la necesidad de alcanzar una sólida preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, se crea el nivel de partida. Se ofrecen las indicaciones para la realización de la observación inicial.

Encuentro 2

Tiempo: 45 minutos.

Objetivo: Valorar los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta inicial y la observación inicial.

Desarrollo:

Se aplica y se discuten los resultados obtenidos en la encuesta inicial a los tutores y a los docentes en formación. Se procede a analizar la aplicación de la observación inicial a las actividades realizadas por los docentes en formación, es decir, se realiza el **diagnóstico inicial**. Se procede a la planificación de la Estrategia Didáctica, a partir del intercambio profesional con los implicados en el proceso investigativo.

Encuentro 3

Tiempo: 45 minutos

Objetivo: constatar el estado inicial de la Estrategia Didáctica mediante la realización del **control inicial** de los resultados obtenidos en la encuesta inicial y la observación inicial.

Desarrollo:

Se procede al análisis de los resultados obtenidos mediante la realización del diagnóstico inicial realizado. Mediante la información obtenida se realiza la confección de la memoria gráfica de los resultados del **control inicial** derivado de la aplicación de la encuesta inicial y la observación inicial. Se procede a la realización de una lluvia de ideas sobre el nivel de motivación para la ejecución de la tarea, se establece un intercambio con los presentes y se consensualiza el comprometimiento para la actuación posterior en las actividades de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Anexo 17

Taller de reflexión crítica 2

Título: Profundizando sobre la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Tiempo: 45 minutos.

Objetivo: lograr la transformación de la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desarrollo:

Se desarrolla este taller en cuatro encuentros con frecuencia quincenal, es decir, los encuentros 1; 2; 3; 4 están dedicados al debate profesional de la aplicación de la observación al desarrollo de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación.

En cada debate realizado se profundiza en las dimensiones e indicadores declarados en la guía de observación. En cada encuentro a partir de los resultados debatidos se realiza la reorientación, se procede a la estimulación de los mejores resultados; se profundiza en los indicadores más logrados, así como en los menos logrados.

Anexo 18

Taller de reflexión crítica 3

Título: ¿Cómo voy?

Encuentro 1

Tiempo: 45 minutos.

Objetivo: analizar la información obtenida a través de la aplicación de la **encuesta intermedia**, así como ofrecer la orientación de la observación intermedia.

Desarrollo:

Se presenta la actividad a realizar para ello se informa que se procederá a la constatación intermedia. A continuación se procede a la aplicación de la encuesta intermedia a los docentes en formación y a los tutores. Se produce un intercambio de impresiones sobre los resultados de la marcha de la aplicación de la Estrategia Didáctica. Se les orienta a los tutores preparar la información sobre la aplicación de la observación intermedia.

Encuentro 2

Tiempo: 45 minutos.

Objetivo: constatar el estado intermedio de la Estrategia Didáctica mediante la realización del **control intermedio** de los resultados obtenidos en la encuesta intermedia y la observación intermedia.

Desarrollo:

Se procede al análisis de los resultados de todo el trabajo de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación. Mediante la información obtenida se realiza la confección de la memoria gráfica de los resultados del **control intermedio** derivado de la aplicación de la encuesta intermedia y la observación intermedia. Se procede a la realización de una lluvia de ideas sobre el nivel de motivación para la ejecución de la tarea, se establece un intercambio con los presentes y se consensualiza el comprometimiento para la actuación posterior en las actividades de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Anexo 19

Taller de reflexión crítica 4

Título: Acogida y estado actual de la Estrategia Didáctica.

Encuentro 1

Tiempo: 45 minutos.

Objetivo: generalizar los mejores resultados alcanzados en la preparación de los docentes en formación en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desarrollo:

Se les informa a los participantes que en el encuentro se producirá un debate profesional sobre lo realizado en la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación. A continuación se ejecuta el debate socializándose los resultados, se adoptan vías y algoritmos de trabajo potenciadores de los mejores resultados y experiencias acumuladas durante el desarrollo de la tarea. Se aprovecha la ocasión para destacar los mejores resultados, se materializa la estimulación.

Encuentro 2

Tiempo: 45 minutos.

Objetivo: analizar la información obtenida a través de la aplicación de la encuesta final, así como ofrecer la orientación de la observación intermedia.

Desarrollo:

Se presenta la actividad a realizar para ello se informa que se procederá a la constatación final. A continuación se procede a la aplicación de la encuesta final a los docentes en formación y a los tutores. Se produce un intercambio de impresiones sobre los resultados de la marcha de la aplicación de la Estrategia Didáctica. Se les orienta a los tutores preparar la información sobre la aplicación de la observación final.

Encuentro 3

Objetivo: constatar el estado final de la Estrategia Didáctica mediante la realización del **control final** de los resultados obtenidos en la encuesta final y la observación final.

Desarrollo:

Se procede al análisis de los resultados de todo el trabajo de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación. Mediante la información obtenida se realiza la confección de la memoria gráfica de los resultados del control final derivado de la aplicación de la encuesta final y la observación final. Se procede a la realización de una lluvia de ideas sobre el nivel de motivación para la ejecución de la tarea, se establece un intercambio con los presentes con el objetivo de preparar las condiciones para el taller final.

Anexo 20

Taller de reflexión crítica 5

Título: Valorando su efectividad.

Tiempo: 45 minutos.

Objetivo: Valorar con los implicados en la implementación de la Estrategia Didáctica los resultados de las encuestas y las observaciones realizadas estableciendo el **diagnóstico final**.

Desarrollo:

Se procede a informar a los presentes que este constituye el taller final, siendo la finalidad del mismo realizar la comparación del **estado inicial** con **estado final** teniendo en cuenta el **estado de tránsito** obtenido en la constatación intermedia. A continuación se valoran los resultados, se determinan las regularidades para la retroalimentación y continuidad del trabajo, se procede a dejar memoria gráfica de los resultados.

Se realizará una valoración con los implicados en la implementación de la Estrategia Didáctica. Los mismos emitirán sus criterios de forma crítica aportando diferentes elementos que permitirán enriquecer la Estrategia Didáctica propuesta.

Como actividad final se ejecutará la técnica PNI (positivo-negativo-interesante).

Anexo 21

Comparación de los resultados de la encuesta a Tutores, miembros del Consejo de Dirección y Profesores del ISP a tiempo parcial.

No	Elementos a comparar	Tutores que lo señalan							
		Encuesta Inicial		Encuesta Intermedia		Encuesta Final		Avance Inicial-Final	
		Cant.	Unidad Modal	Cant.	Unidad Modal	Cant.	Unidad Modal	Cant.	Unidad Modal
1	Identificación	15	Tutores	15	Tutores	15	Tutores	—	—
2	Disposición para dirigir el PEA	11	C Poco motivados	11	B Motivados	17	A Muy motivados	6	A Muy motivados
3	Sistematización para dirigir el PEA	16	A Sistemáticamente	17	A Sistemáticamente	20	A Sistemáticamente	4	A Sistemáticamente
4	Preparación para dirigir el PEA	16	C Casi no están preparados	13	C Medianamente preparados	16	A Muy preparados	7	A Muy preparados
5	Factibilidad de la estrategia didáctica	•	•	11	B Satisfactoria	18	A Altamente-satisfactoria	7	A Altamente-satisfactoria

- **Nota: en la encuesta inicial la pregunta cinco está dirigida a la estimación de la eficacia del sistema de trabajo metodológico para preparar a los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.**

Anexo 22

Comparación de los resultados de la encuesta a docentes en formación.

No	Elementos a comparar	Docentes en formación que lo señalan							
		Encuesta Inicial		Encuesta Intermedia		Encuesta Final		Avance Inicial-Final	
		Cant.	Unidad Modal	Cant.	Unidad Modal	Cant.	Unidad Modal	Cant.	Unidad Modal
1	Identificación	20	LEP	20	LEP	20	LEP	—	—
2	Disposición para dirigir el PEA	13	C Poco motivado	13	B Motivado	16	A Muy motivado	3	A Muy motivados
3	Sistematización para dirigir el PEA	14	A Sistemáticamente	18	A Sistemáticamente	20	A Sistemáticamente	6	A Sistemáticamente
4	Preparación para dirigir el PEA	13	C Casi preparado	11	C Medianamente preparados	13	A Muy preparados	—	A Muy preparados
5	Factibilidad de la estrategia didáctica	•	•	12	B Satisfactoria	19	A Altamente-satisfactoria	7	A Altamente-satisfactoria

- **Nota:** en la encuesta inicial la pregunta cinco está dirigida a la estimación de la eficacia del sistema de trabajo metodológico para preparar a los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje.

Anexo 23

Planeamiento de la Estrategia Didáctica

Objetivo general:

Ø Favorecer la preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Objetivos específicos:

Ø La preparación de los docentes en formación a partir de la aplicación de la Estrategia Didáctica para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ø La elevación de la calidad de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en formación.

Misión:

Ø Proporcionar a los docentes en formación una Estrategia Didáctica que favorezca la preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Visión:

Ø La preparación óptima de los docentes en formación que posibilite la implementación de la Estrategia Didáctica favorecerá la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Direcciones estratégicas:

Ø La preparación teórico – metodológica de los docentes y los docentes en formación para facilitar la implementación de la Estrategia Didáctica.

Ø La preparación de los docentes en formación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Grupos implicados:

Ø Tutores, miembros del Consejo de Dirección y docentes en formación.

Etapas	Fases	No.	Acciones	Plazos	Grupos Implicados
Orientación	Diagnóstico Inicial Y caracterización del problema	1	<p>Taller de Reflexión crítica # 1:</p> <p>Encuentro # 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ∅ Orientación y creación de las condiciones previas. ∅ Orientación de la guía de observación. 	Septiembre	<p>Tutores, miembros del CD, docentes en formación.</p> <p>Tutores, miembros del CD.</p>
		2	<p>Encuentro # 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ∅ Aplicación de la encuesta inicial. ∅ Análisis de los resultados de la observación inicial. ∅ Planificación del proceso de trabajo. 	Septiembre	<p>Tutores, miembros del CD, docentes en formación.</p> <p>Tutores, miembros del CD.</p>
		3	<p>Encuentro # 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ∅ Realización y análisis del control inicial. ∅ Resumen y tabulación de las deficiencias. ∅ Control de la comprensión inicial. ∅ Control del nivel de motivación y compromiso para la tarea. 	Octubre	<p>Tutores, miembros del CD, docentes en formación.</p> <p>Tutores, miembros del CD.</p> <p>Tutores, miembros del CD, docentes en formación.</p> <p>Tutores, miembros del CD, docentes en formación.</p> <p>Tutores, miembros del CD, docentes en formación.</p>
	Planificación y motivación	Control inicial			

Etapas	Fases	No.	Acciones	Plazos	Grupos Implicados
Ejecución	Reorientación	1	<p>Taller de Reflexión crítica # 2:</p> <p>Encuentro # 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Aplicación de impulsos didácticos para transformar la tarea. 	Noviembre	Tutores, miembros del CD, docentes en formación.
	Realización	2	<p>Encuentro # 2; 3 y 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Realización de la dirección del P.E.A. Ø Aplicación de la guía de observación. Ø Encuentro de reorientación. 	Diciembre-enero	<p>docentes en formación.</p> <p>Tutores y miembros del CD.</p> <p>Tutores, miembros del CD, docentes en formación.</p>
	Control intermedio	3	<p>Taller de Reflexión crítica # 3:</p> <p>Encuentro # 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Aplicación de la encuesta intermedia. Ø Preparación del resumen intermedio de la observación de los resultados de la observación. 	Enero	Tutores, miembros del CD, docentes en formación.
		4	<p>Encuentro # 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Realización del control intermedio. Ø Ejecución del resumen intermedio de la observación. 	Febrero	<p>Tutores y miembros del CD.</p> <p>Tutores y miembros del CD.</p>

Etapas	Fases	No.	Acciones	Plazos	Grupos Implicados
Control	Socialización y valoración	1	Taller de Reflexión crítica # 4 : Encuentro # 1 Ø Realización de la socialización de los resultados. Ø Selección de los mejores resultados. Ø Estimulación a los más destacados.	Marzo	Tutores, miembros del CD, docentes en formación. Tutores, miembros del CD, docentes en formación.
	Constatación y control final	2	Encuentro # 2 Ø Aplicación de la encuesta final.	Abril	Tutores, miembros del CD, docentes en formación.
	Diagnóstico final y determinación final	3	Encuentro # 3 Ø Ejecución del control final de la encuesta. Ø Resumen final de la observación.	Abril	Tutores y miembros del CD.
		4	Taller de Reflexión crítica # 5: Encuentro # 1 Ø Comparación de los resultados del diagnóstico inicial y final. Ø Análisis de las regularidades. Ø Creación de las condiciones para la retroalimentación.	Mayo	Tutores y miembros del CD. Tutores y miembros del CD. Tutores, miembros del CD, docentes en formación. Tutores, miembros del CD, docentes en formación.

