

### 33 PRINCIPIOS PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO.

Dra. Fátima Addine Fernández.  
Msc. Ana Ma. González Soca.  
Msc. Silvia C. Recarey Fernández.  
Profesoras del Dpto. De Ciencias Pedagógicas  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
ISP "Enrique José Varona".

¿Cómo lograr la dirección del proceso pedagógico para educar la personalidad en nuestra realidad histórico social?

¿Qué principios utilizar para fundamentar la dirección del sistema de influencias educativas para la formación y desarrollo de la personalidad?

¿Problema resuelto en nuestros días, cuando como resultado de las investigaciones nos damos cuenta que se evidencia un deterioro en los valores y falta de independencia en nuestros estudiantes?

La educación de la personalidad de nuestra futura generación, adquiere, hoy día, un matiz muy especial dadas las circunstancias tan críticas por las que atraviesa nuestro país, en el orden social y económico, dificultades que en cualquier país subdesarrollado, harían estancar su sistema educacional y sin embargo, nosotros decimos que "la educación **decide** que podamos resistir y vencer"(1). Estas palabras alentadoras, pronunciadas por Carlos Lage, Secretario del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, en una reunión de análisis de la marcha del curso escolar 1993-1994, constituyen un reto y una seguridad para nuestros educadores revolucionarios, que ven como a pesar de las dificultades, nuestro sistema educacional tiene la posibilidad, el deber, la obligación y la responsabilidad, de preservar e incrementar la calidad, cuestión vital para el presente y el futuro del país.

Para nosotros el problema de los principios es multifacético e inagotable. Existen muchos trabajos donde se investiga detalladamente y se reflejan enfoques interesantes y soluciones, sin embargo, una serie de aspectos importantes quedan sin esclarecer. Es imposible reconocer como satisfactorio el hecho de encontrar más de dos decenas de definiciones diferentes del concepto "principio". El principio aparece como inicio, fundamento, axioma, postulado, premisa del conocimiento, idea directriz, concepto central, eslabón entre los conceptos, punto de partida de la explicación, posición inicial de la teoría, conocimiento teórico básico, expresión de la necesidad o ley de los fenómenos, invariante metodológica, convicción, punto de vista sobre las cosas, entre otros.

Por otro lado, la literatura especializada (Educación, Pedagogía, Didáctica) revela, que al igual que las definiciones, es un problema actual y controvertido, pues se evidencia que:

- No existe consenso ni en la forma de nombrarlos ni en su explicación.
- Aparece una dicotomía (proceso educativo, proceso de enseñanza).
- Existen diferencias de enfoque para ser llevados a la práctica (acciones, reglas, recomendaciones), que tomadas de la realidad, no favorecen la elaboración de una teoría de la enseñanza válida para la mayor parte de las situaciones.
- El debate entre si los principios propician el saber, o el saber hacer, entre el establecimiento de reglas generales y la especificación de estrategias particulares, dependiente de los contextos.

En realidad no se trata sólo de un problema terminológico, sino semántico, porque se detectan diferencias en los criterios, enfoques y en la valoración de su papel para la dirección del proceso pedagógico.

Resulta importante antes de abordar las definiciones y los principios que proponemos, precisar cómo abordamos el estudio de la enseñanza. Comprender la enseñanza, es valorar de conjunto, qué hacen profesores y alumnos y por qué lo hacen. Es considerar la enseñanza como interacción, donde aparecen dos componentes dinámicos: actividad y pensamiento.

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

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

¿Qué criterios metodológicos tener en cuenta para determinar los principios para la dirección del proceso pedagógico?

- Constituyen elementos para la dirección del proceso pedagógico.

- Determinan los fundamentos de todas las acciones que posibilitan su puesta en práctica por todos los maestros.
- Los principios con sus acciones deben en sí mismo ser una estrategia diferente que se corresponda con las formas históricas del pensamiento educativo nuestro y por su forma de expresarse, posibilitar la aplicación creadora por todos los maestros y en dependencia de las realidades a transformar y solucionar.
- Considerar los principios como reguladores del funcionamiento óptimo de todos los componentes del proceso pedagógico, a partir del diagnóstico realizado por los profesores de su realidad y las alternativas que se propone para cumplir con la educación de la personalidad.

¿Qué entender por principios del proceso pedagógico? Son las tesis fundamentales de la teoría psicopedagógica, sobre la dirección del proceso pedagógico, que devienen normas y procedimientos de acción que determinan la fundamentación pedagógica esencial en el proceso de educación de la personalidad.

Por su nivel de generalización los principios conducen a la elaboración de normas más concretas, que le permiten al profesor la aplicación de las mismas de forma más específica y particular. A estas normas las llamaremos acciones. Las acciones son indicadores prácticos encaminados a lograr una aplicación acertada de los principios, tienen un carácter particular, pues se refieren a tareas y etapas específicas del proceso educativo y hacen posible la concreción de los principios como una estrategia en la que es posible incorporar nuevas acciones, resultado del análisis crítico de la práctica.

Por lo tanto consideramos que el proceso no es espontáneo y que cada día se impone más, elevar la calidad del proceso pedagógico, lo que es posible si la dirección de dicho proceso se hace con rigor científico, comprometidos con la educación de la personalidad, como resultado de nuestra labor.

Para establecer los principios que posibilitarán una dirección efectiva del proceso pedagógico nos parece necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

- Necesidad de atender a las leyes esenciales del proceso, a las relaciones gnoseológicas esenciales.
- Necesidad de corresponderse con una concepción de aprendizaje.
- Necesidad de corresponderse con una concepción teórica del proceso pedagógico, sin olvidar el nivel didáctico y las posibilidades y realidades de la práctica escolar vigente.

Los principios que proponemos son los siguientes:

1. Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

2. Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.
3. Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.
4. Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.
5. Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.
6. Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Dejamos al lector que valore si se cumplen los criterios antes expresados, a nuestro juicio creemos que sí y además, los mismos cumplen con aquellas características de cualquier principio: ser **generales** (aplicables a cualquier asignatura y nivel), **esenciales** (determinan los componentes no personales del proceso) y tienen **carácter de sistema**. También por su grado de generalidad, los mismos pueden derivar otros principios.

#### **PRINCIPIO DE LA UNIDAD DEL CARÁCTER CIENTÍFICO E IDEOLÓGICO DEL PROCESO PEDAGÓGICO.**

Este principio significa que todo proceso pedagógico debe estructurarse sobre la base de lo más avanzado de la ciencia contemporánea y en total correspondencia con nuestra ideología.

Se fundamenta en que el carácter científico implica la toma de partido por la verdad científica y su uso humanista, respondiendo a una ideología, que es la concepción marxista-leninista. De manera que lo científico y lo ideológico forman una unidad dialéctica, la cual sustenta todo el proceso de educación de personalidades multilateralmente desarrolladas, que necesitamos para construir el socialismo en nuestras condiciones.

Es decir, nuestra sociedad demanda la educación de personalidades que respondan a nuestros intereses y necesidades, que sepan enfrentar nuestros problemas y darles solución de una manera científica.

La teoría marxista leninista del conocimiento nos plantea que el mundo es cognoscible y que los conocimientos comprobados por la práctica nos revelan una imagen objetiva del desarrollo del mundo, lo cual nos permite asumir una posición ideológica al respecto. Es decir, nos posibilita analizar los hechos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, enmarcándolos en su época, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad y por la ciencia en cada momento. De manera que el análisis así enfocado, nos arroja claridad acerca del desarrollo que progresivamente va alcanzando la humanidad.

Este principio demanda a la escuela como influencia rectora en la educación de la personalidad de las nuevas generaciones, que todas sus actividades estén dirigidas a la búsqueda de lo nuevo, de lo desconocido, que favorezca el desarrollo del pensamiento creador, que necesitamos porque según plantean M. A. Danilov y M. N. Skatkin:

"La recepción de lo nuevo ... constituye un proceso en el cual los alumnos analizan cada nuevo fenómeno u objeto desde diferentes ángulos estableciendo la multiplicidad de relaciones de un objeto dado con otros que se le parezcan o que se diferencien sustancialmente de él. De este modo el proceso de enseñanza, si está bien organizado y estructurado educa a los alumnos a enfocar dialécticamente los objetos y fenómenos que estudian, forma gradualmente los elementos del pensamiento y el razonamiento dialéctico".(2)

No obstante, atendiendo a que el proceso pedagógico no se reduce sólo a la recepción de lo nuevo y que se concibe al alumno como un sujeto activo en este proceso, debemos enfrentarlo a situaciones problemáticas en las cuales él tenga que movilizar todos sus recursos cognoscitivos y afectivos para solucionarlo, teniendo en cuenta sus características individuales, sus potencialidades y los niveles de desarrollo por él alcanzados.

Además, es tarea del maestro enseñar las vías necesarias para que el alumno, bajo su dirección, pueda resolver estas problemáticas y desarrollarse.

Esto implica que el maestro debe revelar en todo momento la unidad de lo científico y lo ideológico, lo que se traduce en la reestructuración de toda su actuación sobre la base de este principio.

Si bien es cierto que la escuela, dada la preparación que poseen sus maestros, es el elemento rector en la educación de la personalidad, no se pueden obviar otras influencias que reciben los alumnos, tales como la de la familia, la de la comunidad y en un marco mucho más amplio, la de la propia sociedad en que vivimos.

Desde su posición rectora la escuela debe orientar pedagógica y psicológicamente a la familia para que ejerza óptimamente su función educativa. Elabora una estrategia de trabajo con la comunidad para que ésta colabore en la educación de los alumnos.

Puede además, discutir, analizar y valorar con los alumnos, las cuestiones que se dan a nivel social y que directa o indirectamente influyen sobre él.

Para ello, ante todo, debe dominar los conocimientos científicos de su especialidad, la Teoría Marxista-leninista, la Pedagogía, la Psicología, además, de estar actualizado en los avances científico-técnicos y en los sucesos sociales del mundo actual.

Sólo así estará haciendo realidad la concepción que tenía José Martí sobre lo que implica educar:

"Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, es prepararlo para la vida".(3)

### **Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.**

- Ofrecer diferentes enfoques a los contenidos que explica, lo que posibilitará la toma de partido de manera consciente.
- Desarrollar el proceso a partir de los datos objetivos que aportan las ciencias (pedagógicas, psicológicas y los propios del contenido).
- Promover la reflexión, debate y polémica con los estudiantes, sobre problemas contemporáneos de la sociedad, la técnica, la ciencia, la realidad cotidiana y su repercusión social futura.
- Adaptar de forma sistemática el curriculum según las exigencias del desarrollo social y el diagnóstico realizado a los estudiantes.
- Experimentar nuevas estrategias, situando en el centro de su atención la formación de aprender permanente y creativamente, el desarrollo de actitudes inquisitivas y críticas, el dominio del método científico y la capacidad de solucionar problemas, acompañados del cultivo de los valores éticos y sociales.
- Evitar exigir por debajo y por encima de la capacidad de trabajo de los estudiantes.
- Clarificar el contenido de los valores y cualidades, los que constituyen la base para una futura definición política e ideológica.

### **PRINCIPIO DE LA VINCULACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON LA VIDA, EL MEDIO SOCIAL Y EL TRABAJO.**

Este principio se basa en dos aspectos esenciales de nuestra concepción sobre la educación: la vinculación con la vida y el trabajo como actividad que forma al hombre.

No por gusto nuestro José Martí, al analizar las deficiencias de la educación en los Estados Unidos señalaba:

"El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos".(4)

Este principio se fundamenta en la dependencia que tiene la educación de las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad en cuestión, en la necesidad que tiene ésta de que sus hombres no se apropien solamente de un sistema de conocimientos, sino que puedan aplicarlos para resolver las demandas de la producción y se conviertan en productores y no en meros consumidores. La integración del estudio con el trabajo es la idea rectora sobre la cual se erige nuestro Sistema Nacional de Educación.

El educador tiene que vincular su mensaje educativo con la vida, pues de lo contrario, éste le llegará vacío, abstracto, carente de significación para él y por tanto no se implicará en la tarea de aprendizaje; deberá aprovechar el aprendizaje vivencial de sus estudiantes, apoyarse en este para futuros aprendizajes; impedir por todos los medios el divorcio entre la teoría y la práctica, el discurso donde se absolutice lo teórico y no se tenga a la práctica, de esa vida misma, como el punto inicial para la elaboración de nuevas teorías.

El hombre es un ser social que deberá desarrollar una orientación activo-transformadora de su personalidad y no pasivo-descriptiva. Para ello, todas sus adquisiciones y desprendimientos para su crecimiento personal deben estar inmersos en la realidad objetiva que le rodea. La enseñanza debe ser activa y garantizar un aprendizaje activo, lo cual implica contar con el alumno, con su vida, situarlo como protagonista fundamental del proceso pedagógico.

La unidad que debe existir entre lo temático-técnico (objetivo, contenido, método, medio, evaluación) y lo dinámico (relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, las relaciones que se dan en el proceso), no serán adecuadas si no se vinculan la educación con la vida, con el trabajo y con el medio social.

Nuestro país necesita hombres capaces, hombres que con su labor puedan garantizar ese desarrollo social que precisamos. Y esta responsabilidad, en gran medida le corresponde a la escuela, educando para el trabajo y en el trabajo, educando para la vida y en la vida. ¿Cómo si no podremos tener al hombre que necesitamos?

Más, en modo alguno debe ser esa educación fría, desvinculada de la vida, de nuestra realidad y de nuestros esfuerzos.

La escuela para garantizar el cumplimiento de este principio deberá lograr que el clima psicosocial que en ella se respire, sea favorable desde el punto de vista moral, es decir, que no contribuya al desarrollo de una filosofía del "tener" sino que contribuya al rescate de la filosofía del "ser". En estos momentos en que nuestra sociedad sufre un encarnado choque y pérdida de valores, los ejemplos destacados en la consagración y creatividad de nuestros docentes, deben contribuir a la formación del hombre que necesitamos, es decir, que el alumno vea en ellos un paradigma positivo a imitar en su desempeño profesional y en otras aristas de su personalidad.

Este principio tiene una estrecha relación con el resto, pero se destacan en ello el principio de la vinculación de lo afectivo y lo cognitivo, el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Sin el cumplimiento de ellos, no se podrá lograr jamás una formación laboral que responda a las exigencias actuales de nuestra sociedad.

**Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.**

- Precisar en el trabajo científico metodológico las alternativas para que la interacción con lo laboral sea planificada con la participación activa de los estudiantes.
- Incorporar las nuevas tecnologías al proceso educativo, alentando el desarrollo de tecnologías propias, adecuadas a las características nacionales.
- Considerar las exigencias del mundo del trabajo a niveles locales, territoriales y nacional, con el fin de lograr además, una educación más efectiva para el trabajo y la vida social. Crear hábitos de trabajo.
- Seleccionar contenidos transferibles a situaciones de la vida cotidiana, que favorezcan el aprendizaje colectivo y la interacción grupal.
- Hacer del proceso pedagógico un proceso vinculado a todo lo que rodea al estudiante en lo social, lo económico, lo político, lo familiar, lo productivo y a la naturaleza.
- Desarrollar habilidades en el alumno para trabajar en grupo, para que aprenda con los otros y de los otros, interactuando cooperativa y solidariamente.
- Preparar a los estudiantes para poder comprender las problemáticas más acuciantes del mundo de hoy, a través de actividades que permitan asimilar los conocimientos científico-técnicos y desarrollar iniciativas.
- Permitir que los estudiantes expongan sus vivencias, ejemplos de su vida diaria, en correspondencia con los contenidos impartidos.
- Valorar los resultados de las actividades productivas y sociales y su influencia en la formación y desarrollo de la personalidad.
- Brindarle a los estudiantes la posibilidad de aplicar los conocimientos a la práctica, aprovechar que ella es también punto de partida y fin del conocimiento.
- Trazar proyectos de trabajo que permitan la plena participación de la comunidad en el proceso pedagógico en su doble papel: fuente de conocimiento y como beneficio de la labor social de los estudiantes.

### **PRINCIPIO DEL CARÁCTER COLECTIVO E INDIVIDUAL DE LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD Y EL RESPETO A ÉSTA.**

Este principio significa que aún cuando el proceso pedagógico transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan atendiendo a diferentes criterios y que adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que por demás, tiene el derecho de ser considerado y respetado.

De manera tal que el proceso pedagógico debe estructurarse tomando en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él aporta al resto, la imagen del grupo; ello permitirá que el maestro ejerza su labor formadora, desarrolladora y remedial, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias opiniones, con las cuales hay que contar.

Se fundamenta en el hecho de que somos portadores de una individualidad irrepetible, pero que necesitamos vivir, por nuestra condición humana, en grupos sociales, con determinados derechos que nuestra sociedad defiende en todos los niveles y bajo cualquier circunstancia.



El maestro como educador de personalidades que respondan a nuestras necesidades e intereses sociales, no puede perder de vista estos aspectos, sino muy por el contrario, tomarlos como punto de referencia.

Al respecto José Martí nos hace reflexionar:

"La cruzada se ha de emprender ahora para revelar a los hombres su propia naturaleza y para darles con el conocimiento de la ciencia llana y práctica la independencia personal que fortalece la bondad y fomenta el decoro y el orgullo de ser criatura amable y cosa viviente en el magno universo".(5)

Este enfoque exige que los alumnos asuman un papel activo en el desarrollo de todas las actividades, desempeñando diferentes roles, analizando situaciones, buscando sus causas y consecuencias y las posibles alternativas para solucionar los problemas, dentro de la dinámica grupal y con el establecimiento de relaciones profesor-alumno y alumno-alumno que coadyuven al desarrollo de una comunicación asertiva y tomando en consideración que ambos, maestros y alumnos enseñan y aprenden.

Por tanto, el maestro necesita:

- Conocer profundamente las características individuales de cada uno de sus educandos. Este conocimiento incluye el conocimiento de su medio familiar y social, de sus características físicas, de sus potencialidades y limitaciones. Esto le posibilitará conocer las causas de sus actuaciones.
- Conocer las características del grupo como tal, qué aporta cada individuo, qué intereses, necesidades, motivaciones tiene el grupo en su conjunto, cuál es su dinámica, su nivel de desarrollo.
- Integrar los dos aspectos anteriormente señalados. Esto resulta imprescindible pues aún cuando se conozcan por separado, tanto las características individuales como las grupales, si no se conjugan en un sistema no se podrá llegar al conocimiento pleno.
- Estructurar una estrategia que contenga actividades en las que se integren características individuales y grupales, de manera que el maestro en su función orientadora pueda:
  - a) Desarrollar hasta el máximo las potencialidades de sus alumnos y de su grupo.
  - b) Promover el enriquecimiento de la experiencia individual y grupal a partir de la experiencia personal.
  - c) Brindar tratamiento remedial a aquellos estudiantes con problemáticas susceptibles de eliminarse en el proceso pedagógico.
  - d) Prevenir, tanto en el orden individual como en el grupal, aquellas situaciones que no convertidas aún en problemáticas puedan desarrollarse como tal si no son adecuadamente tratadas.
  - e) Orientar a todos en situaciones comunes (elección de amistades, pareja, carrera, etc.); en situaciones que demandan nuevas exigencias y aprendizajes; en situaciones imprevistas, en problemas individuales y en la vivencia de

estados internos negativos, derivados de autoconceptos, autovaloraciones inadecuadas.

- Establecer un nuevo tipo de relación maestro-alumno, estructurado sobre la base del respeto mutuo y de la consideración como seres humanos.
- Seleccionar, diseñar y utilizar adecuadamente métodos y técnicas que le permitan formar y desarrollar personalidades sanas, maduras y eficientes.
- Evaluar el desarrollo individual y grupal en cada actividad, lo que permitirá realizar los ajustes necesarios a la estrategia concebida para la educación de la personalidad de los alumnos.

Este enfoque la necesidad de buscar indicadores del desarrollo individual y grupal, así como de las relaciones afectivas.

**Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.**

- Realizar un diagnóstico del grupo y relacionarlo con la caracterización individual.
- Clarificar el valor social del grupo y de sus posibilidades reales de actuar unidos, en el logro de diferentes objetivos.
- Comprometer al grupo en cualquier estrategia pedagógica dirigida a resolver problemas individuales.
- Atender las diferencias individuales, posibilitando el avance de los alumnos de alto, mediano y bajo rendimiento académico.
- Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de pensar y actuar por sí mismos.
- Plantear estrategias pedagógicas grupales e individuales, de forma integrada.
- Utilizar progresiva, sistémica, sistemática y fundamentalmente las técnicas de dinámica grupal y favorecer así el conocimiento individual y grupal.
- Organizar formas de trabajo en equipos, favoreciendo que sean intercambiables los roles.
- Promover el desarrollo de actividades que favorezcan la progresiva aceptación empática y racional de los integrantes del grupo.
- Incorporar gradualmente a los aislados y rechazados al grupo, respetando sus personalidades y favorecer que comprendan al resto de sus compañeros, logrando convivencia, respeto mutuo y tolerancia.
- Delimitar y exigir la responsabilidad de cada miembro ante las tareas grupales, por la actuación propia y por la de los demás.

**PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LO INSTRUCTIVO, LO EDUCATIVO Y LO DESARROLLADOR.**

Este principio se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo. La educación y la instrucción como unidad dialéctica que son, no son idénticas, por tanto no pueden sustituirse, de ahí que se plantee que siempre que se educa se instruye y siempre que se instruye se educa y con ambas se logra el desarrollo personal.

Martí dijo: "Instrucción no es lo mismo que educación; aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes".(6)

Es decir, entre ambas categorías existen puntos de contacto, no puede existir formación de una conducta sin los conocimientos, aunque en algunos momentos predomine una de ellas.

Este principio demanda que al desarrollar el contenido, se seleccionen aquellos métodos que por su grado de activación hagan pensar al alumno y desarrollar hábitos, habilidades y capacidades de forma tal que, se formen además sus convicciones, con un pensamiento flexible e independiente que le permita transformarse a sí mismo y a su entorno y construir así una orientación de su personalidad activo-transformadora y no pasivo-descriptiva, teniendo en cuenta los criterios de Fernando González Rey.

No basta con reconocer la unidad de lo instructivo y lo educativo; toda influencia del profesor hacia sus alumnos debe estar impregnada de un partidismo tal que permita que los conocimientos que trasmite se correspondan con nuestros intereses y necesidades sociales, no de manera forzada, impuesta sino desarrollando habilidades tales en el profesor que le permitan describir y revelar la potencialidad educativa del contenido de enseñanza, tanto directa como indirectamente. Debe seleccionar ideas que se ajusten al contenido de la asignatura o a su actuación en ese momento, que también estén en correspondencia con los problemas de nuestra realidad social; en este sentido deberá ser ejemplo de lo que lo que predica, es decir, que en el contexto de actuación con sus alumnos deberá influir de manera tal que eduque en ellos convicciones firmes que le permitan vincular su palabra con la acción, tanto en el marco de la escuela como fuera de ésta.

Como todos sabemos la enseñanza es fundamentalmente instructiva, ya que a través de ella los alumnos adquieren conocimientos y desarrollan hábitos y habilidades, pero, ¿pueden existir estos conocimientos por sí solos? Sin el desarrollo de la esfera motivacional afectiva en la que intervienen las funciones movilizadoras, direccional y sostenedora de esa personalidad y se apropie de ellos.

Teniendo en cuenta que la conducta se aprende en todas las situaciones de la vida y la reiteración de la forma de conducirse van dando lugar a la formación de cualidades de la personalidad, no se puede limitar el profesor a enseñar las formas correctas del comportamiento.

En todo momento el alumno se educa y se desarrolla. El trabajo educativo no se puede circunscribir a ciertas actividades ni a ciertos momentos de una actividad, sino inmerso en la forma misma de organizarla, siempre debemos preguntarnos qué clase de hombre queremos formar y organizar cada clase, cada actividad y nuestra propia actuación para que ellos puedan vivir experiencias que respondan a ese ideal.

Entre los elementos que debe reunir una actividad para que tenga valor formativo tenemos:

- a.- Estar bien concebida (el qué hacer, cómo , para qué, entre otros), si no se hace formalmente y no se enseña.
- b.- Posibilitar una autonomía y una ejercitación suficiente.
- c.- Garantizar el control (no sólo al final sino en todo el proceso)
- d.- Propiciar ayuda mutua entre los estudiantes.
- e.- Desarrollar sentimientos de pertenencia al grupo y escuela
- f.- Establecimiento de relaciones adecuadas entre los componentes no personales y personales del proceso pedagógico.

Para lograr el cumplimiento de este principio, la enseñanza debe ser desarrolladora, estar orientada no al desarrollo obtenido por el alumno, sino a la zona del desarrollo próximo; emplear en el aprendizaje formas de enseñanza activa que propicien la necesidad de conocer, que aparezca el razonamiento, la búsqueda de soluciones y de autodirección y autocontrol del aprendizaje.

El maestro debe tomar en consideración las características individuales de los alumnos, sus diferentes niveles de desarrollo, deficiencias y potencialidades, para promover en ellos el desarrollo hasta el límite de sus posibilidades, pues no podemos pretender que todos lleguen a un mismo nivel de desarrollo, ni que sean perfectos, si ello ocurriera, estaríamos eliminando la condición de humanos.

Si sólo se instruye en el proceso no se podrá jamás llegar a su esencia: mover internamente al sujeto, a su personalidad para lograr su formación y desarrollo, es decir, desarrollar tanto su regulación inductora (motivos, necesidades, intereses, sentimientos, convicciones) como la ejecutora (conocimientos, habilidades, capacidades, pensamiento).

José Martí hacía una alerta importante en este sentido al expresar: "...quien intente mejorar al hombre no ha de prescindir de sus malas pasiones, sino contarlas como factor importantísimo y ver de no obrar contra ellas, sino con ellas ." (7)

#### **Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.**

- Trabajar a favor del alumno, tener en cuenta sus necesidades, interés y características. Mantener la distancia adecuada: afecto y comprensión sin exceso de confianza.
- Propiciar el análisis de los objetivos a lograr y favorecer que los estudiantes puedan proponer lo que consideren como parte de sus expectativas.
- Incrementar el empleo de métodos de trabajo independiente de manera que progresivamente se eleve el nivel de exigencia a los estudiantes, en función del autoaprendizaje y el autocontrol.
- Propiciar el análisis de los contenidos de un tema de manera que los estudiantes extraigan las ideas esenciales, las que complementan y las que sirven sólo para introducir un nuevo conocimiento, esto servirá para otras situaciones de aprendizaje y de la vida.

Tener en cuenta que unido a la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos, hay que desarrollar capacidades y posibilitar el descubrimiento de relaciones nuevas, los sentimientos y normas de relación con el mundo.

- Iniciar la labor pedagógica con un diagnóstico integral del estudiante y el grupo y sólo así trazar estrategias con más de un resultado a evaluar.
- Favorecer la búsqueda creadora de los contenidos y hacer explícito su valor en la práctica social e individual de los estudiantes.
- El profesor debe demostrar con su actuación que los contenidos que imparte son personalmente significativos para él, y ser fiel ejemplo de todo lo que trata de educar en sus alumnos.

Una segunda vertiente importante en relación con los seminarios es el enfrentamiento de los estudiantes con situaciones pedagógicas a las que debe dar solución, a partir de los conocimientos de teoría de la educación y con la utilización (y de hecho, el desarrollo) de habilidades y hábitos pedagógicos profesionales. Estas situaciones en algunas ocasiones pueden derivarse de las propias actividades prácticas en las escuelas, en otras pueden asumir la forma de juegos didácticos ocupacionales, a partir de modelos didácticos de la actividad profesional que genera en los estudiantes la necesidad de una actuación anticipadora del ejercicio profesional.

Surge en estos contextos la necesidad de elaborar planes de acción que conducen a la consideración de secuencias de pasos o algoritmos que en este nivel pueden ser identificados en su estructura e interrelaciones por los estudiantes y comenzar un proceso de precisión y depuración.

La contradicción a la que hemos aludido, entre el nivel de formación teórico de los estudiantes y la formación educativa reales de las escuelas encuentran en los seminarios sus manifestaciones más agudas y pueden canalizarse las inquietudes que surgen, composiciones orientadoras para enfrentar este complejo problema. Es una coyuntura de significado excepcional para propiciar la toma de conciencia por los estudiantes de su función como transformador de la realidad educacional.

### **PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LO AFECTIVO Y LO COGNITIVO.**

Este principio significa que el proceso pedagógico ha de estructurarse sobre la base de la unidad, de la relación que existe entre las condiciones humanas: la posibilidad de conocer el mundo que le rodea y su propio mundo y al mismo tiempo, la posibilidad de sentir, de actuar, de ser afectado por ese mundo.

Se fundamenta en que en la personalidad existen dos esferas, una que se refiere a la regulación inductora (lo afectivo-volitivo) y otra a la regulación ejecutora (lo cognitivo-instrumental).

De acuerdo con Fernando González Rey el principio que sustenta esta relación en la personalidad constituye uno de los niveles más completos en que se produce esta relación. De manera general en el campo educacional esta relación ha estado reducida a la selectividad y dirección de los procesos cognitivos bajo los efectos de

la motivación; ésta ha sido una relación externa sin integrar una unidad funcional verdadera.

De acuerdo con este autor el análisis de esta relación en la personalidad tiene dos niveles esenciales: el microanálisis y el macroanálisis.

Microanálisis: donde se determina las unidades del sentido del sujeto en diferentes áreas de su vida, mediante significados concretos de la misma y su valor emocional para la personalidad. Esto es importante para conocer las áreas motivadas en las que el alumno desenvuelve su personalidad.

Macroanálisis: Estudio de las formas más complejas de expresión de la personalidad mediante juicios, razonamientos y operaciones que son en sí formas de expresión de la personalidad en cuanto a su contenido y es el potencial educativo movilizador de ese contenido, pues esto es cognitivo por su forma, pero con un valor afectivo cuando representa expresión del contenido de los motivos.

La unidad funcional de lo cognitivo y lo afectivo está implícita en la definición de motivo

( la forma en que la personalidad asume sus distintas necesidades; la que elaboradas y procesadas por ellas encuentran su expresión en sus distintas manifestaciones concretas de tipo conductual, reflexivas y valorativas, que den sentido, fuerza y dirección a la personalidad). La unidad está en la definición misma de ello.

Nuestras escuelas necesitan desarrollar en sus educandos tanto sus capacidades como sus sentimientos y convicciones. Que no sólo desarrollen su pensamiento sino también su esfera afectiva, que lo aprendido adquiera un significado y un sentido personal tal que abone el terreno para próximos aprendizajes necesarios en su desenvolvimiento en la vida.

Es decir, durante el proceso pedagógico el educador deberá lograr que el educando se comprometa con la tarea de aprendizaje. El conocimiento debe tener un carisma tal que posibilite la modificación estable de la conducta de ese sujeto al interactuar con el mundo que lo rodea, o sea, lograr el aprendizaje y por ende el crecimiento humano, en la medida en que emprenda el camino de la autonomía que infiere lógicos desprendimientos, rupturas de barreras y estereotipos y la adquisición de lo nuevo sobre la base de lo viejo.

Martí consideraba que: " Los hombres crecen, crecen físicamente de una manera visible crecen, cuando aprenden algo, cuando entran a poseer algo, y cuando han hecho algún bien." (8)

El vínculo de lo cognitivo y afectivo de la personalidad se expresa en el proceso a través del cual se llega a alcanzar la creatividad en nuestros educandos y educadores.

Este principio deberá tenerse muy presente en la formación de convicciones de los educandos ya que éstas se caracterizan por tener un matiz emocional y contemplan todo el sistema de necesidades conscientes de la personalidad, lo que le permite al sujeto actuar conforme a sus puntos de vista, principios y concepciones.

En el proceso pedagógico cuando el educador trata de influir en la transformación de los conocimientos en convicciones, obligatoriamente tiene que estar presente en el mundo subjetivo del estudiante el aspecto afectivo que facilite que la formación psicológica predominantemente inductora sea positiva, estable, duradera y adquiera por tanto una orientación activo transformadora de su personalidad.

La verdadera educación no se logra hasta tanto ésta no se haga consciente en el sujeto, es decir, que éste se autoeduce gracias a la autorregulación que ha alcanzado en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en su personalidad.

**Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.**

- Tomar como elementos importantes las demandas planteadas en el Principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ella.
- Conocer los problemas, necesidades e intereses profesionales e individuales de nuestros alumnos, lo que permitirá guiarlos y enseñarlos a elegir la mejor alternativa.
- Posibilitar que cada alumno respete a sus compañeros, que respete los criterios, que admire los logros alcanzados por el grupo y se ocupe de resolver los problemas que se presentan en el proceso pedagógico.
- Estimular los resultados alcanzados, siempre y cuando sean el producto del compromiso con la tarea de aprendizaje.
- Favorecer que cada alumno y el grupo avance a su ritmo, elevándolo progresivamente, sin que esto constituya motivo de "regaños" o exigencias adicionales que no puedan ser cumplidas.
- Evaluar el desarrollo individual y grupal de cada actividad, lo que permitirá realizar los ajustes necesarios al sistema de actividades del proceso pedagógico favoreciendo el desarrollo máximo de los alumnos.
- Implementar metodologías lógicas, activas, sustentadas en teorías de aprendizaje que prioricen la participación individual, la reflexión del grupo, la confrontación, el intercambio, que eleve al estudiante a ser descubridor y constructor del aprendizaje y donde se le permita equivocarse y conocer las causas del error.

**PRINCIPIO DE LA UNIDAD ENTRE LA ACTIVIDAD, LA COMUNICACION Y LA PERSONALIDAD.**

Este principio significa que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad y en el proceso de comunicación.

Desde que nace, y a lo largo de toda su vida, el hombre realiza un sinnúmero de actividades y se comunica constantemente en ellas, de manera que estos dos elementos resultan esenciales en el proceso de educación de la personalidad.

Cabe preguntarse, ¿qué actividades hacer?, ¿qué aspectos debemos tener en cuenta al comunicarnos?, ¿qué estilo de comunicación utilizar para lograr el fin propuesto?, ¿cómo conjugar estos aspectos adecuadamente? ...

El educador debe tomar en cuenta los siguientes aspectos para favorecer el desarrollo de la personalidad de sus educandos en la actividad y en la comunicación:

- En el sistema de comunicación se pueden descubrir distorsiones en la función valorativa de la personalidad.
- El análisis del sistema de valoraciones individuales de los miembros de un grupo de estudiantes puede ser un indicador del tipo de comunicación que impera en la escuela entre el profesor y el alumno.

Fernando González Rey se afana en la búsqueda de vías para la investigación de la relación entre la comunicación, la actividad y la personalidad. En este sentido plantea tres direcciones esenciales:

1. Utilización de modelos.
2. Utilización de situaciones experimentales.
3. Estudio del proceso de comunicación mediante la utilización de técnicas individuales.

Todo educador preocupado, deberá profundizar en estas investigaciones e incorporar aquellos elementos que le sean factibles al poner en práctica las funciones de la comunicación: informativa, reguladora y afectiva con sus grupos. Que investigue qué tipo de comunicación se da en el proceso pedagógico donde está inmerso con sus estudiantes y en el caso de que ésta no sea asertiva, bien por ser agresiva, pasiva o contradictoria, intervenir de manera tal que esta situación mejore, organizando actividades desarrolladoras.

De igual forma toda actividad que modele y dirija será atrayente e interesante para que facilite una mejor comunicación, donde entre otras cuestiones se aprenda a decir, a escuchar, a ser directo a respetarse a sí mismo y a los demás, a tener en cuenta no sólo el lenguaje verbal, sino también el extraverbal.

En la medida en que la comunicación que se establezca en la actividad donde esa personalidad se desarrolle y participe, ésta será más plena, sana y estable cuanto más afirmativa sea la primera.

Las posibilidades educativas de la actividad y la comunicación son muchas, a través de ellas se trasmite la herencia cultural de generaciones anteriores, se produce el vínculo con la vida, con el trabajo se forman las distintas concepciones del mundo en cada uno de los educandos, a través de los juicios, puntos de vista y convicciones



que elaboran. Es decir, se desarrollan las capacidades del hombre, su iniciativa, su individualidad, su pensamiento grupal, entre otras cuestiones.

En nuestras escuelas no puede suceder lo que ocurría en las escuelas de Nueva York, en el siglo pasado, lo cual analizaba Martí de la siguiente forma:

..."son las escuelas meros talleres de memorizar, donde languidecen los niños, año tras año ... donde no se enseñan los elementos vivos del mundo ... donde no se percibe entre maestros y alumnos aquel calor de cariño que agiganta en los educandos la voluntad y aptitud de aprender" ...(9)

Cada día que pasa nuestra escuela requiere mejores actividades y mejores tipos de relaciones durante el proceso comunicativo, como única vía de alcanzar el desarrollo integral de ese futuro hombre, encargado de construir una sociedad más justa y feliz, que corrobore una vez más que a pesar de las dificultades que enfrentamos, estamos en condiciones de defender y luchar por el modelo de sociedad que a nuestro juicio y determinación sea el mejor.

#### **Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.**

- Coordinar actividades con el grupo de estudiantes que sean realmente interesantes para su edad y desarrollo.
- El profesor debe emplear una comunicación asertiva y hacer que sus estudiantes la practiquen también.
- Emplear un estilo de dirección democrático, propiciar la polémica a partir de la confrontación de diferentes puntos de vista no evadir ningún tema de análisis y reflexión por complejo que resulte.
- Garantizar que profesores y estudiantes ocupen siempre la doble posición de emisores y receptores de la comunicación.
- Detectar las imágenes que tienen los estudiantes de sus profesores y de sí mismos y actuar en consecuencia, sin lastimar las personalidades de ambos.
- Utilizar métodos, formas de organización y evaluaciones que estimulen la interacción grupal, su dinámica y el cambio de roles de los estudiantes.
- Combinar armónicamente la exigencia, la sinceridad, la cortesía, el buen trato, el control emocional y no elaborar juicios previos sin elementos que los justifiquen.
- Orientar cualquier actividad de forma clara, precisa, con conocimiento previo de los medios de que se dispone y de los indicadores para ser evaluados.

#### **CONCLUSIONES.**

¿De qué se trata actualmente en nuestras escuelas?

Se trata de obtener mediante discusiones, investigaciones, el análisis de las mejores experiencias de nuestros maestros y de la elaboración crítica de la herencia pedagógica, la formulación más adecuada de un sistema de principios del proceso pedagógico que cumpla con las exigencias planteadas y evidencie el enfoque integral de la estructuración de este proceso.

No se trata sólo de conocerlos, sino de aplicarlos creadoramente. La variabilidad a la hora de aplicarlos no implica necesariamente el caos, ni significa tampoco que sea imposible formular reglas. No olvidemos que la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo nos permite como profesores emplear un tipo de elogio para un estudiante y una recompensa distinta para otro con personalidad diferente.

El conocimiento, interpretado a través de un principio concreto, no se comporta de la misma manera, sino que adquiere un nuevo contenido. Si por medio del principio se generalizan un conjunto de diferentes conocimientos, como resultado se llegará, a nuestro modo de ver, a una nueva concepción teórica. En esto se expresa el carácter específico de la reflexión realizada con ayuda del principio. No es un más ni un menos, irreversiblemente se sintetizará en una integralidad. Es la comprensión de la comprensión del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto.

Respecto al trabajo que deben desplegar nuestras escuelas, José Martí señalaba: "Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer nuestras escuelas".(10)

### **Propuestas de tareas para los estudiantes.**

I. Los invitamos a que, en su práctica preprofesional, reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

1. Realice una búsqueda bibliográfica de no menos de tres títulos sobre el concepto **principios del proceso pedagógico** y haga un análisis comparativo, lo que le permitirá elaborar su propia concepción.
2. Valorar la coherencia o no del cumplimiento de los principios que se proponen.
4. ¿Qué elementos favorecen el cumplimiento de los principios en su escuela de práctica?
5. De acuerdo a la esencia de los diferentes principios, exprese una acción para su aplicación en el proceso pedagógico. Fundaméntela.
6. Muestre mediante ejemplo cómo es posible utilizar en la asignatura de su especialidad los principios expuestos.
7. Entreviste no menos de seis profesores sobre los siguientes aspectos:
  - Utilidad técnica y práctica de los principios.
  - Necesidad de estos contenidos para elevar la calidad del proceso.
  - Lo que no sabe hacer con estos contenidos.
8. Tabule los resultados, discútalos con su profesor y elabore hipótesis sobre las causas de las posibles problemáticas derivadas de los aspectos anteriores.

II. Observe varias clases de los profesores de la escuela de práctica y valore el cumplimiento de los principios propuestos a partir de la escala valorativa que a continuación aparece. Esta escala está construida sobre la base de la esencia de cada principio. Puede si lo considera necesario agregar otros indicadores.

### **ESCALA VALORATIVA. PRINCIPIOS DEL PROCESO PEDAGÓGICO.**

**OBJETIVO:** Determinar el grado de cumplimiento de los principios del proceso pedagógico en las actividades observadas.

**INDICACIONES PARA SU UTILIZACION:**

1. Observar y anotar los hechos ocurridos durante el desarrollo de la observación.
2. Discutir cómo se pusieron de manifiesto cada uno de los indicadores.
3. Marcar con una "X" el nivel que le corresponda a cada indicador, considerando que el nivel alto se le asigna cuando el indicador se cumplió totalmente, el nivel medio se le asigna cuando hay un cumplimiento parcial del indicador y el nivel bajo cuando no se cumple el indicador.
4. Sumar por columnas el número de cruces. El mayor número de cruces indicará la tendencia. Estas pueden comportarse de la siguiente manera:
  - a) Si el mayor número de cruces está en el nivel alto, la tendencia será hacia el cumplimiento de los principios.
  - b) Si el mayor número de cruces está hacia el nivel medio, el cumplimiento de los principios estará en un punto crítico.
  - c) Si el mayor número de cruces está hacia el nivel bajo, la tendencia será al no cumplimiento de los principios.
  - d) Si el mayor número de cruces está entre el nivel medio y el alto, estará en un punto crítico con tendencia hacia su cumplimiento.
  - e) Si el mayor número de cruces está entre el nivel medio y el bajo, estará en un punto crítico con tendencia hacia el no cumplimiento de los principios.
5. Realizar este análisis en cada una de las actividades observadas.

### **MODELO DE LA ESCALA VALORATIVA.**

No.	INDICADORES	NIVELES	
		ALTO	MEDIO
BAJO			
<hr/>			
1.	Actualidad científica de los conocimientos.		
2.	Vínculo de los contenidos tratados con la vida.		
3.	Asunción por los alumnos de un papel activo dentro de la clase.		
4.	Establecimiento de adecuadas relaciones profesor - estudiante.		
5.	Balance entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.		
6.	Valor formativo de la actividad:		
	. Concepción adecuada.		
	. Posibilita la ejercitación suficiente.		
	. Garantiza el control.		
	. Propicia la ayuda entre estudiantes.		
	. Desarrolla sentimientos de pertenencia a la escuela y al grupo.		
7.	Relación de lo afectivo-motivacional con lo cognitivo-instrumental:		
	. Cómo lo afectivo influye en lo cognitivo.		
	. Cómo lo cognitivo influye en lo afectivo.		
8.	Tipo de comunicación que se establece entre profesor y estudiantes.		

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) LAGE DAVILA, C.(1994): "Podemos seguir adelante y con una educación de más calidad". En Periódico Granma, 26-1-94. La Habana.
- (2) DANILOV, M. A. y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la Escuela Media". Editorial Libros para la Educación. Ciudad Habana.
- (3) MARTI PÉREZ, J.(1975): "Obras Completas", t.8, p. 281. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- (4) MARTI PÉREZ , J. (1975): Ob. cit., t. 11, p. 86.
- (5) MARTI PÉREZ , J. (1975): Ob. cit., t. 8, p. 289.
- (6) MARTI PÉREZ, J. (1975): Ob. cit., t. 19, p. 375.
- (7) MARTI PÉREZ, J. (1975): Ob. cit. t. 8, p. 291.
- (8) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit. t. 8, p. 288.
- (9) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. 11, p. 82.
- (10) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. II, p. 86.

## BIBLIOGRAFÍA.

1. ADDINE FERNANDEZ, F.: "Principios de la enseñanza". Cap. III, en "Dirección del proceso de aprendizaje". Libro en proceso de edición.
2. BABANSKI, Y. K. (1982): "Optimización del proceso de enseñanza". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
3. COLLAZO DELGADO, B. y S. RE CAREY FERNANDEZ (1994): "Educación y orientación, ¿una misma categoría?" Material impreso. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. La Habana.

4. COLECTIVO DE AUTORES ICCP, (1984): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
5. COLECTIVO DE AUTORES, (1989): "Temas sobre la actividad y la comunicación". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
6. COLECTIVO DE AUTORES. ISPEJV. (1990): "Teoría y metodología de la enseñanza comunista". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
7. DANILOV, M.A. Y M.N. SKATKIN. (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana.
8. DANILOV, M.A. (1978): "El proceso de enseñanza en la escuela". Editorial Libros para la Educación. La Habana.
9. DAVIDOV, V. (1988): "La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico". Editorial Progreso. Moscú.
10. GIMENO SACRISTAN, J. (1993): "Comprender y transformar la enseñanza". Editorial Morata. Madrid. España.
11. GONZALEZ REY, F. Y A. MITJANS MARTINEZ. (1989): "La personalidad, su educación y desarrollo." Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
12. GONZALEZ REY, F. (1989): "Psicología. Principios y categorías". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
13. \_\_\_\_\_ (1985): "Psicología de la personalidad". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
14. GONZALEZ REY, F. y COLS. (1982): "Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
15. GONZALEZ REY, F. (1995): "La comunicación educativa y su manejo en la institución escolar." Curso Pre-congreso Pedagogía '95. Palacio de las Convenciones. La Habana.
16. GONZALEZ SERRA, D. (1984): "Problemas filosóficos de la Psicología." Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
17. KLINGBERG, L. (1978): "Introducción a la Didáctica General". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
18. KOROLEV, F.F. (1967): "Fundamentos Generales de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
19. LABARRERE, REYES G. y G. VALDIVIA PAIROL (1988): "Pedagogía" Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
20. LOMOV, B.F. (1989): "El problema de la comunicación en la Psicología". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
21. MINED. (1989): "Seminario Nacional a Dirigentes". La Habana.
22. PILLAR GROSSI, E. (1992): "Un nuevo paradigma sobre el aprendizaje". Revista Paixao de aprender. No.3 Prefectura Municipal de Porto Alegre. Brasil.
23. TALIZINA, N. (1988): "Psicología de la enseñanza". Editorial Progreso. Moscú.
24. TORROELLA GONZALEZ, G. "Educación, orientación psicológica y psicoterapia, tres vías para el desarrollo humano". Material impreso. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. La Habana.
25. VARONA PERA, E.J. (1949): "Las niñas en la segunda enseñanza". Discurso. Aparece en "El pensamiento vivo de Varona" de Félix Lizaso. Editorial Losada. Buenos Aires.

26. VEGA JIMENEZ. E. (1993): "Sistema de principios didácticos en que se conjugan ideas marxistas y martianas". Material inédito. ISPEJV. La Habana.

### **3.4 EL PROTAGONISMO ESTUDIANTEL: UNA VIA DE FORMACION INTEGRAL**

Msc. Dania Domenech Almarales.

..."La enseñanza, la educación y la instrucción de la juventud deben partir de los materiales que nos han legado las antiguas sociedades. El comunismo podemos edificarlo únicamente con la suma del conocimiento, organizaciones e instituciones, con el acervo de medios y fuerzas humanas que hemos heredado de la vieja sociedad"...(Lenin, V.I. 1920).

Indiscutiblemente esta afirmación Leninista nos prepara para una interpretación clara de las potencialidades que tiene el hombre por medio de las direcciones educacionales, sociales, científicas de proteger y crear en las nuevas y futuras generaciones toda una serie de conocimientos y sabidurías para asegurar la perpetuación de los principios valiosos dejados por otras generaciones .

La labor principal del docente es llevar de la mano la instrucción, en estrecho vínculo con la educación y el desarrollo eslabones básicos y elementales de la formación de conductas y convicciones propias para preparar al individuo en la vida futura.

El Maestro debe estar abierto a la comunicación interactiva con esa fecunda materia que es el estudiante en la labor docente educativa y permitirle su independencia y autonomía para que de una forma consciente sea capaz de dirigir y ejecutar sencillos y complejos problemas.

Sobre estos temas la bibliografía es totalmente amplia en el análisis del papel jugado por el estudiante, desde las primeras etapas de vida y primeros ciclos de la enseñanza hasta la concesión de una personalidad formada en las etapas superiores del estudiante.

**Cuán criticable es en ocasiones, la actividad docente que limita la total libertad de acción estudiantil, que conlleva a la frustración de cualidades y conductas valiosas; que propiamente debe desarrollar el estudiante, sólo y sólo sí, es correctamente dirigido, cuando ha sido cumplido con sabiduría el principio formador de la educación.**

Todo docente debe motivar el auxilio fecundo que representa el estudiante, apoyo que sincera y entusiastamente ofrecen éstos cuando se ha logrado un **compromiso protagónico** en los mismos.

Nuestro José Martí planteaba que hay que darle al niño hombros para que sustente el peso que la vida le echa encima y no peso ajeno que oprima sus hombros. En este planteamiento se declara lo positivo que puede resultar el establecimiento del grado de responsabilidad e independencia en el niño y por ende joven, que son los embriones fértiles del estudiante futuro y que se puede desarrollar desde las primeras etapas garantizándose un protagonismo bien concebido.

## **PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO**

En los momentos actuales una preocupación de los modos de actuación de niños, adolescentes y jóvenes lo constituye **la participación** que por su origen eminentemente social, político e ideológico es esencial en todos los procesos de transformación ya que es a través de la misma se establecen las relaciones de poder, los marcos democráticos, procesos de transformación de diferente naturaleza y fundamentalmente el protagonismo.

Por esta razón compartimos el criterio de considerar **el protagonismo como las oportunidades que tienen los sujetos para participar con independencia y conscientemente en cualquier proceso.**

El protagonismo a pesar de ser un término muy utilizado, en diferentes contextos como el escolar, cultural, deportivo, militar, y político es un término que escasamente la literatura recoge; de ahí, que no exista un trabajo conceptual en torno que permita operacionarlo en busca de las dimensiones, para establecer los niveles de protagonismo que se van desarrollando en los sujetos, según el contexto en que se analice. Por lo que tratar esta problemática nos ha permitido cuestionarnos las siguientes interrogantes con vista a comprenderla y solucionarla.-

¿Qué es el Protagonismo? ¿Podemos formar sujetos protagónicos? ¿Cómo lograrlo? Teniendo en cuenta estas interrogantes, en la concepción que sustentamos, el protagonismo es visto como la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades, y que expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia. (Domenech, D. 2000)

Asumimos que, las dimensiones del protagonismo deben estar vinculadas al proceso formativo de la personalidad integral, es de naturaleza educativa, al convertirse los estudiantes en sujetos activos y conscientes de su participación en todas las tareas que se desarrollan en la escuela y su organización estudiantil.

**A partir de estos requisitos proponemos las siguientes dimensiones:-**

- Responsabilidad. En la que se desarrolla el compromiso ante el estudio y tareas de la organización estudiantil, actividades personales y colectivas en cuanto a la implicación activa y consciente.
- Toma de decisiones. Como la emisión de juicios personales y colectivos que permiten asumir una posición o toma de partida.
- Independencia. Cumplimiento independiente de las tareas y actividades, en su proyección, en la solución de problemas sociales e individuales.

Esta propuesta de dimensiones no es un producto acabado en tanto que no son parámetros rígidos ya establecidos, el propósito está en determinar cuáles perduran en los niveles en que se puede valorar.

Abordar el estudio del protagonismo desde el proceso formativo que se desarrolla en la escuela es de gran importancia, la escuela puede ofrecer a través de las distintas actividades que ella desarrolla, espacios de participación activa y consciente de los estudiantes. La posición protagónica del estudiante no puede ser concebida como un hecho mecánico que recoge de forma espontánea en lo que desea participar, sino que requiere de procesos constructivos, en el que intervienen los alumnos y el maestro como orientador (comunicación, interacción sujeto - sujeto).

De acuerdo con esto la formación del protagonismo es un proceso complejo, dinámico en el que hay que vincular la acción pedagógica conscientemente que desarrollan los Maestros y los procesos que tienen lugar en cada estudiante desde sus referencias, vivencias, recursos personales afectivos y cognitivos.

El analizar el protagonismo desde la arista del procesos de enseñanza aprendizaje y su extensión generalizada al proyecto curricular o proyecto educativo, vemos como la relación que se establece entre maestro y alumno debe ser más amplia, abierta, creativa. Los maestros deben tener en cuenta las inquietudes, necesidades, intereses y motivos de los estudiantes en el cumplimiento de las tareas educativas.

La forma en que se organiza la enseñanza y el aprendizaje debe darle la oportunidad al estudiante de implicarse en el diseño del sistema de actividades que se realizan en la escuela; asumir esta posición permitiría que la enseñanza y el aprendizaje estuviesen centrados en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y se le daría entonces al estudiante la posibilidad de una participación real de mayor autonomía y responsabilidad. La comunicación tendría un estilo democrático, estimularía la interacción mutua sobre la base del respeto y permitiría producir ideas, diálogos y reflexiones a favor de la actividad individual y colectiva.

Las actividades docentes, como las extradocentes deben desarrollarse mediante métodos y procedimientos adecuados que promuevan el desarrollo futuro del estudiante y propicie el autocontrol y la autovaloración con su consiguiente formación de valores.



Los estilos de dirección en los Centros docentes deben estar encaminados a partir de una mayor participación de todos, sobre la base del accionar coherente y sistemático. En las Escuelas debe existir una concepción única de la planificación de las actividades a realizar con lo que se evitaría la superposición de tareas.

Para lograr este propósito es importante tener en cuenta el rol que juegan las organizaciones estudiantiles del centro; por lo que se requiere de imprimirle un mayor poder y autonomía a las organizaciones y sus dirigentes; brindarles una autoridad real para que puedan tomar decisiones sobre la planificación, organización y control de las actividades docentes y extradocentes. Darle mayor espacio para expresar sus criterios y puntos de vista sobre aquellos aspectos que pueden ser esenciales en su formación y desarrollo.

Un aspecto esencial en el logro del protagonismo es el sentido de pertenencia que debe tenerse con la escuela y organización estudiantil. Si el estudiante se identifica con las actividades que desarrolla en la escuela, participando de forma dinámica sin duda está logrado el principal objetivo de crear en el características protagónicas.

La posibilidad de la escuela para desarrollar el protagonismo requiere de un análisis de la ayuda que debe establecerse entre el maestro y el estudiante, esta relación es tan común y debe estar dirigida al logro de una independencia y participación protagónica de los estudiantes para la preparación de las responsabilidades, valores y conductas para lo que se hace necesario el actuar del maestro de forma intencional y consciente.

## COMO ESTIMULAR Y ORIENTAR DESDE LA ESCUELA EL PROTAGONISMO DE LOS ESTUDIANTES.

Se plantean diferentes ideas sobre como desarrollar el protagonismo en las escuelas donde se destacan los procedimientos que pueden emplearse en la escuela para estimular el protagonismo y situar el papel del colectivo de estudiantes dentro de la colectividad escolar.

Para llevar adelante el cambio educativo es necesario ver la institución escolar como un sistema con un conjunto de agentes educativos en influencia recíproca que contribuyen a la formación de los estudiantes. Instituciones autorizadas desde el punto de vista investigativo han analizado los diferentes agentes educativos en el cambio, presentando una forma integradora del funcionamiento del sistema dinámico que es la escuela durante el proceso de las transformaciones.

En el centro de este gran sistema debe colocarse el proceso docente educativo; con una mirada de educación desarrolladora, fundamentada sustentada en la concepción histórico cultural. Los diversos agentes educativos inciden en este proceso docente educativo, su actividad fundamental radica en elevar la calidad del mismo, sus interrelaciones dependen de la actividad educativa que se han propuesto como fin y objetivo de esa educación.

Los agentes que se articulan en torno a este eje central que es el proceso docente educativo son el colectivo de los estudiantes, el colectivo de los docentes, padres y demás agentes de la comunidad. Las estructuras de dirección del centro son una instancia en si misma y tienen una función integradora de la colectividad..

Al calor de Congresos realizados por Organizaciones Estudiantiles y Políticas, con el deseo de destacar el Protagonismo Estudiantil en las acciones escolares, se requiere un nuevo enfoque para estas cuestiones, por tanto definimos el sistema que los abarca a todos los agentes y estructuras como LA COLECTIVIDAD ESCOLAR, quien se traza fines educativos y tiene una dinámica propia para implicarlos. El proceso de implementación y desarrollo de la actividad docente educativa se ha asociado con el diseño curricular, se ha denominado: Proyecto Educativo, Plan de Trabajo Educativo o Convenio Colectivo. Un concepto unificador para este proceso, que articule los intereses de las organizaciones estudiantiles, puede ser el de la Propuesta Educativa de la Colectividad escolar, la que es la esencia de los cambios que se proponen los agentes y el camino para lograrlos, en el cuál se transforman las instituciones educativas así como sus protagonistas.

Las organizaciones estudiantiles están en la posibilidad de transformar su papel mediante una adecuada concepción de su papel en la colectividad escolar, materializando en sus dirigentes estudiantiles autonomía, e independencia..

El sujeto debe tomar sus decisiones en el seno de los grupos y bajo su influencia. Los valores y normas que están actuando en el grupo de estudiantes son los que llegan a regular su comportamiento y se interiorizan. La vida de la organización estudiantil requiere una esfera de relaciones sociales mucho más amplia. Las condiciones de su actividad social y los valores establecidos llevan al alumno en dependencia de su edad, a reunirse en los destacamentos y grupos afines creados por las propias organizaciones estudiantiles, con grupos de amigos, desarrollándose nuevas relaciones centradas en los grupos creados en las escuelas.

La formación de las orientaciones valorativas las opiniones morales y sociales, que muchas de las veces no se han conformado en las edades como verdaderos valores de la personalidad, dependen de estas influencias grupales.

Para lograr la preparación de una juventud responsable, que autoregule su comportamiento en los diferentes contextos de actuación, se requiere que aprendan a ejercer la crítica y la autocrítica con autonomía. Los adolescentes son capaces de valorar las consecuencias de sus acciones antes de emprenderlas, así como de analizar el fruto de sus realizaciones.

El sentimiento de pertenencia de los estudiantes a las organizaciones estudiantiles es una base importantísima para desarrollar su participación activa. Muchas de las actividades de las organizaciones se pueden ejemplificar su influencia, como formadora de valores con un sentido educativo y organizativo adecuado.

Las actividades estudiantiles no deben superponerse ni acumularse unas a otras. Una concepción unificadora de este conjunto de actividades se logra con el **Protagonismo Estudiantil** que es la propuesta educativa del centro. La organización estudiantil puede alcanzar su protagonismo en la construcción, condición y evaluación sistemática de esta propuesta aprendiendo a situar en primer plano las necesidades educativas de los alumnos, aprendiendo a proponer soluciones, organizándolas con sus recursos y valorando el desempeño de todos sistemáticamente.

Un aspecto indispensable de la estrategia para elevar la participación protagónica de los estudiantes es la formación de los dirigentes estudiantiles, tanto los de grupos como los de la escuela. Se ha constatado que la autoridad estudiantil actual no existe por la limitación del docente. El proceso de protagonismo del estudiante debe conducirse, pues no se produce espontáneamente. La elección democrática de los dirigentes de grupos y de escuelas por los propios estudiantes constituye un aspecto elemental para desarrollar el protagonismo e independencia estudiantil.

Las misiones que asumen los estudiantes, con las cuales se comprometen, son las que conducen al incremento de su participación, es decir, el contenido de las responsabilidades que se le piden son la clave para lograr un nuevo estilo de relaciones en donde jueguen su papel protagónico. Una vez asumido por todos los agentes educativos del centro que esas son las misiones de la organización y de alumnos, la propia organización estudiantil debe trabajar en el estilo de las relaciones para lograrlo.

La propuesta educativa es la vía para transformar la escuela, su vida y trabajo con los alumnos y la comunidad, lo que se realiza en un proceso de dirección científica que guarda relación con los principios y leyes de otros procesos de dirección.

En la estrategia de cambio de las enseñanzas deben determinarse los agentes que pueden promover por lo cual se debe analizar cuáles de estos agentes tienen una posición institucional adecuada para iniciar el cambio y arrastrar tras de sí a los demás agentes. Algunos de estos grupos identificados pueden servir de ejemplo a imitar por el resto, todos los sujetos pueden considerarse agentes de cambio, sin embargo, sólo podrán ser principales aquellos que estén al inicio en la verdadera disposición de llevar adelante las transformaciones en virtud del protagonismo estudiantil.

Las transformaciones de los agentes educativos declarados no son un proceso espontáneo. Para implementar la propuesta educativa y asegurar el protagonismo de las organizaciones estudiantiles, es necesario concebir un sistema de acciones inducidos desde el exterior y que provoque cambios en los grupos de sujetos, que lo impliquen paulatinamente en el cambio necesario a la escuela. Los estudiantes deben jugar un papel protagónico en la elaboración de la propuesta educativa en correspondencia con las características psicopedagógicas de la edad. Las organizaciones estudiantiles tienen entre sus propósitos los mismos objetivos que se

plantean en las escuelas, y los métodos de participación protagónica de las organizaciones políticas.

En experiencias educativas de las escuelas cubanas se demostró que es posible modelar por los grupos de alumnos los aspectos esenciales de su desarrollo moral y las tareas educativas que lo hagan posible. Es necesario preparar a los adolescentes apelando a los mecanismos del colectivo estudiantil, para discutir la situación existente en el grupo, sus malestares en cuanto a las indisciplinas que pudieran tener, para fijarse compromisos concretos que resuelvan cada dificultad.

En nuestro país con la autonomía de la Organización de Pioneros José Martí se implementan toda una serie de tareas para elevar el protagonismo, la toma de decisiones, conductas y valores capaces de crear una nueva generación independiente, capaz y decidido.

La misión del adulto guía de Pioneros, profesor, miembro del Consejo de Dirección u otro personal de que se trate consiste en suministrar al colectivo escolar los procedimientos para evaluar de manera grupal el desempeño estudiantil atendiendo a los fines y objetivos que se han preparado en el modelo de la escuela cubana. Si se hipertrofia la atención adulta a estas organizaciones, puede limitarse su funcionamiento democrático. La Organización de Pioneros ha de considerarse realmente como representativa de los estudiantes en sus opiniones y aspiraciones. Y capaz de ejercer su protagonismo.

En el sistema escolar siempre se ha planteado que los docentes tienen la misión de formar líderes estudiantiles, capaces de materializar el principio de la autodirección de su colectivo, pero esto ha resultado difícil en muchos centros por falta de métodos educativos idóneos.

La participación protagónica de los estudiantes de las escuelas, en la construcción de la propuesta educativa significa que puedan opinar de los objetivos a lograr en la educación, de la organización de la vida escolar, del sistema de actividades, de los ajustes curriculares y en fin de todas las tareas docentes y extradocentes que pueden llevar sus opiniones modestas pero que ayuden al buen desenvolvimiento del Proceso Docente Educativo. Es necesario que nuestros alumnos estén conscientes del curriculum que se prepara para ellos y que puedan participar en sus ajustes.

Los alumnos deben participar así mismo como pioneros en la evaluación de la propuesta educativa. Se trata de que los estudiantes, a través, de las organizaciones que los agrupa tenga responsabilidades de portes a la forma de evaluación de las acciones propuestas, las opiniones de los estudiantes deben ser exhaustivamente analizadas, pues la propuesta crea un espacio adecuado para la formación de los dirigentes estudiantiles en cumplimiento del principio educativo de la autodirección estudiantil.

Reflejar el protagonismo estudiantil en el proceso docente, pues tradicionalmente no se considera la necesidad de un alumnado activo y reflexivo, requiere que los

estudiantes contribuyan al diseño curricular escolar, discutiendo a que aspiran en su preparación, como ven su trabajo futuro y por tanto que consideran que necesitan en su formación. Puede objetarse que la misión de trazar los objetivos de la educación y el contenido en cada grado es de los pedagogos, pero esto conduce a no compartir el objetivo a que sólo lo impongan los docentes y se reduzca la posición de los escolares a aceptarlos.

El protagonismo estudiantil como se ha visto está lleno de conceptos en ocasiones no unificados por ser una temática que a veces se asocia al liderazgo o se limita por problemas de autonomía del docente, o de los agentes tanto familiares como comunitarios, pero si tiene un elemento que sobresale el individuo para que sea protagónico tiene que desarrollarse conscientemente su autonomía e independencia aspecto que muy pocas veces en la actualidad se le permite a los estudiantes.

En nuestro país la OPJM se esmera al igual que el MINED en lograr una personalidad estudiantil totalmente protagónica inspirada en los principios del ideario Martiano, y la ideología marxista leninista que supone un hombre capaz de elegir, disponer y actuar consciente e independientemente.

Nuestra escuela cubana, prepara pese a las dificultades existentes al estudiante para su total autonomía lo que hace avizorar un futuro lleno de éxitos y de presupuestos valiosos para cualquier sociedad.

## **BIBLIOGRAFIA**

- AMADOR, MARTINEZ, A. Socialización y educación de la personalidad: Una mirada a la teoría y la práctica. Curso Pre reunión No.19. Pedagogía 99.
- \_\_\_\_\_. El adolescente cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995
- DOMENECH MORALES, D. La preparación. El profesor como guía de pionero. Tesis en opción de grado académico de Máster en Ciencia de la Educación. La Habana 1995
- CHACON ARTEAGA, NANCY. Moralidad Histórica. Premisa para el proyecto de la imagen moral del joven cubano. Tesis en opción de grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. La Habana. 1996.
- RICO, P Y FIALLO, J, El modelo de la escuela primaria y secundaria. ICCP. 1999
- LINARES, C y otros. La participación; ¿solución o problema? Centro de Investigación y desarrollo de la cultura cubana JUAN MARINELLO. Ciudad Habana, 1996

LIO BUSQUET, D. Creatividad, interdisciplinaridad y protagonismo. Tesis en opción de grado académico de Master en Educación. ISPEJV. 1997.

VARGAS, A. T. La promoción sociocultural y el protagonismo desde una dimensión educacional comunitaria. Tesis en opción de grado científico a Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad Habana. 1999.

## **LA EDUCACION EN VALORES. PAPEL DE LA ESCUELA**

**Dra. Esther Báxter Pérez.**

A la escuela, le corresponde desempeñar un papel determinante en la formación de valores; para ello es necesario efectuar transformaciones en el trabajo educativo; por lo que resulta fundamental que este se oriente de forma tal que permita potenciar en cada estudiante, aquellos aspectos que le permitan conocer de una manera más significativa, el momento histórico que vive.

En la institución educacional, el maestro es el máximo responsable de la educación de sus alumnos, y la clase, ofrece múltiples alternativas y posibilidades para lograrlo. Durante su desarrollo se deben efectuar los ajustes o adecuaciones correspondientes entre los contenidos que se imparten y las características del grupo hacia el cual se dirigen; la situación social en que viven, así como el medio familiar de cada estudiante.

En dependencia de la edad, en cada aula reciben sus clases, alumnos que ya tienen una experiencia anterior, y traen por lo general interiorizado un conjunto de normas, valores. Para el maestro le es de una gran necesidad conocer esto, ya que a partir de ahí es que puede efectuar realmente un trabajo diferenciado tomando en cuenta las diferencias individuales.

Resulta importante trabajar en cada clase el **amor al trabajo** y la formación de un **sentido de la vida** en correspondencia con las posibilidades y necesidades de un país subdesarrollado y bloqueado como el nuestro; además haciendo partícipe y protagonista de cada acción al estudiante; donde tengan que esforzarse constantemente en la búsqueda de x solución, y el maestro ser capaz de que éste logre una relación personal afectiva con lo que hace; que lo asimile como algo de él, solo así cobrará una verdadera significación y lo hará suyo y por consiguiente aprenderá a valorarlo mucho más, ya que es el resultado de su propia acción.

En esta labor resulta necesario que el maestro, con su **ejemplo personal** y su **conducta diaria**, se convierta en un modelo a imitar, sobre todo en las primeras edades, donde posee el privilegio de una aceptación total y positiva por parte de sus alumnos.

Cuando de adolescentes y jóvenes se trate, también resulta un modelo, pero no siempre es imitado o tomado como patrón a seguir, por lo general es objeto de una crítica a veces despiadada por parte de sus alumnos; sin embargo, cuando logra una

relación y comunicación lo suficientemente **afectiva** y **efectiva**, se convierte en un modelo también positivo.

El valor es algo muy **ligado** a la **propia existencia** de la persona, que afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos, actitudes y sus modos de actuar. Es el **significado social** que se le atribuye a objetos y fenómenos de la realidad en una sociedad dada, en el proceso de la **actividad práctica** en unas relaciones sociales concretas.

A nivel de individuo, cuando nos referimos a esta problemática, nos estamos refiriendo a las **orientaciones valorativas**, que es el **valor** hecho consciente y estable para el sujeto que valora, que le permite actuar con un criterio de evaluación, revelando el sentir que tienen los objetos y fenómenos de la realidad para él, hasta ordenarlos jerárquicamente por su importancia conformando así la **escala de valores** a la que se subordina la actitud ante la vida.

El **sistema de valores**, está directamente **vinculado** con la **forma de vida** de la **sociedad**, lo que origina que al **cambiar las relaciones sociales y sobre todo las económicas** se establecen **nuevos valores**, lo que tiene lugar mediante una **tenaz lucha ideológica**; esto debe ser tomado en cuenta por el maestro, a los efectos de no perder la oportunidad en cada momento de trabajo de hacer consciente a sus estudiantes de lo correcto e incorrecto en cada una de sus acciones.

Un aspecto fundamental, que debe tener presente el maestro en la educación de sus alumnos y en la formación de valores, como núcleo que oriente la conducta, y consecuentemente determine sus actitudes es el de ser capaz **en cada contenido** que exponga, el tratar de dar **la suficiente información** para que cada estudiante logre el conocimiento de este, de una manera lo más objetiva posible y sobre todo estableciendo **las relaciones** en cada caso de **ese contenido** con **la vida**, pero no en abstracto, sino en correspondencia directa con lo que vive a diario; solo así tendrá significación y valor para sí.

Además del **componente cognoscitivo**, resulta necesario trabajar a la par el **afectivo**, ya que este componente es el que abarca la relación personal con el valor. Es necesario que por ellos mismos lleguen a la valoración de lo importante, útil, agradable, bueno, etc. que resulta lo que hacen, para qué y por qué lo hacen.

Corresponde al maestro por tanto determinar **el cómo**, que por lo general tiene éxito cuando ese cómo, es variado, diferenciado, y con exigencias para cada alumno en correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado. Al plantearnos cómo y cuándo educar en valores, encontramos, que se presentan problemas diversos que hay que conocer y saber enfrentar adecuadamente.

Así tenemos que acciones **impositivas** y **autoritarias** provocan tarde o temprano, reacciones naturales de rechazo, sumisión o dependencia. De igual forma el método de aconsejar, pero sin congruencia entre lo que se predica y lo que se vive, sin tomar en consideración la experiencia personal del estudiante, por lo general provoca

confusiones, que más tarde se traducen en serios conflictos de valor. Lo significativo, la orientación valorativa, no se descubre, ni se asimila mediante máximas y sermones; sino por congruencia de vida y de interacción y acción responsable.

A veces cuando el **cómo** es dejar hacer, dar total libertad, y el estudiante lo percibe como una falta de interés, de compromiso por parte del maestro, lo que lo hace sentir poco querido, abandonado y a su vez indiferente. Qué sucede en estos casos, que estas experiencias negativas impiden: el descubrimiento y la comprensión por parte del sujeto de lo bueno para sí (componente afectivo) y el valor no logra interiorizarse.

### ¿Cómo entonces educar y formar valores?

Mediante la persuasión, y la participación consciente y activa del sujeto en su propia formación. Donde la realización de toda actividad tenga un significado para sí. Este proceso se facilita mediante una **relación interpersonal comprometida**, en una comunicación que se caracterice por un **diálogo abierto y franco**, donde se comparta con autenticidad y congruencia las experiencias y conocimientos de cada uno.

Es además la confianza y el respeto hacia el otro, tomando en consideración, que los otros son parte de nosotros mismos, de la sociedad que es donde se realizan los valores, cobrando significado único y pleno.

Además de lo planteado, cabría preguntarnos ¿qué valores formar y desarrollar?. La respuesta no es fácil; pero en primer lugar estarían aquellos que los diferentes sistemas de influencias (familia, escuela, sociedad) promueven y valoran positivamente para estimular su formación y desarrollo:

- el trabajo, la laboriosidad como fuente de satisfacción de necesidades.
- la solidaridad, la justicia.
- la identidad nacional (patriotismo).
- la familia.
- humanismo.

En cada escuela, en cada clase y cada maestro deben ejercer influencias positivas en la consecución de formar **orientaciones valorativas** acorde con la sociedad socialista en la que queremos que niños, adolescentes y jóvenes se eduquen, lo cual es posible **caracterizando y comprendiendo** mejor las particularidades del individuo y del grupo.

Los maestros, para poder ejercer una influencia más directa en sus alumnos, tienen que estar preparados para profundizar e indagar en cuáles son las necesidades, intereses e inquietudes de éstos; qué es lo que les preocupa; qué aspectos de la vida son los que más le interesan y tratar de canalizarlos directa o indirectamente.

La labor, tanto del colectivo pedagógico en general como de cada maestro en particular, ha de estar dirigida a hacer **coincidir** cada vez más los **valores sociales**



con los **individuales**. Esto no se logra porque constante y sistemáticamente por ejemplo le informen la necesidad de defender la Revolución, la Patria y el Socialismo. Para ello es necesario **enfrentarlos a situaciones concretas**, donde tengan que demostrar con su conducta lo correcto a hacer, donde tengan que asumir una posición al respecto.

Lo anterior determina que las **actividades** que se organicen, sean el **resultado del análisis grupal**, donde cada estudiante encuentre su espacio y protagonismo directo. Estudios realizados evidencian que mientras más elevada es la participación de un sujeto en el análisis de un valor, mayor será el efecto estabilizador del mismo.

Los educadores no deben perder la oportunidad de utilizar todas las formas y posibilidades de activación de las mentes y de los corazones de sus alumnos como son: las **conversaciones individuales y colectivas**; **el debate grupal**, donde tengan que fundamentar y defender sus puntos de vista y decisiones; la realización **de tareas** que respondan a **un objetivo común**; de **trazar metas** alcanzables a veces con un poco más de esfuerzo para algunos; de valorar y analizar en el momento oportuno el **por qué** y **para qué** se efectúan las diferentes actividades, qué obtuvo éxito y qué no, y ser capaces de tomar a tiempo las medidas oportunas.

**Múltiples son las vías** y alternativas que **tiene la escuela** para trabajar en función de que los **estudiantes interioricen y hagan suyos los valores del socialismo**, lo que se obtiene, en la medida que se logre **motivarlos e interesarlos** de forma que los **hagan suyos** y estén dispuestos a defenderlos hasta sus últimas consecuencias.

En esta tarea, **las organizaciones estudiantiles** ocupan un **lugar fundamental**, de ahí el hecho de conjugar en un todo orgánico y coherente las actividades que se realicen en el centro, velando siempre porque estén en consonancia con los intereses de los estudiantes; donde **la motivación** alcanzada, **se convierta en motor impulsor** de las acciones a realizar, **convencidos** cada uno de los participantes de que esa es la **posición correcta** y la dirección a seguir, **no porque se lo digan**, sino **porque lo sientan** de verdad **como algo suyo, real y alcanzable**..pa

La formación de **acciones y orientaciones valorativas** en el estudiante son procesos que han de ser objeto de importantísima atención en la clase. Ambos estarán vinculados a la revelación del valor del conocimiento que es objeto de aprendizaje -cualidad que le confiere su valor social-, la valoración podrá ser positiva o negativa, en relación con el significado que adquiriera para el alumno, lo cual debe expresarse por este en los diferentes momentos de la clase, al darle la posibilidad de plantear sus ideas, criterios, juicios, sentimientos y argumentos. Comprende revelar y valorar el vínculo del conocimiento con la vida, plantearse proyectos propios, ideas a emprender, de acuerdo a su edad y contenido de la asignatura.

Estos procesos consideran la valoración del comportamiento respecto a las normas y cualidades que se desean formar en los alumnos y que se ponen de manifiesto en la clase, como parte de las diferentes interrelaciones que en la misma se establecen,

tanto a partir del propio contenido de la clase, como de las situaciones que se pueden generar durante la actividad.

Otro aspecto importante en esta dirección es que el maestro propicie la realización por el alumno de actividades de control y valoración, por parejas y colectivas, así como la autovaloración y el autocontrol, lo que le permitirá conocer sus errores y aciertos, de una manera objetiva y consciente.

La educación **política ideológica**, bien planificada, organizada y dirigida; donde los estudiantes sean los protagonistas principales; donde se les de la posibilidad de asumir un determinado rol, debe lograr una formación de valores que los lleve a actuar, con un **sentido humano y profundo**, asimilando valores como: familia, honestidad, bondad, patria, trabajo y el sentido del deber entre otros.

La época actual, reclama que todo el sistema de influencias educativas, en las que ocupa un lugar fundamental, la **escuela**, la **familia** y la **comunidad** trabajen cohesionadamente, de forma **de no** transmitir mecánicamente a niños, adolescentes y jóvenes las tradiciones políticas, culturales, combativas, laborales, etc; de no proporcionar formas y métodos de vida ya preparados; como es en nuestro caso la educación, la recreación y en algunos hogares el exceso de bienestar material en que apenas existe vínculo entre el valor de lo dado y lo exigido.

Es vital, educar a las nuevas generaciones poniéndolos en situación que les permita realizar un trabajo **intenso y creativo**, sólo mediante su **experiencia y práctica** en la vida social, es que lograrán desarrollarse y formarse como hombres capaces de mantener lo conquistado hasta el momento, ser mejores cada día y actuar correctamente en su vida presente y futura.

Los **conocimientos, actitudes y valores** se adquieren y se forman como resultado de la **realidad** en que **cada sujeto vive** y del desarrollo histórico social alcanzado en una época determinada.

Esto nos permite hacer referencia a un planteamiento del Segundo Secretario del PCC Raúl Castro en la inauguración de la Sociedad Educación Patriótica Militar (SEPMI) 1980, donde expresa:

"Cada generación necesita de sus propias motivaciones y de sus propios valores, nadie será hoy revolucionario, sólo porque le narremos las penurias de sus padres y abuelos, por importante y útil que sea esta labor".

Para concluir pudiéramos reflexionar acerca de las siguientes interrogantes:

- ¿Se transmiten o se forman y desarrollan los valores?
- ¿Podemos asegurar que estamos actualmente frente a una crisis de valores?
- ¿Cómo puede la escuela abordar esta problemática con una expectativa de éxito?

#### **Bibliografía:**

1. Báxter, E. - La formación de valores, una tarea pedagógica. 1989.
2. Báxter, E. - Las orientaciones valorativas en adolescentes y jóvenes. Tesis de doctorado, 1990.
3. Domínguez, María I. y Ferrer, María E. - Jóvenes cubanos expectativas en los 90.
4. Rodríguez U. Zayra. - Fisolofía, Ciencia y Valor. La Habana, 1985.
5. Cuadernos de Pedagogía. Paisaje para una polémica. Diciembre, 1988.
6. Colectivo de autores. Audiencia de Valores. 1996.

#### 4.1 ¿QUÉ SUCEDE ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA? APROXIMACIÓN A UNA CARACTERIZACIÓN DE LA RELACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES Y LA FAMILIA

##### **MSC. ELSA NUÑEZ ARAGÓN.**

La familia y los centros educativos son las dos instituciones sociales más importantes con que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación así como la adquisición y transmisión de todo el legado histórico cultural de la humanidad.

Ambas son instituciones emblemáticas de nuestra civilización y aún el hombre no ha encontrado espacios sustitutos capaces de satisfacer las necesidades que ellas garantizan.

Sin embargo, en una etapa caracterizada por adelantos científicos - técnicos ni siquiera soñados por generaciones anteriores, ambas instituciones son sometidas a serias críticas, se habla de su crisis y deterioro y algunos desde posiciones sociales y políticas diferentes, hablan hasta de su necesaria desaparición.

Es una realidad que aún hoy, en la entrada a un nuevo siglo, el ser humano sigue necesitando de ambas. Experiencias llevadas a cabo en busca de espacios alternativos a la familia como los Kibutz en Israel han fracasado. El padre y la madre extrañan y necesitan de las relaciones paterno filiales, la convivencia y el disfrute colectivo de las pequeñeces de la cotidianidad en familia. Los hijos extrañan el afecto de sus padres y por supuesto la influencia educativa de estos hasta ahora se considerada por estudiosos de las más disímiles posiciones como **INSUSTITUIBLE**.

Por otra parte, las tendencias que abogan por una enseñanza en manos de simples pero frías máquinas cibernéticas, nos sitúan ante el peligro de despojar al proceso de enseñanza aprendizaje de toda su dimensión humanista y de expropiar al ser humano de la relación que, atravesada de aciertos y desaciertos, bondades y visciditudes, encuentros y desencuentros, establecen alumnos y maestros y a través de la cual se producen importantes procesos educativos y afectivos entre ambos. Por otra parte, plantea el riesgo de caer en enfoques educativos pragmatistas, ausentes de la dimensión axiológica que no permita distinguir al "estudiante - usuario" entre el uso pacífico del átomo por ejemplo y su perversa utilización que puede hasta poner en peligro la propia subsistencia de nuestra civilización.

Participamos de la consideración de que el hombre, y fundamentalmente, el niño pequeño, necesita de ambas, por tanto creemos en la necesidad de preservarlas y perfeccionarlas para que continúen cumpliendo sus respectivas funciones.

La interacción entre estas dos instituciones no escapa a estas críticas y cuestionamientos. Hay estudiosos del tema que afirman : " Mientras se culpan mutuamente de los males reales o imaginarios de la educación, vemos configurarse dos bloques, uno de maestros, educadores y otro, de padres, que van enquistándose en una hostilidad gravemente perjudicial para el proceso educativo y en última instancia, para el propio niño.

En nuestro país esta problemática cobra singular importancia. La familia se reconoce estatal y jurídicamente como la célula principal del funcionamiento social y como la institución básica fundamental responsable de la educación de las nuevas generaciones, lo cual ha quedado refrenado en nuestra Ley de Leyes.

Por su parte la escuela tiene la alta responsabilidad de "preparar para la vida a niños y jóvenes en correspondencia con las posibilidades creadas por el medio social revolucionario y con vistas a dar respuesta a las necesidades que supone su desarrollo (3)

Este encargo mantiene su vigencia y su concreción "en la labor de cada maestro y de cada escuela". Además, se le reconoce su papel en la comunidad como "agente de cambio en sentido positivo y de la adecuada interacción de todos los factores depende la fortaleza de los principios que sustenta la obra de la revolución y las conquistas alcanzadas..."(4)

Como parte de su papel como agente de cambio en la comunidad y dentro de su encargo social se comprende la atención a la familia de sus educandos así como la contribución a su preparación para que esté en condiciones favorables de cumplir su función educativa.

Por tal razón la familia y el centro educativo no deben marchar por senderos alejados y mucho menos contradictorios.

Es cierto que a la familia no se le puede normar su funcionamiento, éste queda al arbitrario íntimo de cada hogar, así como su modo de vida, estilo y procedimientos

educativos. Pero sí se la puede ayudar, y lo que es más importante marchar junto a ella, no "a pesar de ella".

La familia cubana de hoy se encuentra sometida a fuertes presiones que pueden estar produciendo cambios en su funcionamiento interno como mencionaremos más adelante, ella es el baluarte de resistencia primario de nuestra sociedad, pero indudablemente a un alto costo personal de sus miembros.

En este contexto, la educación de los hijos se convierte en un logro social a mantener pues es portador de sentimientos de tranquilidad al interior de la familia y tan importantes como estos de estabilidad social a un nivel macrosocial. En este sentido la relación de ambas instituciones demanda de una atención rigurosa pues al compartir tan importante encargo, debe existir entre ambas cierta coherencia y unidad de objetivos e intereses, lo cual no siempre se logra.

El presente material pone a disposición de maestros, profesores, padres y todos aquellos interesados en la temática las reflexiones y resultados de investigaciones de la autora, quien lleva más de dos décadas dedicada al estudio y tratamiento de la misma.

## FAMILIA Y ESCUELA: INSTITUCIONES SOCIALES

La sociedad es la forma de organización superior de la civilización humana. La misma está conformada por una serie de instituciones que ha ido creando el hombre para su propio control, beneficio y disfrute.

Una institución social es "determinada organización de la actividad social y de las relaciones sociales realizadas mediante un sistema recíprocamente convenido de patrones de conducta. La función de estas instituciones es regular las distintas esferas de las relaciones sociales. Según esta función se distinguen las instituciones políticas, económicas, jurídicas, culturales y otras..." Dentro de esas "otras...." la familia y la escuela constituyen dos de las más importantes para el funcionamiento de toda la sociedad.

La familia es institución social en tanto el conjunto de relaciones familiares y conyugales socialmente aprobadas. Además de ser responsable del cumplimiento de algunas funciones para la sociedad como son la reproducción de la especie, así como de todo el legado histórico cultural de la humanidad que se trasmite en su seno de generación en generación.

La escuela es institución social en tanto es parte de un sistema que además de cumplir funciones de dirección social, las cumple también de control de los procesos del desarrollo intelectual, moral y físico de la joven generación. El sistema de capacitación profesional por su parte controla la distribución de las generaciones que comienzan su vida laboral independiente, por las distintas "células" de la estructura social : las clases, los grupos, las capas sociales y los colectivos laborales".

Para nuestros fines investigativos nosotros consideramos a la sociedad un sistema, conformado por diferentes subsistemas compuestos por diferentes elementos, entre ellos las instituciones sociales, de esta forma la familia y la escuela los consideramos como dos subsistemas de un sistema mayor que es la sociedad.

Como puede apreciarse son elementos del enfoque sistémico nuestro marco teórico en este sentido, pues nos permite analizar la realidad en términos de relaciones que generan cambios y evolución. Este enfoque parte de la Teoría General de Sistema, elaborada por Ludwin Von Bertalanffy en la década del 60.

Esta Teoría cobra relevancia dentro del marco de las ciencias sociales por el interés creciente que se produce en las relaciones humanas y la atención que en ellas se concentra, por otra parte, el creciente papel que se le ha asignado a la comunicación en la concepción del hombre y el orden social ha hecho volver la mirada hacia la necesidad de las relaciones con sus semejantes.

#### **Definiremos algunos conceptos de interés :**

**SISTEMA** :la definición fundamental de sistema fue elaborada por Von Betalanffy (1962) como : un conjunto de elementos en interacción.

**PROCESO** :se refiere principalmente a los aspectos relativos a las reglas que imperan en el funcionamiento del sistema y también al momento evolutivo en que se encuentra.

**ESTRUCTURA** :representa la organización de que se dota a un sistema para su funcionamiento. Existen dos conceptos básicos en este sentido, muy utilizados en la teoría sistémica de familia : límites y jerarquías.

**LIMITES** :contornos o fronteras que marcan o delimitan las áreas que identifican a un sistema y que definen sus elementos sus elementos o componentes. Pueden tener diferente grado de permeabilidad o impermeabilidad y de rigidez o flexibilidad, dependiendo de la forma en que el sistema defina sus contornos o fronteras, así como los contornos y las fronteras de los subsistemas que los constituyen. De esta forma los sistemas pueden ser abiertos o cerrados.

**SISTEMAS ABIERTOS** : tienen una relación continua con otros sistema de su contexto, llevando a cabo intercambios constantes de información y contactos, que al mismo tiempo provocan reajustes constantes. Tienen tres propiedades fundamentales :

**TOTALIDAD** : el sistema tiene una identidad y una organización que van más allá de la suma de las características individuales de sus miembros.

Los cambios que se producen en una parte del sistema afectan a este en su totalidad.

**EQUIFINALIDAD** : se refiere a que los cambios que se van produciendo a lo largo del tiempo en los sistemas son los que determinan el estado actual, no las características de los elementos de que se partía.

**AUTORREGULACIÓN** : los sistemas abiertos tienen influencia del exterior y del interior y tienden a la modificación. Para que estos cambios no rompan la estabilidad del sistema, estos tienden a regularse a sí mismos y tienen a la homeostasis.

**CAUSALIDAD CIRCULAR** : se parte de la idea de que la realidad es circular, y los fenómenos actúan en la realidad están en interacción continua unos respecto a otros y que las conductas de unos influyen en los otros de manera recíproca.

**RETROALIMENTACION** : a partir de esta visión circular de la realidad de las comunicaciones y las relaciones entre los elementos de un sistema, se atribuye gran importancia a los efectos que provoca un elemento sobre el otro en sus comunicaciones sucesivas. Este efecto puede ser positivo si acentúa y estimula la transformación y negativo si el equilibrio que provoca atenúa los impulsos hacia el cambio.

**HOMEOSTASIS Y CAMBIOS** : los estímulos externos e internos afectan la estabilidad del sistema. Es propio de los sistemas abiertos las tendencias contrapuestas a la estabilidad y al cambio, estas provocan la necesidad de plantearse el camino a seguir. En general intentan mantener un equilibrio entre una tendencia a la transformación y otra a mantener la estabilidad, en busca de conseguir un equilibrio, homeostasis, que le permita sobrevivir. Cuando un sistema entra en una situación de crisis y se producen "disfunciones" es porque se ha roto el equilibrio que se había logrado. En estos casos el sistema se enfrenta a diversos tipos de salida, por ejemplo hacer más rígidas sus reglas de funcionamiento, romperse o buscar ayudas externas que le permitan re-equilibrarse. El sistema intenta encontrar siempre un equilibrio entre las tendencias al cambio y las tendencias estabilizadoras con la finalidad de poder funcionar de una manera adaptada a sus fines y objetivos.

Quizás parezca algo prolija esta explicación de los conceptos que más nos interesen de esta teoría pero en lo adelante aparecerán utilizados y queremos dejar bien sentado cuál es nuestro punto de partida.

Queremos aclarar además que nuestra inclinación por este marco teórico responde a varios motivos : nos ofrece un marco conceptual donde analizar a la familia y a la escuela como sistemas abiertos con relaciones interactivas entre sí superando análisis lineales que dejan fuera el hecho real de la influencia que ambas instituciones se ejercen mutuamente. A su vez nos permite analizar a cada una de estas instituciones como sistemas en su funcionamiento interno, lo cual ha sido tratado anteriormente en ambas por otras investigaciones de diferentes autores, lo cual nos aporta una serie de elementos, métodos y conceptualizaciones muy útiles para nuestro estudio.

Nos referimos, en el caso de la familia a las aportaciones hechas por esta teoría a la terapia familiar con un resultado prolifero de diferentes técnicas de intervención que han nucleado a sus seguidores en diferentes escuelas. Así tenemos los que intervienen en esta institución fundamentalmente tomando en cuenta su **ESTRUCTURA**, los que se centran en el **PROCESO** que se establece en las comunicaciones entre los miembros de la familia, en sus reglas y funcionamiento interno, y por último los que centran su análisis en el **CONTEXTO** de la familia, su historia e ideología. Estos tres aspectos han sido estudiados a fondo por diversos autores (Minuchin 1985 Watzlawick 1982, Salvini - Palazzoli 1985, respectivamente entre otros, generando diferentes técnicas de terapia familiar). Estos estudios se han llevado a cabo fundamentalmente en los Estados Unidos, México y Argentina.

En el caso de la escuela, tomamos como referente las aportaciones realizadas por Avendaño R. y Minujin A. desde la década de los años 70, en un extenso estudio de la institución escolar desde la perspectiva sistémica, y que constituye a nuestro juicio el intento más complejo y abarcador realizado en nuestro país por analizar a dicha institución en su relación con la sociedad a partir de "hacer corresponder la escuela cubana con la proyección del desarrollo de la sociedad, hacia un modelo de socialismo democrático y solidario, a fin de contribuir a formar una nueva generación capaz de ser agente activo y promotor de los cambios que reclama el futuro, conservando lo mejor de nuestros principios y tradiciones".

Estas autoras aplican el enfoque sistémico a la concepción de la escuela y al proceso de formación de la responsabilidad y lo denominan Sistema Autorregulado porque "analiza la escuela, los grupos escolares y los sujetos en su integridad, analizando las relaciones entre los diversos componentes, así como las condiciones necesarias para un funcionamiento adecuado de la autorregulación que se constituye, a la vez, en un principio de trabajo y un objetivo a desarrollar en alumnos y maestros".

Nosotros coincidimos plenamente con las autoras cuando plantean "Decir enfoque sistémico equivale a decir enfoque materialista dialéctico.... Pensar en sistema es pensar en relaciones y procesos, buscar la estructura que compone el quehacer escolar y observar atentamente cómo se produce su desarrollo. Combatir la tendencia al atomismo, al formalismo y la rigidez..."

En este sentido este modelo plantea ver al estudiante como un todo no atomizado con "educaciones" diversas para su desarrollo moral, intelectual, laboral, sexual, etc.



Por otra parte plantea la necesidad de atender las relaciones de los diferentes subsistemas que existen dentro de la escuela : las actividades escolares, las asignaturas, los estudiantes, las personas que se ocupan de su educación, padres, maestros, profesores, personal no docente y de dirección de la institución escolar, la familia, la comunidad y la sociedad global, entre el personal escolar y los funcionarios educacionales.

También a la familia como Grupo Primario, pues como se sabe esta toma una doble función : como instituto social y como grupo primario, y para poder profundizarlo en nuestra comprensión de ella, así como una necesidad metodológica, debemos también analizarla en su carácter de Grupo Primario de la sociedad.

### **LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO**

Es generalizado el concepto de que la familia constituye una de las instituciones básicas de toda sociedad.

Como institución social se le considera "la más estable, duradera y universal de las formas culturales" pues a pesar de haber adoptado en su evolución y desarrollo diferentes estilos y formas organizativas ha mantenido su esencia y razón de ser para el hombre.

Algunos científicos, varios de ellos antropólogos, afirman que las funciones que cumple la familia (procreación, sobrevivencia, educación), persisten y persistirán a través de todos los tiempos pues esta forma de organización es propia de la especie humana, le es inherente al hombre por su doble condición de SER individual y SER social y de forma natural requiere de este, su grupo primario de origen.

Experiencias llevadas a cabo en algunos países, respondiendo a necesidades circunstanciales de los mismos, nos confirman la afirmación anterior.

En la década de los 80, en el estado de Israel, con el fin de convertir con urgencia las tierras desérticas en granjas, se instituyeron una especie de comunas denominadas Kibutz, con el fin de utilizar toda la mano de obra disponible en ese empeño. En estas comunidades todas las personas comparten logros y esfuerzos y tanto esposa como esposo contribuyen al trabajo, con independencia del otro, en la tarea que sea de mayor utilidad. Los niños, son llevados a instituciones infantiles de la propia comunidad, donde madres de allí mismo son entrenadas especialmente para cuidar de todos los niños de la comunidad. Allí, permanecen por grupos etéreos hasta que finalizan la educación media superior, entonces si lo desean pueden ser parte del Kibutz.

Durante su permanencia en la institución infantil el niño puede conocer a sus padres y pasar temporadas con ellos. Casi todas las madres alimentan a sus hijos durante los primeros meses de vida y según crecen pasan más tiempo con sus padres, en la noche y fines de semana.

En una publicación mexicana de 1986 se expresaba lo siguiente:

“Las personas que aprueban el sistema Kibutz opinan que esta forma de vida libera a los padres de hacer todo lo posible por el bien de la comunidad y las relaciones familiares descansan sobre bases más relajadas y agradables” y afirmaba que este tipo de organización tendía a aumentar y satisfacía a la mayoría de la población de ese país.

Sin embargo, en una publicación de 1992, del propio país, se plantea que en ese año sólo se mantenían en los Kibutz el 4% de la población israelita y que esta cifra tendía a disminuir progresivamente.

Experiencias similares han tenido el mismo fin.

Actualmente, hay bastante consenso en considerar el carácter insustituible de la familia y el papel que desempeña en la sociedad humana, tanto por el grupo de funciones que cumple en sí como por las que cumple para con sus miembros: afecto, seguridad, apoyo, vivencias emocionales primarias que sólo se producen en ese grupo y que son decisivas, como se ha demostrado en múltiples estudios, para lograr un desarrollo moral y pleno en el individuo.

A partir de la década del 60 y en marco de la Teoría General de Sistemas, se ha extendido considerablemente la comprensión de la familia como una unidad sistémica, inserta y relacionada con otros sistemas humanos de diferentes jerarquías o complejidad, es decir, que la familia como institución social, permanece entrelazada en una comunidad mayor conformada por otras familias y toda una serie de esferas sociales como son el estado, la política, la educación, la cultura, etc., cada una de ellas con sus respectivas instituciones que han sido creadas por el hombre para su propia organización, regulación, bienestar y disfrute.

Al analizar esta relación sobresale el efecto de influencia recíproca que se produce entre la familia y el resto de las instituciones, pues por una parte, los miembros de la familia participan en ellas influyendo necesariamente en su concepción, evolución y desarrollo; a la vez, dichas instituciones, es decir, la sociedad en su conjunto, influye en la familia.

Y es este un rasgo esencial de esta relación que ha sido analizado por diferentes disciplinas dada su trascendencia en diferentes épocas y desde diferentes posiciones teóricas.

Un importante aporte a la filosofía marxista leninista a esta problemática, lo constituye su comprensión desde una óptica social. Al estudiar la familia como una institución de la sociedad social, para elaborar su concepción materialista de la historia y revelar las principales determinaciones sociales que actuaban sobre ella la institución familia y su papel en la reproducción social, necesariamente estaban revelando elementos claves para el entendimiento objetivo de la relación familia - sociedad desde una perspectiva histórico social.

En este sentido fue decisivo el planteamiento hecho por Marx en 1844 en los Manuscritos Filosóficos sobre la relación social que se da en el marco familiar al

afirmar ; "la relación directa, natural y necesaria de persona a persona es la relación del hombre y la mujer. Esta relación natural de los sexos, la relación del hombre con la naturaleza, es de inmediato su relación con el hombre". "También se revela en esta relación hasta que punto en su existencia individual es al mismo tiempo un ser social".

Más tarde en, "La Ideología Alemana" al afirmar que "la relación entre hombre y mujer, entre padres e hijos, la familia es la primera relación social" se esboza claramente la idea de la relación familiar, como la relación social primaria. Y profundizando en la mujer también.

Y sobre la función económica de la familia, desde una perspectiva social afirmó " En cuanto los medios de producción pasen a ser propiedad común, la familia individual dejaría de ser la unidad económica de la sociedad. La economía doméstica se convertirá en un asunto social, el cuidado y la educación de los hijos también.

Es interesante observar cómo Engels avizoraba elementos de una cierta función social de la escuela al manifestar que la educación de los hijos dejaría de ser un asunto sólo de la familia ; y la sociedad, a través de sus instituciones, indudablemente asumiría también su función.

Y en este sentido al afirmar que la educación familiar había sido hasta entonces la de la explotación de los hijos por los padres apuntaba hacia una realidad social de su época ; el trabajo infantil como fuente de ingreso familiar, a lo que antepuso su idea de sustituir este fenómeno por la "educación social", es decir por la obligación social de brindar educación y otro futuro en general a las nuevas generaciones.

Como puede apreciarse la relación entre la familia y la sociedad transcurre a través de las relaciones de esta con otras instituciones, ella enlaza a sus miembros con el resto de la sociedad en un complejo conjunto de entradas y salidas hacia una red social más amplia.

A la vez que institución social, la familia es un grupo primario que realiza funciones específicas necesarias para la satisfacción de las necesidades de los miembros que la integran, así como de ella misma como unidad vital de desarrollo.

Como institución social, la familia realiza una serie de funciones psicosociales sobre la base del principio de complementariedad por sus diferentes miembros, conforme a los recursos y potencialidades de cada uno de ellos y en función de los roles que les son asignados por el resto del grupo familiar en primera instancia, así como por otras instituciones del sistema social dentro del cual se encuentran insertados; es decir, los grupos de amigos, otras familias, así como otras instituciones sociales: educativas, culturales, etc.

Existen diferentes esquemas sobre las funciones que cumple la familia como institución social. Adoptamos, el elaborado a partir de los resultados de las investigaciones realizadas por el Grupo de Estudios de la Familia del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de las Ciencias. Este

grupo a su vez tomó como referentes los aportes hechos por la Dra. U. Meier del centro de Estudios de Política Social de la antigua República Democrática Alemana.

El esquema de funcionamiento familiar elaborado prevé: la función económica, referida a todas las actividades que realiza la familia para su sobrevivencia manutención y mantenimiento de la mano de obra de la sociedad.

La función biológica, referida a la perpetuación y prolongación de la especie humana.

La función cultural, espiritual, o función educativa, referida al proceso de transmisión del legado histórico - cultural de la humanidad, de los valores propios de cada sociedad, lo que permite a la familia aportar individuos adaptados al medio que le corresponde vivir y transformar.

En cuanto a la función espiritual cultural, los autores plantean que juega un papel de suprafunción pues a través del cumplimiento del resto de las funciones se cumple ella misma. Este carácter de suprafunción no es aceptado por algunos investigadores cubanos, pues ven en su carácter "supra" cierta pérdida de su especificidad, lo cual no es conveniente dada su importancia.

Nosotros comprendemos tal preocupación, sin embargo si aceptamos el carácter de suprafunción de la función educativa, pues si bien a los efectos de su estudio es necesario entrar en divisiones, a la hora de analizar la dinámica intrafamiliar puede apreciarse que el componente educativo de las relaciones está presente en todas y cada una de las actividades que realiza la familia, ya sea para cumplir la función reproductora en los modelos de vida psicosexuales que ofrecen a sus hijos, o en el cumplimiento de la función económica, al determinar la división de las tareas hogareñas, por citar solamente dos ejemplos.

## **LA FAMILIA LATINOAMERICANA**

Los estudios sobre familia en nuestra área son relativamente recientes y en general se ha profundizado más desde el punto de vista clínico, en tanto terapias con diferentes concepciones teóricas y metodológicas. Esto impide tener una visión más profunda y clara de cómo es la familia latinoamericana.

En la literatura consultada al respecto se aprecian dos procesos sociales que están gravitando en la familia latinoamericana de hoy :

- \* los procesos migratorios
- \* desarrollo de los medios de comunicación social.

Estos dos fenómenos han traído como consecuencia cambios en los patrones familiares, por ejemplo la familia rural, generalmente de tipo extendida y basada en lazos de consanguinidad, al llegar a la ciudad en busca de un mejoramiento económico, cambia substancialmente en sus patrones, costumbres. Los miembros más jóvenes asumen necesariamente otras formas de comportamiento que tienen su

repercusión al interior de su familia de origen y en su concepción en formación de cómo formar la suya.

Haciendo un análisis de la situación de la educación en nuestra área, J. C. Tedescu expresaba en 1993 "...uno de los fenómenos más impresionantes de la década pasada es sin duda la enorme brecha que se ha producido entre la ampliación de los circuitos de distribución de mensajes culturales modernos: (educación formal, diarios, televisión, teléfonos, etc.) y el descenso en la capacidad material para satisfacer las expectativas generadas por este acceso, expresada a través de la caída del salario real de la población.

Este fenómeno, originado en nuestro criterio por las políticas neo liberales que con tanto optimismo fueron recibidas en la década de los 80, tuvo también serias repercusiones en la familia latinoamericana, siendo la causa de muchos de estos procesos migratorios y del deterioro económico que se reconoce en la familia actual con sus repercusiones en el ámbito de las relaciones intrafamiliares, funcionamiento, etc.

Como regularidad hemos podido encontrar algunas características que parecen definir un tanto los principales cambios operados:

- ⇒ Aumento de las uniones consensuales, es decir unión de la pareja sin que medie un vínculo oficial por matrimonio, esta forma está tan extendida en el área que es reconocida como categoría de estado civil cuando se realizan censos poblacionales.
- ⇒ Desorganización familiar, entendiéndose como tal la tendencia de hijos sin reconocimiento oficial por su padre y la existencia de cual es un serio problema debido al acceso de la mujer a la educación y a mercado laboral.
- ⇒ Verticalidad en las relaciones, es decir papel del jefe de familia con un estilo de autoridad rígido e indiscutible.
- ⇒ La pobre participación de la mujer y los hijos en la toma de decisiones.
- ⇒ Una marcada diferenciación de roles entre el hombre y la mujer
- ⇒ El aislamiento e individualismo del grupo familiar frente a los problemas de la sociedad.

Sin embargo también se afirma que la familia latinoamericana conserva la unión entre sus miembros, sigue siendo su marco de protección y cuidados por excelencia y como indicador de esta realidad se plantea que los ancianos se mantienen, a pesar de las penurias económicas en el núcleo familiar, manteniéndose la tendencia a no llevarlos a instituciones geriátricas como asilos.

Es decir que la familia de nuestra área sigue jugando su rol como institución social y cumpliendo, con sus logros y reveses las funciones que le son propias para el hombre así como para la sociedad. Algunas de las características antes expuestas son el reflejo del deterioro general de los sistemas socioeconómicos de los países del área en la institución familiar.

## LA FAMILIA CUBANA

La familia cubana, aunque no exenta de ciertas dificultades y características no deseables, presenta un cuadro un tanto diferente como institución básica de nuestra sociedad. El diseño y desarrollo de políticas sociales desde los primeros momentos del triunfo de la revolución, dirigidas al desarrollo de la mujer, la salud, la educación, el empleo, así como de la niñez y la juventud, han propiciado que en nuestro país la familia mantenga su vigencia como institución social básica de la sociedad. Esto ha quedado refrendado en la ley de Leyes de nuestro Estado de la siguiente forma: "El Estado protege la familia, la maternidad y el matrimonio(Art. 35); el matrimonio....descansa en la igualdad absoluta de deberes y derechos de los cónyuges, los que deben atender al mantenimiento del hogar y a la formación integral de los hijos....(Art36), todos los hijos tienen iguales derechos, sean habidos dentro o fuera del matrimonio. (Art37)

Las igualdades de oportunidades y derechos para la mujer, la elevación del nivel educacional de la población así como de su nivel de vida hasta el momento en que comienza la etapa conocida como "periodo especial", por causas que no son objeto de nuestro análisis, situó a la familia cubana en una posición ventajosa con respecto a la familia media de nuestro contexto sociogeográfico pues funcionó como una institución que garantizaba importantes renglones como la transmisión de valores que siempre se produce como parte de la convivencia natural entre padres e hijos en la cotidianeidad del hogar.

En el informe sobre el Estudio de la Cohorte de Niños nacidos en 1973, realizado en el año 19   se expresaba : "la familia en Cuba ha ido alcanzando un mayor índice de escolaridad y consecuentemente niveles educacionales que la ponen en mejores condiciones de ejercer una influencia sociocultural más efectiva sobre sus hijos, porque deben comprender, aprender y utilizar mejor los conocimientos científicos y las orientaciones especializadas acerca de la educación, la salud y la forma de vida e interrelaciones del individuo con los otros y con la sociedad en general.

...tanto la madre como el padre alcanzan niveles de escolaridad promedio semejantes, lo cual refleja la correspondencia de intereses y las posibilidades que se le brindan por igual al hombre y a la mujer.... Este hecho guarda relación con la incorporación a la vida laboral de la mujer, que exige de ella un mayor nivel educacional y de escolarización".

Asimismo se encontró que las mujeres trabajadoras tenían mayores resultados en la educación de sus hijos.

Por otra parte el crecimiento sostenido de las condiciones de vida de la población así como de las posibilidades de estudio de todos por igual dieron a la familia cubana un sentimiento de seguridad en su futuro y en el de los hijos nunca sentido hasta entonces.

Sin embargo, a pesar de contar con todas estas condiciones a su favor, la familia cubana no logró el desarrollo que se esperaba pues a su interior continuaron generándose esquemas de funcionamiento tradicionalistas que en cierta medida han actuado como retardatorios de un desarrollo que se preveía inevitable.

Esto tiene su explicación, a nuestro juicio, en el hecho de que no siempre las medidas administrativas, leyes y políticas surten efectos por sí mismas, es decir sólo por su letra y aplicación, sino también es necesario para que se produzca un cambio como el que analizamos, que se operen transformaciones en la conciencia de los individuos que les permitan asimilar, interiorizar y llevar a términos de conducta expresa determinados comportamientos que sean indicadores de una verdadera evolución de ideas, de formación de nuevos valores.

Quizás no fue suficiente la existencia de políticas aisladas que beneficiaban a la familia, sino que se requería de la formulación de una política específica de desarrollo de esta institución, con fines y acciones concretas para sí.

Por otra parte, la ausencia de estudios representativos en esta área es una realidad de nuestra región, a la que nuestro país no escapa. La familia había sido estudiada hasta la década de los 80 sólo en función de problemas terapéuticos a través de estudios de casos, con una proyección por supuesto individual. Sólo se obtuvieron datos de la familia cubana en el marco de los censos poblacionales, donde se revelaron aspectos sobre tipos de familia, quizá algunos elementos de estructura y nada más.

Otros estudios referidos a comportamiento de divorcialidad, tasas de natalidad, fecundidad, etc. Solamente nosotros conocemos como un estudio a escala nacional y que aportara elementos sobre el funcionamiento de la familia cubana, el antes mencionado "Estudio de una cohorte de niños nacidos en 1975", llevado a cabo de forma multidisciplinaria entre el Ministerio de Educación (ICCP) y el Ministerio de Salud Pública. El mismo ofreció interesantes y valiosos resultados sobre el cumplimiento de la función educativa de esta institución.

Estas y otras fueron las causas de que a mediados de la década de los 80 se emprendieron diversos estudios con el fin de conocer qué sucedía en la familia cubana, cómo era su modo de vida, qué sucedía con las parejas jóvenes.

Estudios llevados a cabo en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la entonces Academia de Ciencias de Cuba, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, en el Centro de Estudios de la Juventud, adscrito a la Unión de Jóvenes Comunistas y en la Federación de Mujeres Cubanas, comenzaron a revelar una serie de elementos que permitieron lograr un acercamiento más integral a una comprensión más profunda de lo que sucedía y cómo es realmente la institución social básica de nuestro país.

Haciendo un esfuerzo de síntesis trataremos de exponer aquellas cuestiones reveladas por estos estudios, que son nuestro interés en función de nuestro objeto de estudio.

- La familia cubana funciona a su interior a partir de patrones de conducta tradicionalistas, con un marcado desempeño de roles diferenciados entre hombre y mujer.
- Toda una serie de valores fueron criticados y descalificados por ser propios de la moral burguesa desaparecieron, pero nunca se encontró su reemplazo dentro de la nueva moral socialista.
- Las exigencias sociales y sus mecanismos evaluadores se han desarrollado al margen de la familia, no llegando a constituir mérito social alguno ser buen padre o buena madre. En este sentido se han dimensionado más los desempeños laborales o estudiantiles de los padres.
- Se han producido etapas en las relaciones entre la escuela y la familia en las que no ha existido una clara delimitación en relación a lo que corresponde formar a los padres y lo que compete al maestro. Esta indefinición pudo haber traído como consecuencia que algunas funciones educativas quedaran "en tierra de nadie" con el consiguiente vacío en la formación de niños y jóvenes en determinados aspectos.
- Si bien el tema fundamental de conversación dentro del hogar entre padres e hijos es la vida escolar de estos, se ha identificado que la comunicación entre ellos cumple sólo su función regulativa en la mayoría de los casos, lo que hace que al despojarla de su función afectiva esta comunicación no se realice con la eficacia y resultados deseables.

Este cuadro tiende a complejizarse más aún cuando nuestro país comienza a sentir los efectos del derrumbe del campo socialista y entramos en la etapa de nuestra historia conocida como Período Especial.

El hecho de que ya se contara con una base de informaciones importantes y con un nivel de representatividad adecuada permitió rápidamente a los centros de investigaciones del país, hacer algunas predicciones sobre el impacto que este período especial iba a tener sobre nuestra institución básica. De ellas sólo mencionaremos las que interesan a nuestro estudio:

Posibles dificultades para los padres enfrentar la educación de los hijos por:

- incremento del tiempo destinado a cumplir la función económica
- lejanía de algunos miembros durante períodos más o menos prolongados (movilizaciones, pases de becas más prolongados)
- La mujer es quien lleva sobre sí el mayor peso de la sobrecarga doméstica, que unida a las dificultades en la prestación de los servicios, pueden traer como consecuencia la posible existencia de un clima tensionante en las relaciones familiares con el consiguiente deterioro del fondo del tiempo que se dedique a la comunicación y educación de los hijos. Esto demandará de los padres un esfuerzo especial pues la madre estará muy sobrecargada y el padre cubano en



general no tiene hábitos ni habilidades desarrolladas para la comunicación y relación más estrecha con los hijos.

- Los déficit ya identificados en la comunicación en temáticas culturales, orientación sexual de los hijos, de normas de convivencia, etc., pueden incrementarse.
- La familia tendrá que enfrentar en la educación de sus hijos el impacto del incremento del turismo internacional.
- Disminución de alternativas recreativas y culturales que pueden tender a mantener e incrementar el relativo déficit del cumplimiento de la función educativa de la familia.

Hoy, a varios años de hacerse estos pronósticos todos sabemos cuán acertados fueron. La realidad actual le suma otros problemas que aunque aún no han sido estudiados, ya comienzan a causar preocupación como que al legalizarse la tenencia de divisas y existir empleos reenumerados con ellas, se están produciendo, apreciables diferencias sociales entre las familias y hasta se habla del surgimiento de capas sociales en función del acceso a la divisa o no.

- Por otra parte al surgir el "cuentapropismo" se ha detectado que algunas familias están comenzando a desatender la vida escolar de los hijos y los incorporan al negocio familiar provocando ausencias a clases y un deterioro en su aprovechamiento docente. Si bien esta situación está totalmente controlada y se conocen territorialmente estos casos y se les brinda una atención diferenciada, no puede desconocerse el hecho y se mantiene un seguimiento a su evolución.

Como puede apreciarse el escenario en que trata de desarrollarse la familia cubana de hoy es harto complejo y difícil.

La educación de sus hijos ya no es el objetivo fundamental para algunas familias pues el estudio no siempre actúa como un factor de ascensión social; para otras, la gran mayoría creemos nosotros, sigue constituyendo un elemento de estabilidad y seguridad social y un valor altamente reconocido.

Creemos que en todo momento la relación entre las dos instituciones básicas para la formación del individuo, familia y escuela, debe ser objeto de atención principal para cualquier sociedad, por todo lo antes expuesto. Sin embargo, en nuestro país consideramos que es una urgencia por cuanto, repetimos, para el cubano promedio de hoy la educación es una de las conquistas que aún con sus limitaciones y defectos le ofrece importantes garantías en el campo de la atención educativa a sus hijos.

Para poder entender qué sucede entre ambas instituciones pensamos necesario analizar qué sucede al interior de cada una de ellas, sólo así podremos revelar las particularidades de este proceso, y explicarlo a través del funcionamiento actual de cada una de estas instituciones.

Para acercarnos al funcionamiento de la familia como grupo primario descrito anteriormente, hemos escogido la categoría CICLO DE VIDA DE LA FAMILIA, por las causas que exponemos a continuación.

## CICLO VITAL DE LA FAMILIA

Todas las familias atraviesan un ciclo de vida o desarrollo secuencial que comprende determinadas fases o etapas, las que difieren entre sí ya sea por la naturaleza de las transformaciones estructurales de la familia, actividades familiares propiamente dichas y etapas del desarrollo de sus integrantes. En general estas fases son :

- Formación
- Extensión
- Contracción
- disolución

El origen de este concepto parte de la teoría sistémica de familia y particularmente desde una práctica de la psicología clínica, como una herramienta metodológica para facilitar el entendimiento de la dinámica de este grupo a los efectos de la terapia familiar.

Existen diferentes periodizaciones sobre el ciclo de vida de la familia, pero tienen en común que su base de clasificación parte del establecimiento de etapas cronológicas predecibles y descritas por diversos autores a partir de la década del 40, en el desarrollo de la familia y el análisis de las tareas que debe enfrentar en cada una de ellas.

Este concepto sugiere una ordenación inherente a su propio desarrollo. Por supuesto que cada pareja es única e irrepetible, pero los estudiosos del tema afirman que las que perduran "atraviesan algunas de las mismas fases secuenciales, a veces simultáneas y requieren del logro de ciertas tareas comunes. La solución de tales tareas no se hace de una vez y para siempre, más bien tiene lugar dentro de un proceso de cambio continuo, variando en relación con las necesidades de la pareja y el estado o época en que se encuentre".

Desde hacer varios años hemos venido acercándonos a este concepto en tanto posible instrumento de análisis de lo que sucede al interior de la familia con respecto a la vida familiar de los hijos.

Como decimos anteriormente este es un concepto surgido y utilizado dentro de la terapia familiar, campo en el cual ha resultado de mucha utilidad pues "permite un instrumento de organización y sistematización invaluable" (16), y por otra parte "suele dar la pauta para reconocer fenómenos similares en otras familias y que indican las vías que conducen a la intervención.." (17)

Nuestro interés en tomar esta herramienta de trabajo de la clínica para nuestro trabajo, más bien dentro de una dimensión educativa obedece a la ausencia dentro la psicología de la educación de un instrumento análogo que nos permita arribar a este ordenamiento y sistematización que desde nuestro análisis requiere el estudio de las dos instituciones para entender y revelar algunas cuestiones de su interrelación. Este ordenamiento lo encontramos dentro de la psicopedagogía referido a la institución escolar, pero no con respecto a la familia.

Además nos permite estudiar a la familia, pensamos, como una institución con vida propia y verla y su movimiento y desarrollo. En general encontramos una limitante en las descripciones que hemos encontrado de este concepto, y es que la mayoría de los autores ciñen su análisis a la dinámica familiar interna desconociendo el condicionamiento histórico social de las mismas.

Sin embargo, hemos encontrado dos clasificaciones de gran interés pues aunque sin grandes aportes en este sentido, si tienen en cuenta las relaciones de la familia con otras instituciones sociales, específicamente la escolar.

Este hallazgo presupone para nosotros la posibilidad de interpretar a la familia como una institución con vida propia en su interacción con la institución escolar y en evolución, con cierto movimiento dialéctico, donde cada etapa es a su vez culminación y síntesis de las anteriores y premisa y condición para el desarrollo de la posterior. Por supuesto además de la posibilidad que nos ofrece estudiarla también desde dentro, desde su propia dinámica a través de las relaciones que establecen sus miembros para cumplir las llamadas "tareas", donde se nos revelan de hecho importantes elementos para comprender el esquema de funcionamiento familiar, específicamente el cumplimiento de la función educativa.

Por otra parte, las dos periodizaciones que hemos encontrado sobre ciclo de vida de la familia, coinciden con al periodización asumida por nosotros para caracterizar las formas de trabajo de la escuela con la institución. Estos dos autores toman como unidad de análisis durante la etapa del ciclo vital de la vida escolar de los hijos el nivel de enseñanza: preescolar, primaria y media, lo cual nos interesa en dos sentidos :

- desde el punto de vista metodológico nos permite un análisis coherente y con cierta correspondencia entre las etapas del ciclo vital de la familia y las etapas de la vida escolar de los hijos.
- nos permite estudiar las relaciones entre las instituciones familia escuela, a partir de ciertas regularidades innegables a toda familia, partiendo de las tareas y actividades de la misma en relación con la vida escolar de sus hijos.

Sin embargo, pensamos que las dos periodizaciones a que hacemos referencia no toman en cuenta suficientemente este último aspecto, lo cual podríamos enriquecer y completar en cierta medida en estudios posteriores en un futuro inmediato, partiendo de los propios resultados obtenidos en este.

Dentro de la literatura consultada, el primer autor que toma como unidad de análisis en algunas etapas del ciclo vital la vida escolar de los hijos es E. Duvall uno de los pioneros de los estudios de la terapia familiar en los Estados Unidos en la década del 40. El segundo autor a que hacemos referencia es Raimundo Macías, quien en el año 1994 en México publica la periodización que encontramos más completa.

R. Macías parte del esquema elaborado por Duvall pero le aporta importantes elementos de la teoría sistémica de familia, inexistente en los años 40 cuando Duvall hace sus estudios. Como decíamos anteriormente, la teoría sistémica de la familia está actualmente muy generalizada y sirve de marco teórico y conceptual a la mayoría de los autores que conocemos. Esta pensamos que ha sido extrapolada de las ciencias naturales de donde surgió a las Ciencias Sociales, en un intento de dejar atrás los esquemas positivistas de análisis prevalecientes hasta entonces.

La teoría sistémica de familia nos aporta una comprensión de esta institución a partir de sus relaciones de entrada y salida con otras instituciones, la escolar entre otras, además de una serie de conceptos que compartimos a través de una reelaboración con más acento en lo social, que nos ha llegado a través de la conceptualización llevada a cabo por el Instituto Marie Langer de España, la cual pudimos estudiar por espacio de dos años.

Volviendo al concepto "ciclo de vida familiar", encontramos que en general se plantea que las tareas que desarrolla la familia constituyen un proceso de cambio continuo, según las necesidades de la pareja y el estado o época en que se encuentre. Resulta un proceso complejo y difícil de completar pues este desarrollo atraviesa por etapas contradictorias entre sí que son las que generan su desarrollo o retroceso, es decir etapas de progreso y regresión, estáticas y dinámicas, estabilidad y cambios, continuidad y discontinuidad.

Este desarrollo en espiral nos resulta de mucho interés pues vemos cierto trasfondo dialéctico en su esencia a través de estas contradicciones que tienden a promover el crecimiento y desarrollo del ser humano en la familia y con la familia.

Algunos autores han pretendido colocar los estadios del ciclo familiar dentro de las categorías utilizadas para el desarrollo individual, (sus primeras clasificaciones tuvieron realmente ese origen), sin embargo no han tenido mucho éxito en este empeño pues la periodización del desarrollo individual tiene una base biologicista fundamentalmente, sin embargo el ciclo vital familiar está determinado en gran medida por factores socio culturales, aunque están presentes también elementos biológicos pues sólo después de alcanzar la capacidad reproductiva es que se puede hablar de noviazgo, matrimonio, maternidad y paternidad, aunque dicha capacidad se plantea que es sólo condición necesaria para el matrimonio, más no es suficiente.

Con esto no queremos decir que el desarrollo individual no tenga también su condicionamiento social, pero indudablemente los biológicos tienen un peso que no debe desconocerse.

En cuanto a las tareas propias de cada etapa del ciclo familiar, la mayoría de los autores expresa que la propia naturaleza de las relaciones de pareja es tal que varias tareas centrales se encuentran en todas las etapas y algo que mencionamos antes y nos resulta muy interesante: el fundamento para el logro de estas tareas particulares descansa o se basa en un período cronológico anterior, de ahí la importancia de las primeras etapas de la vida de la pareja en el desarrollo de importantes y decisivas habilidades como las comunicativas, de adaptación mutua, de negociación ante conflictos, etc.

Las etapas son jerárquicas y sucesivas y existen hechos significativos que señalan el principio y fin de cada una de ellas. Además se plantea cada una es autónoma, completa y distintiva en sí misma, a pesar del condicionamiento de etapas anteriores.

Cada etapa se caracteriza porque los miembros de la familia asumen determinados comportamientos y tienen reacciones que parecen ser en cierta medida consistentes en la generalidad de los seres humanos, estos comportamientos sirven para cumplir funciones específicas para la realización de un período determinado. Dichas reacciones y conductas facilitan a la etapa siguiente, siempre en busca de un equilibrio tendiente al desarrollo.

Como planteamos antes, nosotros tomaremos como referente la periodización de Raimundo Macías (México 1994), por las razones ya apuntadas.

Este autor plantea que en realidad las etapas del ciclo vital familiar no siempre son sucesivas, sino que en muchos casos se dan de manera simultánea, llegando en ocasiones a pasar a una posterior sin haber cumplido de forma adecuada o completa la anterior con las vicisitudes lógicas y necesarias para lograr un proceso evolutivo sano y positivo.

#### **Las etapas del ciclo familiar para Macías son :**

1. **Los antecedentes** (fases preliminares)
  - Fases : desprendimiento de la familia de origen ; encuentro y cortejo ; el proyecto de pareja y la decisión de serlo
2. **El inicio** (fases tempranas)
  - Fases : el matrimonio ; compromiso de vida y constitución formal de la pareja ; integración inicial y decisión de ser familia ; advenimiento de los hijos, nuevos roles ; familia e hijos pequeños. Lactancia. Infancia
3. **El desarrollo** (fases intermedias)
  - **Fases** : familia y época preescolar ; los hijos y la escuela ; pubertad y adolescencia en los hijos ; los hijos jóvenes adultos
4. **La declinación** (fases tardías)
  - **Fases** : desprendimiento de los hijos, nido vacío y reencuentro ; las nuevas familias, nuevos roles ; vejez, muerte. Disolución de la familia nuclear.

Esta periodización en 4 etapas nos parece muy funcional (hay algunas de 8 y hasta 10 etapas) y como habíamos expresado antes la tercera etapa, Desarrollo, toma como unidad de análisis el nivel escolar de los hijos (preescolar, primaria - los hijos y la escuela - y la educación media - pubertad y adolescencia)

En el análisis que hace el autor de esta etapa queremos destacar su planteamiento acerca de que las etapas anteriores tienen como tareas centrales la sobrevivencia del hijo "nutricia y vincular" a través del cumplimiento de las primeras funciones psicosociales de la joven familia. Y plantea que es una etapa del Desarrollo cuando la familia se desarrolla a plenitud "en forma complementaria intra e intersistémicamente, con las otras instancias sociales que participan en el proceso". Nos resulta de gran interés esta afirmación pues en ella queda implícita la relación interactiva de la familia con el resto de las instituciones sociales, poco común en los autores consultados. Por supuesto enfatiza en la necesidad de establecer claramente los límites con la familia extendida que tiende a ser intrusiva en estas etapas.

Al describir la etapa del hijo preescolar, analiza la importancia, ya planteada por la mayoría de los autores, del enfoque sistémico de la familia, de las funciones psicosociales de la familia pues constituye la casi totalidad del mundo interaccional del niño, excepto en aquellos casos en que son enviados a instituciones educativas, pero por supuesto no se detiene a analizar el papel de estas, no es su objeto de estudio.

Sin embargo en la fase subsiguiente "los hijos y la escuela" es sorprendente el énfasis que hace en aspectos de la relación de la familia con esta por ejemplo : la elección de la escuela es de gran importancia en esta fase, buscando una complementariedad adecuada entre ella y la familia, que no haya grandes o graves discrepancias entre el modelo formativo que se lleva en la escuela con el de la familia, pues de otro modo se puede causar confusión y desorientación a los niños. Su mundo se va abriendo más y tienen otros modelos de comportamiento, tanto en maestros como en compañeros y las familias de estos..."

Estos elementos, realmente novedosos son los que han llamado nuestra atención hacia esta periodización, incompleta para nuestros fines, pero con las virtudes argumentadas al inicio.

## **LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES**

Las instituciones educativas han sido mucho más estudiadas que la familiar, por ello no vamos a profundizar tanto en su análisis.

Sin embargo, nos vemos en la obligación de hacer cierto análisis similar, aunque menos extenso de su desarrollo y problemática actual como institución social, en aras de garantizar una coherencia en nuestra exposición.

La institución educacional surge muy posteriormente a la familiar y con otros fines y objetivos, sin embargo en sus desarrollos y situación actual hay varios puntos de contacto entre ambas, como la tendencia al funcionamiento tradicionalista, pero este no es nuestro interés de momento.

Al ubicar el surgimiento de esta institución, se le asocia con el surgimiento de la escritura en sus orígenes y posteriormente cuando la acumulación del conocimiento comenzó a ser más amplio y complejo y resultó imposible su transmisión como se hacía hasta entonces, de forma oral, práctica y asistemática.

Es en la edad media que se dan las primeras formas organizadas de educación, para los hijos de las clases pudientes, pero siempre en manos de la iglesia católica y con formas y métodos escolásticos que han tenido una fuerte influencia a lo largo del desarrollo de esta institución, hasta nuestros días.

Al producirse la revolución industrial y el consiguiente desarrollo del capital en el siglo XVIII, surge la necesidad de capacitar a los obreros para poder insertarse en la industria que cada vez se complejizaría más. Es entonces que surge con un carácter más popular y ampliado pero marcada siempre por una constante que la identificará :

- ♦ responde a los intereses de la clase dominante y su objetivo fue el de reproducir el orden imperante, la ideología y formas del pensamiento de quienes detentaban el poder, lo cual fue expresado por Marx y Engels en su época.

Como derecho de todos los hombres surge a partir de la Revolución Francesa, con carácter gratuito y obligatorio.

Desde entonces han surgido diversas instituciones educacionales para satisfacer un sinnúmero de necesidades educativas de diferentes sectores etáreos y poblaciones, con diferentes niveles de calidad y de cobertura, según los intereses del grupo gobernante.

Sin embargo, hay una característica común a la mayoría de los sistemas educativos, a pesar de esfuerzos por modernización y demás intentos de cambio, y es la presencia de elementos de la enseñanza escolástica como el memoricismo, la rigidez y el autoritarismo. Estas y otras han sido las causas de que la escuela como institución (al decir escuela, lo hago de forma simbólica, como representativa de todas las instituciones educacionales) no haya logrado jugar el papel que debía como anticipadora de los cambios sociales en tanto capaz de preparar ciudadanos aptos para enfrentar los avances crecientes de la ciencia y la técnica que han caracterizado el desarrollo de la humanidad.

Esta situación se ha hecho más crítica a partir de la Revolución científica técnica, donde la producción de nuevos conocimientos y nuevas tecnologías ha sido tal, que la distancia entre la escuela y la sociedad en la que se encuentra inmersa se hace

ya para muchos insalvable, pues no ha sido capaz de responder a estas grandes transformaciones.

A esta situación hay que agregar un conjunto de problemas típicos de la sociedad contemporánea como la degradación ambiental, el SIDA, la violencia social y doméstica, la drogación y la marginación de nuevos sectores sociales emergentes como la mujer y las minorías étnicas, que necesariamente han provocado preocupación en los planificadores de la educación, y ya en muchos sistemas educativos son considerados dentro de su diseño curricular propiciando el surgimiento de nuevas asignaturas impensadas hasta ahora como la educación sexual y familiar y la ecologización de los planes de estudio.

Nuestra área es un fiel reflejo de esa realidad al que se añade su condición de tercermundista con todas las calamidades sociales que esto encierra.

En un intento por paliar esta situación y respondiendo a llamados y metas de organismos internacionales, en la década e los años 60 comenzó a imponerse un modelo de expansión de la cobertura educacional que sí bien hoy se reconoce que obtuvo logros en términos de índices de escolarización, se ha comprobado que no ha tenido un comportamiento similar de la contradicción entre masividad y calidad de la educación, el respeto a la diversidad, etc.

Estos resultados y otras situaciones que no es nuestro interés analizar en estos momentos, han producido todo un movimiento de revisión de la escuela como institución social, generándose en torno a él un variado cuadro de posiciones en cuyos extremos encontramos algunas como las de Iván Illich : "...tal vez esto sirva para dejar libre nuestra imaginación y crear un escenario de futuro en que la escuela resulte un anacronismo".

La escuela cubana, libre de tan peligrosos y "trasnochados" presagios enfrenta también una realidad compleja y difícil.

No es nuestro objetivo analizarla en su conjunto, sólo aquella área de su quehacer relacionada con nuestra labor : su relación con la familia.

Al analizar la problemática de la escuela cubana de hoy identificamos una situación que nos es de hoy, ni la ha producido el presente, nos referimos a su sistema de relaciones con los demás subsistemas de nuestra sociedad como son la familia y la comunidad.

Para nadie es un secreto que la escuela cubana ha funcionado muy encerrada en sí misma y que si bien a nivel de discurso y documentos normativos la relación con la familia es algo esperable, la realidad cotidiana, más que investigaciones al respecto, confirman que esta aspiración se ha logrado más como excepción que como regla.

Sin embargo, es parte de la función social asignada a la escuela cubana.



La escuela como institución social tienen amplias posibilidades para ejercer su influencia educativa sobre la familia, ésta generalmente no se prepara para el desempeño de padre o madre, sino que enfrenta tan delicada tarea de forma empírica, intuitiva y espontánea.

La función educativa de la familia en su doble carácter psicológico y social, se realiza a través de las relaciones que sus miembros establecen para el cumplimiento de las actividades que se generan en cada hogar. La forma de relacionarse entre sí, el contenido de esas relaciones, el ambiente psicoafectivo que se imprime, va modelando la personalidad en formación de los hijos, cuyo producto final será la aportación de un individuo socialmente útil a la sociedad. En el cumplimiento de esta función educativa, la institución infantil o centro educativo puede jugar un papel decisivo dentro de sus objetivos contempla de manera realista el trabajo con la familia.

### **A nuestro modo de ver la relación entre la escuela y la familia puede categorizarse en :**

- Relación casual
- Relación dirigida

La relación casual comprende todo el conjunto de encuentros informales que se producen entre familiares y maestros y que generalmente se producen dentro de un proceso de comunicación donde la función regulativa - informativa prevalece. El contenido de esta relación puede ser desde un simple saludo hasta un llamado de atención breve por la tardanza del alumno.

La relación dirigida contiene en sí misma toda una intencionalidad educativa, un proyecto de realización y objetivos muy específicos relacionados con el desempeño escolar del alumno. El proceso de comunicación a través del cual se produce es regulativo.

La relación dirigida se producen en nuestro sistema educativo a través de diferentes vías, que son utilizadas generalmente en los diferentes niveles de enseñanza :

- Reunión de padres
- Entrevistas
- Visitas al hogar
- Escuelas de padres

Con toda intención separamos las reuniones de padres de las escuelas de padres, pues la reunión de padres ofrece un marco de contenido amplio, donde la función informativa y regulativa de la comunicación prevalece entre la educadora y el padre, con una amplia gama de contenidos que puede ir desde la información de las notas de todos los alumnos, hasta aspectos organizativos de la institución.

La escuela de padres tiene un fin educativo preponderante.

Todo encuentro, formal o informal entre padres y maestros debe ser educativo, si partimos del criterio de que en la escuela todo educa, pues allá le es inherente un

propósito educativo, materializado en objetivos científicamente fundamentados, con métodos y procedimientos igualmente científicos y con profesionales capacitados para ello.

En estas características radica la potencialidad de las instituciones infantiles como institución social para poder ayudar a la familia a cumplir su función educativa.

En este contexto encontramos la Educación a Padres, consiste en un sistema de influencias pedagógicamente estructuradas para elevar la potencialidad educativa de la familia y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la institución educativa.

En este sentido es conveniente aclarar que la sociedad como sistema general, debe crear también las condiciones necesarias para el cumplimiento efectivo de la función educativa de la familia, pues la institución preescolar, como subsistema social por sí misma no puede asumir totalmente esta función.

Uno de los resultados más interesantes obtenidos en el Estudio del Niño Cubano, investigación longitudinal de una cohorte de niños nacidos en el año 1973, confirma lo planteado al encontrar una relación significativa entre el nivel escolar de los padres, su incorporación laboral activa, fundamentalmente de la madre, su preparación profesional y el desarrollo de los hijos, así como de sus realizaciones escolares.

El centro educativo puede contribuir decisivamente en la elevación de la cultura psicológica, pedagógica y de salud de la familia, pero indudablemente es la sociedad, en su conjunto, quien debe potenciar al máximo el desarrollo de la institución familiar, pues resulta un problema multifactorial y de complejas interrelaciones entre los diversos factores que conforman el sistema social.

También abordamos aspectos de la estructura del sistema en tanto nuestra finalidad es estudiar a dos componentes del sistema sociedad, partiendo del supuesto hipotético que la interacción entre ambos presenta un debilitamiento progresivo debido a determinadas características de sus funcionamientos respectivos, los cuales si bien, creemos nosotros, afectan el sistema de relaciones funcionales entre dos de sus componentes más definitorios.

Dentro de nuestra fundamentación y resultados están presentes por supuesto, elementos del carácter de subordinación de estas relaciones funcionales. También cuando planteamos la repercusión que para la sociedad tienen la función educativa de la familia y la social de la escuela.

## **ANALISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS EN INVESTIGACIONES.**

A través de los datos obtenidos en la aplicación de diferentes instrumentos, así como el estudio teórico que realizamos sobre las características de la etapa del "desarrollo", vital de la familia y de algunas de las diferentes etapas de la vida escolar del alumno, hemos apreciado ciertas regularidades que nos permiten hacer las siguientes reflexiones:

La relación entre la escuela y la familia no se produce de forma lineal ni temporal, todo parece indicar que esta relación puede estar muy influenciada por algunos factores que de una u otra forma inciden en ella, entre estos pueden considerarse:

- Características del ciclo de vida en que se encuentra la familia
- Vías, contenidos y métodos y utilizados por la escuela para su trabajo con la familia

Veamos cómo parece transcurrir esta relación, en los diferentes subsistemas: pree escolar, primaria y secundaria, a partir de los elementos antes apuntados .

## **RELACIÓN DE LA FAMILIA CON EL CÍRCULO INFANTIL**

Como es conocido en las instituciones educativas conocidas como Círculos Infantiles se ofrecen servicios de salud, alimentación y educación a los hijos de las madres trabajadoras desde los primeros años de vida del niño hasta el grado preescolar. (estos servicios sólo benefician en la actualidad al 18% de la población infantil de esas edades aproximadamente).

## **LA FAMILIA Y LAS INSTITUCIONES PREESCOLARES**

Cuando la familia ingresa a uno de sus hijos en estas instituciones, se encuentra dentro de su ciclo de vida en aquella etapa donde la atención y cuidado de sus pequeños se convierte en su tarea principal.

Según la priorización de ciclo de vida de R. Macías, es el inicio de la etapa de "desarrollo", y aunque su análisis, que ya advertimos que es muy limitado para nuestros fines, sólo se centra en algunos aspectos, para nosotros esta etapa cobra una importancia decisiva, pues el papel de los padres en el cumplimiento de su función educativa, va a ser importante en el desarrollo posterior del niño.

Y no queremos con la afirmación anterior caer en la peligrosa tentación de sobredimensionar el papel de la educación familiar en la edad preescolar, ni de la relación vincular de la cual advierte L. I. Bozhovich, criticando los enfoques freudianos que reducen la influencia externa del desarrollo infantil en estas edades a la de la relación parental, maternal fundamentalmente.

Por supuesto que nosotros al reconocer la determinación social del desarrollo de la personalidad, tenemos en cuenta además de la influencia de los padres, la de todo un conjunto de factores sociales externos, como pueden ser otros grupos familiares, de amigos de los padres, o de las instituciones educativas, de salud, medios de comunicación con el adulto, se desarrolla el lenguaje, etc."

Es decir que la figura del adulto se hace presente necesariamente pues el niño lo necesita tanto para ser trasladado a la institución por ejemplo, como para satisfacer

a través de él otras necesidades como de conocimiento de sus enfermedades, limitaciones alimenticias, etc. que el círculo tiene que saber de cada uno de ellos.

El cumplimiento de la función educativa de la familia, comienza a desplegarse en el caso de ser el primer hijo, continúa y se complejiza si ya se tiene uno anteriormente pues la problemática de las relaciones entre hermanos comienza entonces a desarrollarse.

Pero para nosotros la caracterización fundamental de esta etapa del ciclo vital de la familia es el papel de los padres, en tanto mediadores de la influencia del medio social del niño, la cual va disminuyendo gradualmente en la medida en que este va creciendo, y otras influencias sociales comienzan también a tener una fuerte repercusión en su desarrollo.

Pero de todas formas, la necesidad que tiene el niño de la relación con sus padres o demás familiares para poder asistir a una institución infantil es absoluta, y esto hace que ellos necesariamente tengan que desarrollar una relación con el círculo infantil de manera sistemática pero además, en muchos casos muy personalizada con la educadora del año de vida del niño, con la directora, con la asistente, que por causas que no es nuestro objetivo analizar aquí pero fácilmente comprensible, conocen casi en detalle las particularidades de los niños, sus preferencias, padecimientos crónicos (si los hay), etc.

Los Círculos Infantiles han mantenido históricamente dentro de sus principales objetivos de trabajo, la relación con la familia pudiendo afirmarse por los datos que mostraremos a continuación que en esta se caracteriza por ser en general estrecha y armónica.

Al ser encuestadas, una muestra de 30 directoras y educadoras de estas instituciones de Ciudad Habana, coincidió el 100% en afirmar que las reuniones de padres es la vía de trabajo más frecuentemente utilizada, seguida por las entrevistas, 63% y las visitas al hogar, 19%.

La frecuencia con que realizan estas reuniones de padres es trimestral (83%) o bimensual (17%)

En cuanto a los métodos utilizados para realizar estas reuniones, el 73% de las encuestadas declaró que eran "informativas" y un 41% que eran "participativos".

Sobre los contenidos de estas reuniones y de las otras vías utilizadas respondieron que eran :

- Informar aspectos de interés de la vida del círculo (92%)
- Solicitar ayuda para mantener orden y disciplina (97%)
- Dar consejos a los padres sobre cómo educar mejor a sus hijos (85%) (charlas de padres)

Las personas encuestadas manifestaron que la asistencia a reuniones de padres es buena (74%) y muchas de ellas agregaban, que podía ser mejor e identifican la causa fundamental de las ausencias : "el apuro con que vienen a buscarlos por la tarde" (81%), lo complicada que está la vida" (78%) y sólo un 23% declara que es "desinterés por la vida del niño en el círculo".

Como puede apreciarse la mayoría de estas opiniones aluden a la situación que caracteriza a la familia cubana de hoy donde presiones que vienen dadas por factores externos a ella como apagones, dedicar mayor tiempo al cumplimiento de la función económica, pueden estar incidiendo negativamente en le cumplimiento de su función educativa.

Sobre su preparación para el trabajo con la familia, el 77% respondió sentirse bien preparadas y un 23% regular, solicitando para mejorar la misma temas de :

Psicopedagogía infantil (83%)

- Formas y técnicas de trabajo con la familia (76%)
- Cómo atraer a la familia (43%)

En cuanto a las visitas y entrevistas individuales con los padres, estas se realizan para tratar aspectos muy específicos de un niño en particular, que pueden estar relacionados con problemas detectados en su desarrollo, problemas de salud. También son utilizadas para tratar de atraer al círculo a aquellos padres que no asisten a las actividades a que son convocadas.

Existen otras vías de trabajo con los padres que por sus características podríamos denominar indirectas, estas son muy variadas, por ejemplo los Murales, las Carpetas y Bibliotecas de Padres que tienen informaciones de interés para los padres como :

- Menú del día
- Fechas de vacunación
- Citación a reuniones o actividades (trabajos voluntarios, etc.)

**Por su parte los padres entrevistados opinaron que son citados al círculo para :**

- Tratar diferentes problemas del niño (74%)
- Reuniones o charlas de padres (63%)
- Pedirles ayuda por diferentes causas (horario de entrada, ayuda material, etc.), (61%)

En cuanto al contenido de las reuniones, expresaron :

- trataron problemas de la organización y vida del círculo (77%)
- tratar temas de educación familiar (51%)
- pedir ayuda para solucionar problemas materiales del círculo (49%)

Y al ser interrogados sobre la ayuda que sienten les proporcionan estas reuniones de padres contestaron que se sienten ayudados por esta vía de trabajo el 78% de los encuestados, el 10% respondió "a veces" y el 12% que no se sentían ayudados.

Estos porcentajes pueden estar indicando cierto grado de satisfacción de los padres con esta vía de trabajo.

La mayoría de los padres encuestados (63%) opinó que las reuniones eran "interesantes" y sólo un reducido número opinó que son aburridas.

Al ser encuestados sobre opiniones que han ido conformando sobre el círculo y el personal que atiende a sus hijos, sobresalen una mayoría de respuestas positivas como :

- la educadora es muy buena, mi niño la quiere mucho
- La preocupación por todo el personal del círculo es muy grande
- Hay mucha limpieza y buen trato.
- La directora es muy buena y atenta. Visitan las casas cuando hay niños enfermos, y también para conocer mejor a la familia.
- .... el círculo es casi su segunda casa.
- Me gusta mucho participar en todo, compramos peceras, pájaros, arreglo sillas.
- Las educadoras de la sala de lactantes me ayudaron mucho, con las orientaciones que me brindaron.
- La directora y el resto del personal es muy bueno, aquí tiene la niña su segunda mamá
- Pienso que es poco el estímulo social a las trabajadoras de los círculos. Son poco reconocidas.
- Se habla poco de las trabajadoras de los círculos, yo las estimulo mucho porque su trabajo es muy fuerte.

Es evidente que la opinión de los padres en estas instituciones tiene tendencia a ser positiva. Nos llama poderosamente la atención que en tan reducida muestra aparezcan en dos ocasiones las frases "segunda casa" y "segunda mamá" pues contienen en sí mismas una alta valoración y grado de satisfacción con el trabajo que se realiza con sus hijos.

En cuanto a las opiniones de las directoras y educadoras sobre los padres, estas nos demuestran igual grado de satisfacción, fundamentalmente con la asistencia de estos a las reuniones y charlas de padres, pues como decíamos anteriormente no siempre responden positivamente a esta vía de trabajo que tiene el círculo para tratar diferentes asuntos de interés para ambas instituciones.

Por todo lo visto hasta aquí pudiéramos afirmar que tanto algunas de las características del ciclo de vida de la familia de los niños de edad preescolar, así como las del círculo infantil y la prioridad que da esta institución al trabajo con la familia, parecen favorecer la construcción de una relación armoniosa, donde parece

existir un grado aceptable de satisfacción, sobre todo en el caso de los padres hacia la institución.

## **RELACION DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA PRIMARIA**

Al igual que la familia que tiene a alguno de sus hijos en los círculos infantiles, aquella que los tiene en la educación primaria se encuentra dentro de su ciclo de vida en la etapa de "desarrollo", siendo la función educativa la que predomina en esta etapa, así como las tareas, y actividades relacionadas con su cumplimiento.

Se bien en la etapa anterior era una minoría la cantidad de niños que asistían a instituciones educacionales en nuestro país, en el caso de la familia con hijos en educación primaria es casi la totalidad, debido al índice de escolarización de ese nivel.

Como características fundamentales de esta etapa del ciclo vital R. Macías plantea la elección de la escuela y hace énfasis en la complementariedad adecuada y coherencia en cuanto a modelos educativos que deben tener familia y escuela.

Como decíamos al fundamentar este modelo, este énfasis en la importancia de la relación entre las dos instituciones es muy novedoso y objetivo a nuestro juicio, sin embargo no es suficiente para nuestro objeto de estudio.

Al igual que la familia que tiene alguno de sus hijos en la edad preescolar, aquella que los tiene en la educación primaria, fundamentalmente hasta el 4º grado, siente aún las inseguridades y ansiedades propias del nuevo desempeño del rol de padres, en este caso pensamos que se agregan dos nuevas situaciones :

- Es el desempeño del rol de padres de un niño que ya asiste a la escuela
- Generalmente ya hay una mayor conciencia de la necesidad de un proyecto educativo, lo cual no quiere decir que se haya concebido, y mucho menos asumido.

La vida de la familia en muchas ocasiones gira alrededor de la vida escolar de los hijos y es frecuente que horarios de vida, de recreación, hábitos y costumbres familiares se modifiquen en función de no alterar el horario de asistencia a clases o de estudios en el hogar del nuevo estudiante.

Al respecto A. Petrovski (24) alerta sobre la tendencia a sobredimensionar la nueva posición del niño en la familia dada su nueva condición de estudiante y someterse por completo a sus demandas y exigencias, lo cual compartimos pues puede crear dificultades en el funcionamiento familiar pues la joven pareja también debe cuidar sus espacios de intimidad y continuidad de la construcción de la relación de la pareja, en etapa de formación aún y muy atravesada pudiéramos decir por las vicisitudes del desempeño escolar de los hijos.

En esta etapa de la vida escolar de los hijos, como decíamos anteriormente hay una dependencia real que puede favorecer un mayor acercamiento de la familia a la institución pues tiene que asumir tareas como :

- Llevar al niño a la escuela
- Enseñarle y ayudarle en tareas como el forrado de libretas y libros.
- Enseñarle y ayudarle a fijar un horario para el estudio en el hogar y garantizarle un ambiente adecuado para ello
- Ayudarle en la realización de algunas tareas y actividades extraescolares.

Estas y otras actividades propician que el padre se mantenga muy atento a la vida escolar del hijo y que la relación con los maestros sea muy personalizada.

Según opinaron los maestros encuestados, la asistencia a las reuniones de padres es Buena (62%) en general, Regular (25%) y sólo el 12% opinó que es Mala.

Al preguntarles sobre los métodos que con más frecuencia utilizaban en su relación con la familia, el 87% reconoció que eran informativos y sólo un 59% que eran participativos, al profundizar en este aspecto pudimos comprobar que la mayoría de los que manifestaron utilizar métodos participativos realizan escuelas de padres, otros sólo se refieren a que le dan participación a los padres en las reuniones.

En cuanto a la frecuencia de las reuniones de padres, el 87% manifestó hacerlas semestralmente y sólo un 14% bimestralmente.

Los contenidos de las reuniones y de las relaciones en general son :

- Informar sobre resultados de la vida escolar de los hijos (89%)
- Informarles sobre aspectos de disciplina y otras dificultades que presenten los hijos (85%)
- Explicar necesidades de la escuela para que ayuden y presten apoyo de diferentes tipos (83%)
- Pedir apoyo para que realicen las tareas escolares
- Ayudarlos a educar a sus hijos (70%)

En cuanto al grado de preparación que sienten tener para realizar el trabajo con la familia, sólo un 12% manifestó sentir que lo estaban ; en la mayoría, un 84% manifestó que "regular" y sólo un 4% reconoció que no. Estas respuestas guardan correspondencia con la apreciación que teníamos nosotros de este aspecto, pues si bien los maestros de primaria no poseen en este sentido una gran preparación, si tienen la suficiente (a la que ellos llaman "regular" para conducir adecuadamente una reunión de padres)

En este sentido los maestros manifestaron tener necesidades de capacitación en los siguientes temas :

- Psicología para el maestro (87%)



- Diferentes temáticas sobre la familia (68%)
- Técnicas para la realización de escuelas de padres (56%)
- Temas para tratar en escuelas de padres
- Temas de educación sexual (17%)

Sobre la asistencia a las reuniones, el 62% de los maestros opinan que se mantiene relativamente alta desde el grado preescolar hasta el 4º grado y a partir de aquí comienza a descender.

Al pedirles algunas opiniones sobre los padres de sus alumnos, en la pregunta de completar "los padres de mis alumnos..." exponemos algunas que nos parecen de interés :

- No son muy preocupados por sus hijos
- Mantienen buenas relaciones conmigo
- Me consideran y reconocen mi labor
- Cooperan con la escuela
- Algunos son insoportables
- Son agradables
- Me ayudan a querer mi trabajo
- Son un poco raros
- Los estimo y los respeto
- Nos llevamos muy bien
- Cooperan a veces

Como puede apreciarse la mayoría de estas frases sugiere una adecuada valoración de los maestros hacia los padres de sus alumnos.

Veamos ahora cómo vivencian los padres estas relaciones.

Los padres de alumnos de primaria identifican como contenidos fundamentales de las reuniones de padres los siguientes :

- Dar calendario de pruebas y actividades docentes (71%)
- Tratar dificultades de los niños del aula (de carácter docente y disciplinario)(71%)
- Pedirles que les ayuden a realizar las tareas y otras actividades de la escuela (67%)
- Ayudarles en la educación de los hijos(47%)

El 77% de los padres encuestados manifestó sentirse ayudados por las reuniones, el 23% que a veces y el 10% que no.

En cuanto al grado de interés que sienten por estas reuniones el 54% manifestó que eran "interesantes", un 43% "instructivas", un 21% "monótonas" y un 18% "aburridas".

Sobre las cuestiones que sienten que la escuela les podría ayudar en la educación de sus hijos se encuentran :

- Cómo educar a los niños (más refiriéndose a procedimientos educativos, casi en términos de fórmulas para tal o más cuál problema educativo (61%)
- Características psicológicas de los niños (43%)
- Problemas de salud de diferente índole (26%)
- Problemas relacionados con la educación sexual (17%)

Es interesante al comparar las necesidades educativas de los padres y maestros en este nivel primario, cómo hay cierta correspondencia entre ellas, nótese como la educación sexual aún no es percibido como necesaria, situación que varía radicalmente en la secundaria básica, tanto en padres como en maestros.

**Las opiniones que recogimos de los padres hacia los maestros podemos categorizarlas en las siguientes áreas :**

- Elogian la calidad de los maestros y el grado de preparación para impartir clases
- Elogian el cuidado que tienen con los niños
- Agradecen la preocupación que tienen con sus hijos
- Planteamientos acerca de los "recargados" que ven a los maestros de sus hijos.
- Sobre el poco apoyo que recibe la escuela de su comunidad y lo "sola" que trabaja la escuela.
- Sobre las ausencias y tardanzas de los maestros como factor de desestabilización del trabajo con los niños

Como puede apreciarse, al hacer una valoración general de las características de las relaciones en esta etapa, puede afirmarse que hay cierta tendencia a una relación positiva, expresada en estas opiniones mutuas, en el índice de asistencia a reuniones de padres manifestado por los maestros.

Sin embargo, es una pena que la reunión de padres, reconocida como la forma de relación por excelencia, concentre sus contenidos fundamentales en aspectos informativos - regulativos de la escuela, de la disciplina, etc. y se desaproveche ese espacio para la orientación y educación a la familia, que como puede apreciarse sólo un reducido número de maestros lo utilizan para ello.

A continuación se exponen las vías de trabajo utilizadas por los maestros y profesores con mayor frecuencia en su trabajo con la familia.

**Las Reuniones de Padres**

La reunión de padres es la convocatoria que hace cada maestro o profesor a los padres de sus alumnos, de forma sistemática cada cierto tiempo., con el objetivo de analizar cuestiones de interés relacionadas con la vida escolar de los alumnos.

En otras ocasiones hemos planteado una situación muy frecuente que se da en el marco de las reuniones de padres, y aunque no fue objeto de nuestro estudio, si es necesario tenerla en cuenta a los efectos de lograr una caracterización lo más completa posible. Nos referimos al hecho de que los padres que regularmente asisten a las reuniones, se sienten en ocasiones "regañados" por los que no asisten, lo que resulta poco estimulante para ellos que generalmente van.

## **LAS ENTREVISTAS**

Esta es una vía muy utilizada en la educación primaria, generalmente se convoca al padre cuando se prevén dificultades docentes o cuando hay problemas de ausencias reiteradas y no se conoce el motivo y también por problemas de llegadas tardes, indisciplinas, o enfermedad del alumno.

En estas entrevistas los padres asumen diferentes actitudes :

- De comprensión
- Poco autocrítica, autojustificativa
- Indiferencia

En los dos últimos casos se da con cierta frecuencia la situación de que el padre responsabiliza a la escuela con las dificultades del hijo.

Los maestros opinan que la mayoría de los padres citados para este tipo de entrevista responden a la citación y tratan de ayudar a resolver los problemas tratados.

Es lamentable que en ocasiones cuando la escuela convoca a la familia para estas entrevistas, es ya un poco tarde para poder solucionar el problema.

## **LA VISITA AL HOGAR**

Es menos frecuente y generalmente se utiliza cuando el padre no responde a reiteradas convocatorias de la escuela debido a dificultades que presenta el hijo. En la primera estas dificultades suelen ser problemas de disciplina (niños muy conversadores o intranquilos), incumplimiento reiterado de las tareas para el hogar, ausencias a clases reiteradas sin causa conocida, etc.

Estas visitas tienen generalmente un carácter preventivo y surten efecto en aquellos padres que por negligencia o abandono ocasional, han desatendido la vida escolar de sus hijos. La presencia del maestro en el hogar moviliza importantes mecanismos psicológicos en la familia, que de ser bien interpretados y utilizados por el maestro, podrían aportar elementos muy valiosos para la relación estudiada.

Estas visitas tienen de inconveniente, según los propios maestros, que en muchas ocasiones se realizan a un elevado costo personal del maestro, debido al tiempo que

debe invertir en trasladarse al hogar del alumno, además de la tensión que siempre representa el sentirse que va a "intervenir" en la privacidad de una familia.

Los maestros opinan que en casos de familias con serias disfunciones, relaciones interpersonales deterioradas y poco interés por la vida escolar de los hijos, estas visitas generalmente no son bien recibidas y no siempre se obtienen resultados positivos. Por otra parte, en estos casos es frecuente la represalia del padre hacia el hijo por ocasionales esos "problemas".

## **LAS ESCUELAS DE EDUCACION FAMILIAR O ESCUELAS DE PADRES**

Es una vía directa de trabajo con la familia, que tiene como contenido fundamental brindar orientaciones a los padres sobre cómo educar mejor a sus hijos. Generalmente se realizan dentro del marco de la reunión de padres.

Los maestros que han utilizado esta vía de trabajo manifiestan lo siguiente : "Cuando se han preparado adecuadamente y el tema a tratar ha sido solicitado por los propios padres, se observa en estos un gran interés" .

Sin embargo, cuando la preparación del maestro ha sido insuficiente, los resultados no han sido satisfactorios pues no se establece la relación y comunicación que demanda una actividad de esta índole, lo cual puede desmotivar al padre y al propio maestro para posteriores experiencias similares.

La práctica ha demostrado y así lo corroboran las opiniones de los maestros entrevistados que a algunos de ellos les resulta realmente difícil la utilización de metodologías participativas con los padres, para lo cual no han recibido la suficiente preparación, en muchos casos, recurren a colaboradores de la comunidad que les ayuden en esta actividad.

Por su parte los maestros que han logrado desarrollar habilidades en el uso de estas metodologías declaran que los talleres desarrollados con estas técnicas les resultan beneficiosos en dos sentidos :

- Conocen con mayor profundidad la problemática familiar de sus alumnos, lo que les aporta importantes elementos claves de la misma para poder entender y explicarse algunas conductas de estos.
- Se les facilita en gran medida la relación con los padres pues el hecho de compartir en talleres las experiencias de todos como educadores - padres de sus hijos - alumnos, disminuye en gran medida las barreras que originan las reuniones formales, excesivamente estructuradas y directivas, tanto en su forma como en su contenido.

Haciendo una valoración general de las relaciones familia - escuela en la etapa del hijo en la educación primaria podemos apreciar que en general son positivas, recayendo el asunto principal en nuestra opinión, en la utilización en ocasiones de métodos incorrectos de trabajo, lo que sugiere la necesidad de estudiar los existentes y evaluar su eficacia, a la vez que continuar en la búsqueda de nuevas

formas, tanto para atraer al padre hacia la institución y así poder ayudarles mejor, como para dinamizar y flexibilizar más el trabajo con la familia.

Pensamos que tanto las características del ciclo de vida de la familia del escolar de primaria, así como las características de la propia institución educacional, favorecen en gran medida el acercamiento entre las dos instituciones sobre todo en los primeros grados, es decir, desde el preescolar hasta el 4º grado aproximadamente.

## **LA FAMILIA Y LA SECUNDARIA BASICA**

La entrada de los hijos a la enseñanza media coincide con el inicio de la etapa de la adolescencia, período muy peculiar en la vida del individuo como es conocido.

El ciclo de la vida de la familia sigue teniendo como tarea principal la educación de los hijos generalmente, pero sobresale en esta etapa el problema del manejo de la entrada y desarrollo de la adolescencia.

Para la familia este representa un momento muy especial pues debe prepararse para "despedir el niño" e ir elaborando "la llegada del joven", proceso que despierta no pocas angustias y ansiedades en todo padre.

En este momento la familia debe enfrentar serias demandas de independencia por parte del hijo, nunca sentidas con tanta intensidad como hasta ahora. Estas demandas requieren de mucha sabiduría y atención de la familia para evitar la conocida "crisis de la adolescencia" y ponerla a salvo de posibles disfunciones propias de estas circunstancias.

La forma en que se haya desarrollado la dinámica familiar en las etapas anteriores, va a determinar en gran medida las características de la presente. El establecimiento adecuado de los límites en el hogar, la definición de la autoridad, de los espacios físicos y psíquicos, así como la flexibilidad en las relaciones y los límites, determinarán en gran medida cómo se desarrollará esta etapa y el adolescente como uno de sus principales protagonistas.

Como se sabe, los hijos prefieren que no se interfiera en los diferentes espacios en que se desenvuelve, exigen mucho respeto a su privacidad y prefieren delimitar claramente los límites a estos espacios físicos y psicológicos. Esto obliga a muchos padres a ejercer un control discreto y a distancia sobre ellos. Otros se desentienden de los asuntos de su hijo en alguna medida y otros lo hacen por completo.

El adulto ya no actúa como mediador con la intensidad que lo hacía en los primeros grados pues el adolescente ha alcanzado un validismo absoluto que le hace ser cada vez totalmente dependiente desde el punto de vista económico y material, de su familia.

Tomando como referencia los aspectos con que ejemplificamos la dependencia del niño escolar de primaria, veamos ahora cómo ha cambiado la situación del adolescente :

- Asiste por sí mismo a la escuela
- Se vale por sí mismo para realizar tareas y actividades extraescolares
- Hay una mayor autorregulación en su conducta y esto le permite comenzar a organizar su vida con relativa independencia

Es decir, que su vida escolar ya no está tan mediatizada por la presencia de los padres y estos a su vez comienzan a reorganizar su vida en función de la relativa independencia que necesariamente gana el hijo por días.

Al analizar algunas características de la institución educacional en la enseñanza media, se identifican fácilmente una serie de elementos que también favorecen, desde la propia institución, este proceso de independización :

- Los alumnos tienen varios profesores, en contraste con la primaria donde sólo tenían una o dos que estaban al tanto de todo el proceso docente educativo.
- El número de asignatura aumenta, así como su horario de actividades docentes, lo cual requiere de una mayor cantidad de tiempo para su actividad independiente.

Estos y otros factores pudieran estar presentes en el cambio que evidentemente se produce en la relación estudiada y que tienen una clara expresión en hechos como estos según nos manifestaron los profesores entrevistados :

- Se denota un menor control e interés por la vida escolar de los hijos, con posibles diferencias a tomar en cuenta entre niñas y varones.
- Disminuyen notablemente las visitas y otros contactos de los padres con la escuela
- Se observan notables cambios desfavorables en las opiniones mutuas entre padres y maestros, como expondremos más adelante, sobre todo de los profesores hacia los padres.

Sin embargo, a pesar de estos cambios, que llaman la atención de profesores y directores, cuando analizamos las vías que utilizan para lograr una relación con el padre, así como el contenido de esta relación, nos percatamos que son similares a las utilizadas en la educación primaria.

A través de los instrumentos aplicados pudimos comprobar que la forma más utilizada de trabajo con la familia es la reunión de padres (94%), un 61% manifestó que utilizaba las entrevistas, un 24% que realizaba visitas al hogar y sólo un 17% manifestó realizar escuelas de padres.

Sobre los métodos utilizados con mayor frecuencia reconocen que usan de carácter informativo el 92% y participativos sólo un 18%.

La frecuencia con que realizan estas reuniones es semestral (91%), trimestral (65%) o bimestral (4%).

En cuanto a los contenidos de estas reuniones pudo constatar que es el siguiente :

- Informar resultados académicos y calendarios de pruebas (97%)
- Tratar aspectos de disciplina, conducta, llegadas tardes, etc. (94%)
- Dar orientaciones sobre la escuela al campo (91%)
- Brindar orientaciones sobre cómo educar a los hijos (33%)

Los profesores encuestados situaron la asistencia a las reuniones de padres entre las categorías "regular" (51%) y "mal" (40%). El resto las situó en "buena" (98%).

Sobre las causas de las inasistencias de los padres identifican las siguientes :

- No les interesan los problemas de la escuela de sus hijos (82%)
- Ya no ven la escuela como un asunto suyo, sólo del hijo (61%)
- Subestiman el trabajo del maestro (44%)
- Problemas relacionados con la situación actual del país (apagones, problemas de transporte, etc.) , (32%)

Llama la atención que esta última categoría era una de las principales que aducían los padres de primaria, quizás en forma de justificar las ausencias a reuniones de los padres de sus alumnos, actitud que evidentemente no asumen los profesores de secundaria.

En cuanto al grado de preparación que sienten tener para trabajar con la familia, llama la atención también la diferencia con primaria : sólo el 15% manifiesta sentirse preparado, la mayoría se sitúa entre el rango de regular (24%) y mal (61%).

En este sentido identifican como necesidades de capacitación temas referidos a :

- Educación sexual de los adolescentes (96%)
- Características y problemas propios de la adolescencia (92%)
- Métodos de trabajo con la familia (83%)

Resultan muy reveladoras en este análisis las respuestas a la preguntas de completar frases: "los padres de mis alumnos..." :

- Son poco preocupados, o despreocupados (utilizan ambos calificativos)
- Son justificativos
- Son poco interesados en la vida de sus hijos
- A veces no nos apoyan
- A muchos los conozco el domingo en la escuela al campo
- No responden a las exigencias de la escuela
- Son la principal causa de las dificultades de sus hijos
- Tiene más problemas que sus hijos

- No todos son exigentes
- Me entienden
- son buenos
- Nos llevamos bien
- Les doy mi amistad, más no confianza

Veamos ahora la visión que tienen los padres del asunto.

Ellos identifican como contenido de las reuniones de padres los siguientes :

- Dar las notas de los exámenes de los hijos (68%)
- Informar calendarios de exámenes para que controlen el estudio de los hijos (61%)
- Pedir ayuda para problemas de asistencia, puntualidad, estudio en el hogar, etc. (57%)
- Informar sobre movilización de escuela al campo (79%)
- Pedir ayuda material para diferentes cosas (ornamentación de aulas, materiales de limpieza, etc.) (55%)

En cuanto a si se sienten ayudados por estas reuniones de la educación de sus hijos manifestaron que sí el 29% de los encuestados, que no el 34% y que a veces el 37%.

Identifican como necesidades de capacitación que les gustaría les satisficiera la escuela :

- Educación sexual de sus hijos (94%)
- Cómo tratar a los adolescentes (87%)
- Características de la edad (65%)

Como puede apreciarse hay una correspondencia absoluta en las demandas de capacitación de padres y maestros en este nivel, lo cual es muy lógico debido a las características de la edad.

En cuanto a la evaluación que hacen de estas reuniones de padres, el 17% expresó que les resultaban "interesantes", el 24% instructivas, el 63% monótonas y el 72% aburridas, lo cual guarda cierta correspondencia, creemos que nosotros con los métodos utilizados y el contenido de las mismas (en una de las observaciones, que hicimos, el contenido fundamental de la reunión fue dar las calificaciones de todos los alumnos del aula, de forma oral y con todos los padres presentes)

**Las opiniones que recogimos de los padres sobre los profesores de sus hijos, se resumen en las siguientes :**

- Se me hacen difícil ir hasta la escuela y cuando voy no encuentro al profesor
- Tengo buenas relaciones con ellos
- Me han ayudado a resolver el problema de mi hijo
- No todos son ejemplo
- Son irrespetuosos con los alumnos



- No he recibido consejos ni ayuda sobre cómo educar a mi hijo

Evidentemente se aprecia cierto grado de insatisfacción mutua entre los padres y los profesores, en estas opiniones.

También se observa una diferencia cualitativa marcada si comparamos estas opiniones mutuas sobre la educación primaria y la secundaria.

También es frecuente en este nivel que los padres se quejen porque se les llame la atención delante del resto de los padres, o se ponga de ejemplo negativo a su hijo.

Las otras vías de trabajo exploradas fueron :

### **LAS ENTREVISTAS**

Mantienen los mismos objetivos y características que en la educación primaria.

**El contenido fundamental de las mismas son :**

- Llamar la atención del padre sobre problemas del hijo como indisciplina, ausencias
- Advertir sobre problemas docentes, exámenes desaprobados, falta de interés hacia el estudio, etc.

Según nos expresaron varios profesores, en este nivel es frecuente que el padre sea citado y no responda, entonces se toma la medida de que el alumno no puede asistir a clases hasta que el padre no acuda a la escuela. Esta medida, tan absurda para nosotros, parece surtir cierto efecto pues según nos manifestaron, la mayoría de los padres responden a la misma.

Resulta interesante destacar según manifestaron varios profesores, esta vía de trabajo resulta particularmente difícil con aquellos padres que poseen un mayor nivel socio cultural, pues en general son poco receptivos a los problemas planteados y adoptan actitudes justificativas ante los problemas de sus hijos. Algunos expresaron algo así como : "preferimos tratar con padres de poco nivel, son más receptivos y nos tratan mejor". Otro planteó literalmente : "esos padres, cuando vienen a la escuela, van directamente a ver al director, a los profesores ni nos miran".

### **LA VISITA AL HOGAR**

Al igual que en la educación primaria, esta se hace con fines preventivos y tienen un contenido familiar.

En este nivel, la visita la realiza generalmente el profesor guía, quien plantea los problemas del alumno, aunque no sean en su asignatura específicamente, esto tiene el inconveniente de que la relación de los padres por esta vía es con un sólo profesor, perdiéndose la posibilidad del intercambio con otros que quizás lo necesiten más.

Algunas experiencias como la del Maestro de la Familia y el Profesor Tutor, utilizan la visita al hogar como la vía fundamental para caracterizar la familia y sus relaciones con la comunidad con el fin de diseñar posteriormente acciones de ayuda, en lo que se han obtenido resultados positivos pues se conoce muy de cerca la problemática familiar y resulta más fácil entonces ayudar al alumno y en ocasiones hasta la propia familia.

## **LAS ESCUELAS DE EDUCACION FAMILIAR**

Esta vía de trabajo muy poco utilizada, menos aún en la secundaria básica. Al igual que en la primaria, tiene como contenido fundamental la educación familiar con el fin de contribuir a elevar la preparación psicopedagógica y de salud de la familia y ayudarles a cumplir mejor su función educativa. (25)

En este nivel se da una peculiaridad que responde a las características de la edad de los alumnos : los padres solicitan con mucha frecuencia tratar asuntos en estas reuniones, y que se les oriente en la educación sexual de los hijos, pues como se sabe la maduración sexual es una de las características más importantes de la adolescencia, así como la repercusión que tiene esta maduración en otras áreas del desarrollo, como el de las relaciones interpersonales, etc.

La principal dificultad que tiene la escuela para responder a esta demanda de los padres, es que según ellos mismos declaran, se encuentran poco preparados para tratar estos asuntos. Al recurrir a colaboradores de la comunidad, como médicos por ejemplo, estos también manifiestan sentirse poco preparados para tratar aspectos relacionados con la sexualidad humana.

Dada la importancia que tiene el hecho de ser una demanda frecuente de los padres, pensamos que sería conveniente valorar la posibilidad de emprender acciones dirigidas a elevar la preparación de los profesores en este sentido.

En resumen podemos apreciar un cambio cualitativamente diferente en las relaciones entre la familia y la escuela en este nivel. Las vías utilizadas para el trabajo se mantienen iguales, y los contenidos no varían en esencia. Las opiniones mutuas reflejan cierto grado de insatisfacción, fundamentalmente de los profesores hacia los padres, en el cumplimiento de su función educativa.

## **CONCLUSIONES**

Al hacer un análisis de conjunto de los resultados obtenidos en nuestras investigaciones , unido al análisis que hemos intentado hacer de la etapa de "desarrollo" del ciclo de vida de la familia, resaltan tres cuestiones fundamentales :

- La familia sufre un cambio evolutivo desde que el niño está en la edad preescolar, hasta la etapa de la adolescencia.

A pesar de que en toda esta etapa su tarea y actividades fundamentales se relacionan con el cumplimiento de su función educativa, estas están matizadas por

las características que impone el propio desarrollo del niño, desde la absoluta dependencia del adulto, típica de las primeras edades, hasta las excesivas demandas de independencia que se producen en la adolescencia y que son en ocasiones fuente de disfunciones familiares, cuando estas son mal manejadas.

Las necesidades de capacitación de la familia también sufren un cambio, como pudo apreciarse, y de temas más generales solicitados en la primaria, se pasa a una demanda muy específica como es la de la educación sexual de los adolescentes, necesidad fuertemente sentida por los padres como puede apreciarse en las tablas del análisis de porcientos.

La familia del escolar de secundaria, al alejarse de la escuela puede debilitar el desarrollo de su función educativa.

- Las características de los diferentes niveles educacionales también varían, desde la cantidad de docentes que están en contacto con el alumno, hasta las actividades propias de los mismos, como la etapa de la escuela al campo, por ejemplo.
- Las relaciones de ambas instituciones, se dan fundamentalmente a través de determinadas vías, contenidos y métodos que establece la escuela para su trabajo con la familia. Estas vías, contenidos y métodos, tienden a mantenerse estáticos desde la educación preescolar algunos, otros desde la primaria, hasta la educación media, sin cambiar su concepción, e ignorando las nuevas características de la familia, sus nuevas necesidades educativas y su mayor desempeño del rol educativo.
- Con respecto a las vías analizadas pudimos apreciar que son variadas: reuniones de padres, entrevistas, visitas al hogar, y responden a determinadas necesidades que surgen en esta interacción familia - escuela. Quizás el mayor problema radica en los métodos utilizados, que como pudimos conocer son eminentemente informativos y regulativos, lo que deja al padre al margen de una participación activa, donde se le reconozca también su papel de primer educador de su hijo.

Como puede apreciarse en las tablas de porcientos, que parecen en los anexos, los métodos informativos son más utilizados en la educación media que en la primaria, donde pensamos que tampoco es suficiente.

El análisis de los contenidos de las relaciones pensamos que resulta quizás el decisivo, pues es donde apreciamos una mayor disonancia entre las necesidades educativas de la familia (muy relacionadas con el problemas de sus expectativas hacia la función de la escuela), y las posibilidades reales de esta institución.

El exceso de contenidos informativos regulativos en las reuniones de padres y otras vías estudiadas pensamos que incide directamente en el proceso de distanciamiento que se produce paulatinamente pues realmente, fuera de

cuestiones de interés general que en muchas ocasiones bien puede informarse en breves minutos, la situación de la familia cubana de hoy no resiste encuentros puramente formales para conocer las notas de alumnos que ni conoce o escuchar "regañños" y "descargas" por diferentes causas, generalmente ajenas a ella. Sin embargo, se pierde una oportunidad única donde la institución educacional pudiera desplegar de manera muy efectiva su función social en tanto activadora y potenciadora de la función educativa de la familia.

- Las relaciones de las instituciones educacionales con las familias de sus estudiantes, que nosotros enmarcamos dentro de su función social, por el encargo que a las mismas hace el gobierno y el Estado cubanos, se van debilitando de igual forma, lo que queda evidenciado en diferentes aspectos de este estudio como la disminución de la asistencia de los padres y maestros, llamando la atención sobre todo las de los profesores hacia los padres.

***Visto en su conjunto, quizás la conclusión más importante sea que tanto la institución familiar como la educacional incumplen una de sus funciones más importantes respectivamente, y es precisamente en la que coinciden el grupo de padres y maestros.***

Es decir, que es en la intersección del funcionamiento de los dos sistemas que podemos localizar las manifestaciones de las dificultades vistas, pero su causa quizás haya que buscarla fundamentalmente al interior de cada uno de ellos, aunque no descartamos todo un conjunto de factores sociales externos a estos dos subsistemas que puedan estar condicionando determinadas disfunciones, como por ejemplo en la familia, la hipertrofia de la función económica (26) y en la escuela cierta hipertrofia de su función instructiva (27).

***A nuestro juicio, la institución educacional, permanece ajena a los cambios que se operan en la vida familiar y en el propio hijo. De esta forma al concebir su trabajo con la familia lo hace de un forma atemporal, mecanicista, sin tomar en cuenta los nuevos intereses y necesidades de capacitación, surgidos en los padres.***

En este sentido nosotros pensamos que la institución educacional es la que marca el punto de partida de esta relación, pues es la que trabaja con fines y objetivos previstos en este sentido, científicamente fundamentados, y con un personal supuestamente preparado para ello.

Como puede apreciarse en nuestro estudio, los profesores de nivel medio se declaran poco preparados para el trabajo con la familia, en un mayor por ciento que los de primaria y preescolar. Este es un factor determinante para nuestro objeto de estudio.

Como decíamos anteriormente, el padre de preescolar y primaria se siente en cierta medida inseguro en su desempeño del rol paterno y materno (en general), y ven en las educadoras y maestras a personas con mayor experiencia en la tarea educativa. Sin embargo, cuando los hijos ingresan en el nivel medio, ya se sienten mucho más seguros esos mismos padres, y en ocasiones, los profesores de sus hijos son de su

misma edad o más jóvenes, lo que puede hacer sentir en los profesores cierta desventaja en este sentido, a la que se une la natural de ser el padre quien mejor conoce al hijo.

***Las vías de trabajo que hemos analizado bien pudieran ser efectivas, si a la hora de organizarlas y concebirlas se tuvieran en cuenta otros contenidos, así como las características de la propia familia.***

***Si a esto agregamos la poca preparación que plantean tener los docentes para su trabajo con la familia, se comprende fácilmente por qué ambas instituciones tienden a alejarse.***

El padre necesita ser ayudado en aspectos relacionados con la educación de sus hijos, esto se hace más evidente en el nivel medio, el profesor no lo recibe en la escuela para ello. La reunión de padres como hemos visto puede convertirse en un marco para repartir calificaciones, llamar la atención de los padres, solicitar ayuda para un sinnúmero de cosas, pero el contenido educativo suele estar ausente de la reunión.

Una conclusión interesante de este estudio es la constatación que hicimos de la escuela al campo como un momento que puede propiciar el acercamiento entre padres y maestros, esto lo manifestaron ambos por igual. Quizás esto lo explique la informalidad de las relaciones que se propicia en ese marco y la espontaneidad que suele caracterizarla. Lo que hace pensar en la rigidez y excesiva estructuración de las reuniones de padres tradicionales, como posibles obstaculizadores del establecimiento de unas relaciones más naturales, relajadas y productivas.

***Las opiniones mutuas expresadas por padres y docentes quizás sea la prueba más evidente del deterioro de estas relaciones. Si comparamos aquella frase del círculo infantil "segunda casa y segunda de mamá" expresadas por una madre, con las expresadas por otras madres de estudiantes de nivel medio referentes a faltas de respeto y ejemplaridad de los profesores de sus hijos, también queda evidenciado el deterioro de estas relaciones.***

Pensamos que a lo largo del análisis de los resultados queda clara la estaticidad de las formas de trabajo de la escuela con la familia, sin tener en cuenta sus cambios y nuevas necesidades. Sin embargo, ***le atribuimos la mayor importancia a la variable contenido de las relaciones, pues pensamos que aunque las variables vías y métodos no cambien, si el contenido se atemperase a las nuevas exigencias y necesidades de los padres, la situación sería un tanto diferente, pues en alguna medida se verían satisfechas las expectativas de la familia.***

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) M., y otros "Los padres en la escuela". Editorial Laia. Barcelona. 1986
- 2) Constitución de la República de Cuba. Editora Política. Cuba 1992

- 3) Ferreira F., Meireles F., y otros. " Maestro - Sociedad. Educación Comunitaria". Mesa Redonda. Pedagogía'95. Memorias. Editorial Pueblo y Educación. 1995
- 4) IDEM
- 5) Colectivo de Autores "Libro de trabajo del sociólogo". Editorial Ciencias Sociales. Habana 1988
- 6) IDEM
- 7) Avedaño R., Minujin A. "Hacia un nuevo estilo Pedagógico" . Seminario Nacional para dirigentes de la educación". Editorial Pueblo y Educación. 1989
- 8) IDEM
- 9) Minujin A. "Una investigación pedagógica transferida a la práctica en las escuelas cubanas". Impresión Ligera, México 1993
- 10) Guinta Bergna T. "Familia y Matrimonio" México. 1990
- 11) Fine Morton S., Kusinitz Ivan, "Amor, sexo y familia", Universidad de la Ciudad de Nueva York. Editorial Pax. México 1988
- 12) Zumaya M. "Antología de la sexualidad humana" Tomo II. CONAPO. México. 1994
- 13) Tedescu J. C. "Educación y sociedad en América Latina, algunos cambios conceptuales y políticos". Ponencia Central, XIX Congreso ALAS. Revista "Fermentum", Año 3, Editorial venezolana. Venezuela 1993
- 14) Constitución de la República de Cuba. Editora Política. 1992
- 15) Zumaya M. "Antología de la sexualidad humana" Tomo II. CONAPO. México. 1994
- 16) IDEM
- 17) Ibidem
- 18) IDEM
- 19) Ibidem
- 20) Ilich I. "La escuela, esa vaca sagrada". Impresión Ligera. Material de consulta del curso de Investigación Educativa ICCP, MINED. 1995
- 21) Castro Pedro L. "Hacia un modelo teórico sobre la función educativa de la familia y la formación de la personalidad de los hijos. Ponencia presentada en el I Encuentro sobre Trabajo Comunitario y Orientación Familiar. Impresión Ligera. Habana 1994
- 22) Bozhovich I. L. "La personalidad y su formación en la edad infantil". Editorial Pueblo y Educación. Habana 1976
- 23) Petrovski A. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editora IMELSA. Nicaragua 1986
- 24) IDEM
- 25) Núñez A. E. "Las escuelas de educación familiar" Rev. Pedagogía Cubana No. 5 Editorial Pueblo y Educación. Habana 1989
- 26) Alvarez M. y otros. "Informe de Investigación". Posible impacto del período especial en la familia cubana". Impresión Ligera. CIPS, ACC, Habana 1992
- 27) Chávez R. Justo, "Siento, Pienso Ergo Sum". Revista "Educación" No. 2 Editorial Pueblo y Educación. Habana 1995

## BIBLIOGRAFIA

1. Alvarez M. Mayda. Problemática actual de la familia cubana. Editora Academia. C. Habana, 1994.
2. IDEM Impacto del período especial en la familia cubana. Informe de investigación. CIPS, ACC, 1992
3. Arés M. Patrícia. Familia y Sociedad. Ponencia, impresión ligera. Universidad de La Habana. 1994. IDEM..... Algunas conceptualizaciones necesarias para el estudio de la familia en las Ciencias Sociales. Conferencia. Impresión Ligera. Universidad de La Habana. 1994. IBIDEM.... Hacia la búsqueda de nuevos modelos de interacción individuo - familia - sociedad. Conferencia. Impresión Ligera. Universidad de La Habana.
4. Arias B. Guillermo, López H. Josefina, Gutiérrez M. José A. Un estudio longitudinal del niño cubano : reafirmación de la influencia sociocultural en el desarrollo infantil. Ponencia. Impresión Ligera. Pedagogía'95. Habana 1995
5. Bonder, Gloria. Mujer y educación en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación No. 6. Editorial OEI, Madrid, 1994
6. Bunge, M. La investigación científica. Editorial Ciencias Sociales. Habana 1972
7. Burke B. María Teresa, Castillo S. Silvia, López H. Josefina, ¿De quién es la responsabilidad, de la escuela o la familia ?
8. Castro A. Pedro L. La preparación psicológica y pedagógica de la familia para la formación de la personalidad de los hijos. Impresión Ligera. Ponencia. ICCP. MINED. 1994. IDEM..... Una nueva mirada hacia la familia. Ponencia pedagogía 95. Impresión Ligera. ICCP. MINED. 1995. IBIDEM.... ¿Qué es la familia y cómo educa a sus hijos ?. revista Pedagogía cubana. Vol. II No. 5, 1990
9. Colectivo de Autores. Sociología para médicos. Editorial Ciencias Sociales. Habana 1990
10. Colectivo de autores. La educación y la enseñanza : una mirada al futuro. Editorial Progreso. Moscú. 1991
11. Colectivo de autores. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Habana 1984
12. G. Neuner. Y. K. Babanski ; Pedagogía. Editorial Libros para la educación. Habana. 1981.
13. Goode W. Y Hyatt P. Métodos de investigación social. Editorial de Ciencias Sociales. Habana 1971
14. Metodología del conocimiento científico. Editorial Ciencias Sociales. Habana 1971
15. Núñez A. Elsa ¿Qué sucede entre la escuela y la familia ? Editorial Pueblo y Educación. 1995
16. IDEM...Las escuelas de educación familiar. Revista Pedagogía Cubana.Vol II No. 5 1990
17. Pardini F. Metodología y técnicas de la investigación en Ciencias Sociales.
18. Pérez R. Gastón ; Nocedo L. Irma. Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. 1a. y 2a. parte. Editorial Pueblo y Educación. Habana 1978
19. Petrovski A. V. Psicología General. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 1978
20. Potrony G. Jorge. La familia humana, del mito a la realidad. Editorial Ciencias Sociales. Habana. 1985

21. Rodríguez J. ; Barrios I. ; Fuentes M. T. ; Introducción a la metodología de las investigaciones sociales. Editora Política. Habana
22. Seltiz, C. ; Métodos de investigación en las relaciones sociales. Ediciones Rialp. S. A., Madrid 1971
23. Yebra M. Clara. Las crisis transitorias en la familia. Revista M.G.I. MINSAP. 1989
24. Yvert Hulu H. y Kuzuo K. La familia, pasado y presente. Revista correo de la UNESCO, Julio 1989.

## **5.2 MODELACIÓN Y ESTRATEGIA: ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.**

**Msc. Regla Alicia Sierra Salcedo**

**El interés en Cuba, como país socialista, crece por las cuestiones de salud, desarrollo científico, seguridad social, recuperación económica y especialmente por la educación. La transformación continua de la sociedad, la creación de condiciones para el tránsito paulatino por las diferentes fases que su desarrollo requiere, está inseparablemente unida a la educación de los trabajadores y en especial de la juventud. En los acuerdos de los Congresos del PCC, ha sido claramente analizada esta relación.**

**Las exigencias a la pedagogía como ciencia, se elevan y multiplican objetivamente. Los educadores que de manera creadora, resuelven la tarea de la educación comunista esperan de la pedagogía una ayuda científicamente fundamentada. Las**



**diferentes fuerzas sociales que influyen en la educación buscan consejos pedagógicos. El trabajo político- ideológico así como la actividad de dirección en las diferentes esferas sociales están también unidas a la pedagogía en diferentes aspectos (Neuner,1981).**

Se reafirma la función social de la educación consiste en transmitir de una generación a otra los conocimientos, capacidades, ideas, experiencias sociales, formas de conducta Existe desde el origen mismo de la historia de la humanidad y es por tanto una categoría eterna. Su contenido y esencia, varían en el curso de la historia y son determinadas por las condiciones de la vida material, por las relaciones sociales, por la lucha de clases y por las ideas.

La educación se caracteriza por haberse enfrentado, y enfrentarse aún, a concepciones de clases diferentes y antagónicas. En el proceso de la transformación revolucionaria de la sociedad, deviene componente de la revolución y la cultura. Está estrecha e indisolublemente unida con la ideología revolucionaria y con la política de la clase obrera para la construcción de la nueva sociedad.

En la actual situación histórica – concreta, los objetivos, los contenidos, los métodos y las condiciones de la educación comunista solo pueden determinarse correctamente desde el punto de vista de la clase obrera, de su política y de su ideología.

La educación sólo puede tener una influencia positiva sobre el desarrollo multilateral y armónico de la personalidad si: propicia, organiza y dirige la actividad transformadora.

Carlos Marx y Federico Engels expresaron: “el desarrollo de un individuo, está condicionado por el desarrollo de todos los demás con los cuales está en contacto directo e indirecto y las distintas generaciones de individuo que entran en contacto con otros, tienen una relación entre sí, los sucesores están condicionados en su existencia física por sus antecesores, tomaron de ellos las fuerzas productivas acumulados y las formas de contacto y mediante ello son influenciadas en sus propias relaciones mutuas”. La ideología alemana Obras T.3 p 423.

El objetivo del presente trabajo es **argumentar la necesidad de la modelación y la estrategia pedagógica como aspectos esenciales en la dirección del proceso pedagógico en favor de la formación integral de las nuevas generaciones.**

Nos concentraremos en tres ideas fundamentales.

## EL PROCESO PEDAGÓGICO ES UN PROCESO DE DIRECCIÓN

Para crear bases sólidas al desarrollo multilateral y armónico de la personalidad socialista es necesario una prolongación del espacio de tiempo en que el individuo en formación, bajo la dirección de los adultos, tanto en la escuela como en las distintas formas de la educación politécnica se prepara sistemáticamente para el trabajo, para la vida, para la participación independiente y responsable en la solución de las tareas sociales de las más variadas esferas.

El desarrollo psíquico debe entenderse siempre en todos sus niveles como un proceso dialéctico de adquisición de las experiencias sociales y de la influencia activa y cambiante del individuo sobre las condiciones del medio. Tiene lugar a través de la actividad de niños y jóvenes conjuntamente con los adultos y en gran parte bajo su dirección.

La educación exige la dirección de la actividad, es un proceso organizado y dirigido conscientemente. La dirección consciente y hacia un objetivo, caracteriza esencialmente el proceso pedagógico y por ende al proceso educativo como expresión de éste.

Proceso educativo: Proceso desarrollado conscientemente, atendiendo a objetivos, condiciones y relaciones sociales. Presupone relaciones sociales entre educadores y educandos que incluyen la relación dialéctica recíproca de influencias del educador y participación activa del educando.

Varios son los pedagogos que han caracterizado el proceso pedagógico, sus rasgos regularidades, leyes (Klingberg, Danilov, Skatkin, Lerner, C. Alvarez de Zayas, G. Labarrere, Neuner, entre otros). Se toma como referencia este último autor por considerar que aborda el proceso pedagógico desde una concepción de educación amplia, respetando las condiciones socio económicas y políticas que tienen lugar en toda la sociedad y su relación con la educación, concibe la escuela como un sistema abierto pero no como el único lugar responsabilizado con la formación de la personalidad, dado los aspectos que pretendo abordar a lo largo de este trabajo considero necesario sustentarlo en las regularidades planteadas por Neuner.

Regularidades de las relaciones en el proceso pedagógico (Neuner, 1981):

### 1. Condiciones sociales y educación

Solo puede el proceso pedagógico alcanzar una elevada calidad y efectividad si tienen en cuenta y utiliza activamente para la educación, las condiciones sociales progresivamente superiores que surgen con el desarrollo de la sociedad.

### 2. Objetivo, desarrollo del proceso y resultado

Selección correcta, aceptación, comprensión, orientación hacia el objetivo. Si se lucha por alcanzarlo y profundizar en su orientación durante el proceso de la actividad entonces existen influencias efectivas sobre el desarrollo del educando.

### 3. Objetivo y contenido

El contenido responde al objetivo. Se descubren las potencialidades del contenido para la educación e instrucción de la personalidad. La actividad de los alumnos se organiza y dirige de manera que hagan totalmente suyo ese contenido y se desarrollen con él, entonces, el proceso pedagógico será exitoso.

### 4. La participación activa del individuo

El desarrollo de la personalidad depende de la participación activa el individuo y del colectivo estimulada por la influencia pedagógica.

El método y la organización del proceso pedagógico deben garantizar que los objetivos de la educación se conviertan en objetivos del colectivo y de cada individuo en particular. El maestro se enfrenta a las contradicciones entre las exigencias y capacidades propias, lo que le permite estimular el desarrollo de la actividad y a esforzarse por alcanzar los objetivos.

### 5. El estilo de dirección y las relaciones sociales en el proceso pedagógico

Alta exigencia, confianza y ayuda influye de manera estimulante en la participación activa del colectivo y del individuo así como en su desarrollo.

### 6. La influencia conjunta de los distintos educadores y las fuerzas educativas

La unidad de criterios, de influencias y de acción genera un valor educativo incalculable.

### 7. El proceso pedagógico dirigido a un objetivo y orientado a un resultado

Valoración diferenciada para poder precisar objetivos siguientes de forma analítica y concreta. Visión del proceso colectivo del desarrollo individual, comprensión de las potencialidades educativas aún por utilizar, conclusión para la elevación futura. Elementos importantes para el educador y el educando.

### 8. Condicionidad recíproca de la regularidad de las relaciones.

Las regularidades están unidas entre sí y se condicionan mutuamente en el proceso pedagógico. Las condiciones sociales constituyen premisas básicas para la formulación de los objetivos que determinan la Dirección de la actividad y por tanto condiciona los estilo de dirección, la selección y ubicación del contenido, la dirección de la participación activa, la influencia conjunta y la valoración de los resultados.

#### 9. Exigencias de una elevada calidad en el desarrollo de los proceso educativos.

Constituyen principios a partir de los cuales se rige el desarrollo y organización concreta de los procesos educativos y docentes.

Según lo explicado hasta aquí el proceso pedagógico es doblemente un proceso de dirección por su aspecto esencial (se observa una interdependencia entre sujeto y sujeto, dirigida hacia un objetivo, que durante un tiempo establecido debe alcanzar determinados resultados mediante la toma de decisiones con información necesaria para que ocurran) y fenoménico ya que su éxito depende de una adecuada dirección. Este proceso no es espontáneo, es intencional, por lo que depende de la capacidad de las personas que lo conduzcan y la aplicación que realicen de la teoría de la dirección educacional.

Se puede completar con la definición de Dirección educacional: Proceso social para alcanzar a partir de una determinada previsualización del futuro, las metas fijadas, las formas de involucrar a los participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas. (Bringas, J.A, 1999)

El proceso pedagógico puede representarse como una interacción mutua e ininterrumpida de la asimilación de los conocimientos científicos y el desarrollo de los alumnos. La buena asimilación de conocimientos por los alumnos y el incremento de su afán de saber se verifican en un proceso de intensa labor activa. (M.A. Danilov, 1978).

La dirección pedagógica es efectiva solo en el caso en que contemple la mayor medida posible, la regularidad normal del desarrollo de los individuos, de los procesos y fenómenos sociales, y contribuye a acelerar el desarrollo de sus tendencias positivas. Esta circunstancia, en particular, destaca no la infinidad, ni el carácter absoluto, sino el carácter concreto de la función de la *dirección* en el proceso docente - educativo.

La dirección del proceso de enseñanza sobre el desarrollo armónico y multilateral de la personalidad implica:

- que sea desarrollada integralmente y posea un caudal de riqueza espiritual, pureza moral y perfección física.
- que proporcione conocimientos, hábitos, habilidades y normas y modos de actuación que se correspondan con el nivel de desarrollo de la ciencia moderna.

El criterio acerca de lo óptimo (Yu.K. Babanski, 1982) puede considerarse un índice sobre cuya base se realiza la valoración comparativa de las soluciones posibles y la selección de la mejor de ellas. Este criterio está llamado a ayudar a fundamentar la solución:

- que asegure el logro total de determinado resultado con un gasto mínimo de recursos.
- en la utilización de recursos para obtener el máximo resultado
- sin señalar los recursos y resultados de forma estricta.

Todos estos elementos deben ser abordados sin perder de vista las características generales de la personalidad individualidad: diversidad de situaciones en las que se encuentra inmersa, diversidad de formas de expresión, intensidad, matices; integridad: dado en la armonía, regulación consecuente de la actuación, unidad de la palabra y la acción, sistema no antagónico de exigencias y posibilidades con el que el individuo se relaciona en el proceso de educación; estabilidad: permanencia de la configuración a pesar de los cambios internos y externos y su función reguladora: regula la actividad en el sistema de relaciones, posee un carácter activo.

Problemas metodológicos fundamentales al estudiarla y desarrollarla: uno de ellos es abordarla como fenómeno complejo que es en sus unidades integrales y por otro lado no solo describir, descubrir sus instancias reguladoras sino cómo se produce la regulación, explicar sus mecanismos.

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

### **LA MODELACIÓN CONSTITUYE LA PROYECCIÓN ANTICIPADA DEL PROCESO PEDAGÓGICO**

Al personal docente se le exige la dirección científica del proceso pedagógico. Sin embargo la práctica de la educación refleja algún nivel de improvisación del docente y un ajuste a las particularidades de los sujetos de la educación. Quienes somos responsables de la dirección de este proceso, no siempre estamos lo suficientemente claros de nuestros propios objetivos y las diferentes vías que conducen al éxito.

El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado diseñado con anterioridad de manera que se pueda predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo.

La historia de la educación demuestra que existen intentos de diseño de procesos educacionales en correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aún cuando los modelos proyectados responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico. ¿Bajo qué principios han sido elaborados estos modelos? ¿Qué criterios se han seguido para su construcción?

La ciencia pedagógica no ha trabajado con profundidad este problema. Existen varias definiciones, algunos componentes fundamentales pero difieren en dependencia de la concepción sobre Pedagogía, sobre proceso pedagógico, sobre personalidad y sobre modelación que se asuma.

La modelación científica nos permite obtener como resultado un modelo que media entre el sujeto y el objeto real que ha sido modelado. La modelación del proceso pedagógico tiene sus propias peculiaridades que hacen diferente su modelo de otros.

La conceptualización de qué es un modelo pedagógico, facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa. Las exigencias por tanto al personal pedagógico son cada vez mayores en cuanto a su preparación, independencia y creatividad en su desempeño profesional.

Uno de los objetivos más importantes planteado a todo el personal responsabilizado con la educación de nuestros niños y jóvenes consiste en lograr una verdadera dirección científica del proceso pedagógico. Se requiere una sólida preparación no solo en pedagogía sino también en ciencias afines a la educación como la cibernética, la filosofía y la psicología entre otras.

En la práctica existen problemas no resueltos aún como son:

- el grado de claridad desde el punto de vista teórico - formal que tienen los docentes de la concepción sobre la relación entre educación - instrucción dentro del proceso pedagógico,
- la representación simbólica conceptual de que se parte para organizar el proceso de transmisión de conocimientos que es objeto de apropiación por parte de los estudiantes,
- la incidencia de la participación en la construcción teórica de la realidad educativa para dirigirla hacia metas superiores,
- la contradicción entre posibilidad de acceso de todos a la enseñanza y la individualización de la misma, entre otros.

Reconocer el carácter social de la actividad humana, teniendo en cuenta el papel de los factores sociales el devenir y desarrollo de la especie hombre, significa reconocer como producto al trabajo colectivo como transformador de sí mismo; proceso no espontáneo, sino consciente proyectado sobre la base de objetivos previamente determinados que ha impuesto al hombre, como sujeto del proceso productivo, la necesidad de buscar varios métodos y procedimientos que garanticen la efectividad del proceso productivo por un lado y que lo hagan más eficiente y menos costoso por otro.

La transmisión de valores culturales, ético y estéticos entendida como educación requiere también como actividad humana que es de la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva como para hacer realidad el ideal de hombre que cada época traza.

Por eso la sociedad necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros, la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira.

La creación de modelos de formación de hombre se convierte desde el punto de vista filosófico y social tratados en una necesidad.

Desde el punto de vista psicológico la personalidad (Smirnov, S.L.Rubinstein, A.N.Leontiev, K.Abuljánova, Ansiferova) es el resultado de la interacción de múltiples influencias del medio social donde el individuo crece y se desarrolla sobre determinados presupuestos individuales, se forma, se transforma y desarrolla paralelamente con el individuo: la modelación del sistema de influencias es una necesidad de la sociedad.

¿Qué es un modelo pedagógico, qué elementos lo componen?

Reflexionar sobre estas interrogantes y detenerse en la conceptualización de modelo pedagógico es recomendable antes de determinar la propuesta concreta a asumir para la dirección del proceso docente educativo.

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

El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo.

Algunas definiciones consultadas:

Modelo didáctico: construcción teórico formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos.<sup>1</sup>

Modelo didáctico: Representación simbólica conceptual de la realidad educativa, tendrá por objetivo funcionar como esquema mediador entre la realidad educativa y el pensamiento. (Brovelli, 1989).

Sirve como estructura entorno a la cual se organiza el conocimiento.

Diseño didáctico: Proyectos de medios de ambiente de aprendizaje en que los sujetos que aprenden pueden elaborar objetiva y subjetivamente importantes tareas de aprendizaje.

Tienen su aporte en el modelo didáctico (reconstrucciones de segundo grado de la realidad pedagógica).<sup>2</sup>

Modelo educativo: Implica la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre educación. Pretende unidad de los códigos culturales y se concreta en la comunidad (participantes del hecho educativo).<sup>3</sup>

Modelo pedagógico: Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y las características de la práctica docente.

Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula.<sup>4</sup>

Modelo pedagógico: Instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje. Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación. (Brovelli,1989)

Se hace evidente la diversidad de conceptos determinantes asociados a la definición de modelo pedagógico. Asumir una definición operativa implica declarar de qué, presupuestos teóricos se parten, en los que se deje claro el término pedagógico quien revela la esencia del modelo.

#### HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO MODELO PEDAGÓGICO

Del análisis de las definiciones estudiadas se pueden apreciar diferentes criterios acerca de lo pedagógico como también el señalamiento de algunas características de los modelos sin quedar claramente definido. Para una mejor comprensión del modelo pedagógico es imprescindible referirse a determinados presupuestos teóricos que den claridad a la definición operativa.

a)- La pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente. Cumple diferentes funciones: Teórica: análisis teórico de las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos. Práctica: introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda lida a maestros y educandos. Pronóstico: estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la



educación. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura.

La teoría pedagógica resultante de la sistematización de la ciencia tiene por objeto el proceso pedagógico.

b)- El proceso pedagógico define a todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre educador y educandos entre la influencia del educador y la actividad del educando (Neuner, 1989)

Por lo tanto el proceso educativo proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos.

La progresiva diferenciación e integración de las disciplinas pedagógicas no se produce hasta el siglo XIX y en la actualidad no ha concluido completamente.

c)- La unidad de la instrucción, la educación, enseñanza está fundamentada en la concepción de personalidad que se asuma vista como sistema que integra las funciones motivacional - afectiva y cognitiva - instrumental.

d)- La modelación método que opera de forma práctica y teórica con un objeto no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar natural o artificial el cual:

- se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento.
- en cierta etapa está en condiciones de sustituir en determinada relación al objeto mismo que se estudia.
- en el proceso de investigación ofrece en última instancia información sobre el objeto que nos interesa.
- el conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación de un cuasi - objeto intermedio auxiliar: **el modelo**.
- permite simplificar, construir, optimizar la actividad teórica, práctica y valorativa del hombre es un instrumento para predecir acontecimientos que no han sido observados aún.

**Modelo Pedagógico:** *Construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente **interpreta, diseña y ajusta** la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta.*

La definición revela las funciones del modelo **interpreta** significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada aquí se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva-heurística; **diseñar** significa proyectar, delinear los rasgos más importantes se evidencia las funciones aproximativa y extrapolativa -pronosticadora ; **ajustar** significa adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad práctica revela la función transformadora y constructiva en caso necesario esta última.

Apoyados en los presupuestos teóricos anteriores un modelo didáctico, un modelo de instrucción, un modelo educativo no son más que modelos pedagógicos en los que predominan uno de estos procesos sobre otro.

Rasgos generales de los Modelos Pedagógicos:

Cada uno revela su esencia a través de rasgos como: objetividad, anticipación, pronóstico, carácter corroborable, sistémico concretable a diferentes niveles y en correspondencia con los procesos que modela.

Si nos detenemos en los rasgos esenciales de la definición podemos determinar los elementos que lo componen:

Elemento teórico: Base científica o marco teórico referencial que depende del proceso a modelar y del nivel de concreción del modelo.

Muchas veces los fundamentos analizados se presentan en forma de paradigmas científicos sobre los cuales se erigen. Thomas Kuhn define los paradigmas como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" <sup>5</sup>

Se infiere la dependencia de la modelación respecto al paradigma científico del momento histórico concreto en que se efectúa.

Nelson Valdés los define como "una visión generalizada, mayormente aceptada, sobre un fenómeno así como la mejor manera o procedimiento para investigarlo. Un paradigma provee una serie de conceptos, de elementos que se asumen en el tratamiento de un tema. Una vez aceptado, domina la disciplina define lo que se hace en esta. Si algún estudioso no lo asume, al abordar determinado tema, la comunidad académica no lo acepta o lo hace sólo periféricamente." <sup>6</sup>

Los modelos pedagógicos constituyen paradigmas para el contexto educacional

PARADIGMA	ESQUEMA	MODELO PEDAGOGICO
Mecánico Cartesiano Tradicional	Acción - acción	Pedagogía Centrado en
objetivos Relacional	Acción - reacción	Escuela nueva Constructivista Autogestionario Tecnología
educativa		No directivo
Ecológico significativo	Redefinición del	Aprendiz.
Histórico - social	contexto en la acción Mediatización	Interdisciplinario Histórico cultural Pedagogía
liberadora		Pichón Riviere

Elemento metodológico: Descripción del contenido del modelo que da respuesta a los aspectos teóricos en que se sustenta declarando las posiciones respecto a componentes personales y no personales, sus etapas y sus relaciones.

Elemento práctico: Investigaciones, puesta en práctica del modelo, posibilidad de modificaciones.

La estrategia es una manera concreta de expresar la modelación de las relaciones del proceso pedagógico

En una breve panorámica sobre los estudios de estrategias los especialistas han planteado varias *razones* que justifican la necesidad de investigar sobre ellas (Betancourt, J, 1994):

- crecimiento vertiginoso de la información
- personalización del aprendizaje
- mejoramiento del clima afectivo dentro del aula
- decremento en el uso de estrategias cognitivas y habilidades del buen razonar en los alumnos
- prácticas educacionales diferentes producto del desarrollo social alcanzado
- las posibilidades del conocimiento humano inagotables que hace prácticamente imposible satisfacer las necesidades cada vez más crecientes del hombre

- el incremento de los niveles de vulnerabilidad en las escuelas (físicos, psicológicos, sociales, familiares, económicos)
- la atención la potencial humano, entre otros.

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

Como se puede apreciar estudian las estrategias como una acción humana orientada a una meta intencional. Han sido consideradas como una actividad netamente intelectual.

Las regularidades en su estudio:

- ❖ Se han utilizado tareas muy abstractas
- ❖ Se ha enfocado como un proceso de solución de problemas
- ❖ El basamento teórico ha estado en la psicología cognitiva
- ❖ Las principales líneas de investigación en educación

La perspectiva de análisis de esta problemática cada día incorpora nuevos ámbitos de reflexión, en particular el relacionado con la Dirección Educacional.

Adentrarnos en alguno de los aspectos de la Dirección Educacional requiere partir de la plena claridad de su objeto de estudio. La dependencia de este, del objeto de estudio de la Pedagogía fue plantada por el Dr Bringas L, José, en su tesis de doctorado, 1999, donde nos hace reflexionar acerca del estudio por parte de la Pedagogía del proceso de formación humana y por tanto considera que el objeto de estudio de la Dirección educacional está en la "optimización del proceso de formación humana" dependiendo en última instancia de la concepción acerca de la Pedagogía que se asuma. El carácter particular de la ciencia de la Dirección educacional, plantea el autor, no niega el legado que posee la humanidad acerca de la dirección como ciencia general, pero evidentemente el contexto educacional marca sustancialmente el carácter particular de esta ciencia.

Detenernos en las estrategias en el contexto educacional implicaría ser consecuente con la idea anterior. El contenido de las estrategias en el sector educacional parte de la comprensión del contenido de la educación que depende directamente de la cultura.

Los tipos de contenido (sistema de conocimientos, sistema de habilidades, experiencia creadora y el sistema de normas de relaciones del hombre con su medio

y con otros hombres) se derivan de los cuatro componentes de la cultura que organizados didáctica y metodológicamente respetando las particularidades individuales tanto cognitivas como afectivas de las personas se dispone para ser aprehendido.

El proceso pedagógico cumple con la función de dirección, que consiste en dirigir el proceso de apropiación de la cultura para desarrollar en el hombre todas sus potencialidades.

Si partimos de la idea que la dirección del proceso pedagógico es la vía fundamental para el desarrollo de la personalidad como un todo y de la inteligencia en particular; significa reconocer el papel determinante del personal pedagógico en la identificación, planificación e instrumentación clara de las estrategias y alternativas pedagógicas a utilizar dado la naturaleza del fenómeno.

Desde el punto de vista teórico partimos de la concepción del hombre como ser social, resultado de la apropiación de la experiencia histórico social acumulada por la humanidad, en el que tiene lugar el proceso de reproducción y producción (donde las capacidades y la creatividad juegan un papel importante) de la experiencia social de forma activa. Justificando así la educabilidad de las potencialidades del hombre. Dentro del sistema de influencias el papel relevante de la escuela en el proceso de modelación de la personalidad como sujeto en su totalidad y de su intelecto en particular es incuestionable.

El reconocimiento de la autonomía y el papel activo de la escuela respecto a otras influencias nos obliga a la realización de innovaciones; la necesaria capacitación del personal pedagógico en función de crear las condiciones favorables para el desarrollo y la educación de la personalidad, lo que conduce a poner en marcha amplios procesos de educación y fomentarlos.

El educador es un agente activo del cambio que filtra y redefine la innovación de acuerdo con su conocimiento básico y estructura del pensamiento. (Talízina, 1988)

El proceso pedagógico es un proceso de dirección. (Talízina, 1988), entonces la utilización de estrategias y alternativas pedagógicas es una constante toma de decisiones y redefinición de la innovación, en su contexto de trabajo.

La definición de algunos términos permitirá profundizar un poco más en esta problemática.

### **Definiciones de términos:**

En la literatura militar, sobre dirección de empresas, psicológica, pedagógica; los términos de estrategia y alternativa aparecen abordados, no quedando claro sus diferencias en todos los casos: Identifican estrategia = objetivo, estrategia = alternativa o estrategia = plan de acción.

No aparece en la literatura una definición pero si una coincidencia en ubicar la estrategia ligada a términos como: dirección, enfoque, lógica.

Está claro por tanto que el desempeño práctico tiene como base una clara conceptualización.

Nuestras instituciones educativas están enfrascadas en un franco proceso de planificación estratégica. Considerando como Estrategia: construir una posición que sea tan sólida (y potencialmente flexible) en ciertas áreas, que la organización pueda lograr sus metas a pesar de lo imprevisible del comportamiento, cuando se presenta la ocasión de las fuerzas externas. (James Brian Quinn, 1990)

La planificación estratégica es definida como: el proceso de fundamentación, diseño, implementación y evaluación, de una transformación cualitativa esencial en el funcionamiento de una institución, que le permita organizar su trabajo presente en función de las exigencias futuras del entorno. (Mintzberg, H, 1990).

Ganar en claridad respecto a estos conceptos ayuda a tomar conciencia de la magnitud de este enfoque y su repercusión no solo en los planes sino en el pensamiento y la cultura de la organización y de las personas.

La estrategia tiene lugar a nivel macro (social, institucional) donde se declaran los lineamientos generales para cumplir la política y se definen los indicadores de cumplimiento, nivel meso (grupál) donde se concretan los resultados, actividades, y a nivel micro (individual) donde se delimitan tareas, responsabilidades y se define operativamente la participación de cada individuo sus mecanismos y métodos para alcanzar las metas prefijadas.

Hasta aquí parece estar todo bien definido desde los más altos niveles. ¿Cómo lograr en la práctica el cumplimiento de los lineamientos y directrices principales teniendo en cuenta las condiciones, posibilidades tan diversas de las instituciones educativas y de los sujetos de la educación?.

En nuestra opinión, el carácter funcional de las Estrategias Institucionales en las instituciones educativas está dado por la capacidad de los educadores de hacer uso de su creatividad, de su capacidad mental para visualizar en la práctica las múltiples variantes que van a permitir la modificación, transformación, consolidación y desarrollo de los sujetos de la educación sobre los cuales ejercen su influencia, a través de la puesta en marcha de las **Estrategias Pedagógicas** pertinentes.

La comprensión de este concepto debe partir, como nos referimos anteriormente, de considerar la Pedagogía como una ciencia que estudia la educación, teniendo por objeto la teoría resultante de la misma: al proceso pedagógico. Estos elementos nos sirvieron de base para plantear el concepto de Estrategia Pedagógica.

*Una aproximación a la definición de **Estrategia Pedagógica**:*

**Dirección pedagógica** de la transformación del estado real al estado deseado del **objeto a modificar** que condiciona todo el sistema de acciones entre el **subsistema dirigente y el subsistema dirigido** para alcanzar los **objetivos de máximo nivel**.

Analicemos algunos elementos de la definición para facilitar su comprensión.

La dirección pedagógica significa dirigir la interrelación entre el proceso pedagógico y el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus elementos relaciones y etapas por las que transcurre. (M.Silverio,1990)

La estrategia exige delimitar problemas, programar recursos, disponer de planes alternativos, crear estructuras organizativas, crear actitudes del personal lo suficientemente flexible para adaptarse al cambio en el caso de que este se produzca.

La estrategia no es algo rígida, es suceptible de ser modificada, precisada, delimitada constantemente a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de transformación.

Es imprescindible la valoración de los resultados y del proceso para tomar decisiones (seguir, corregir, retroceder, etc.)

***Alternativa pedagógica:***

*Opción entre dos o más variantes con que cuenta el subsistema dirigente (educador) para trabajar con el subsistema dirigido (educandos), partiendo de las características, posibilidades de estos y de su contexto de actuación.*

**Modelo para elaborar Estrategias y Alternativas Pedagógicas:**

Partimos de reconocer el papel rector de los *objetivos*, enfoque sistémico de los *componentes del proceso pedagógico*, el papel de la *retroalimentación*, la comunicación, la necesidad de análisis del *nivel de entrada*, el educador como *agente de cambio* y el papel *activo* del educando. Para dirigir el proceso pedagógico es necesario ver como se comporta la realización de las exigencias para una *dirección efectiva* del proceso de *aprendizaje*; y otro aspecto de vital importancia es la *modelación* de las etapas, elementos y relaciones ya que estamos refiriéndonos a un proceso pedagógico esto es lo que diferencia una Estrategia Pedagógica de otras estrategias; determinando el modelo siguiente:

1. Determinación del Fin y las áreas que intervienen en la realización del conjunto de actividades. (1,2,3,7,8,9)
2. Diagnóstico de la realidad y de las posibilidades de los sujetos de la educación.(1,3,4,6,8,9)
3. Determinación de estrategias y las variantes posibles a utilizar.(3,5,6,8,9)
4. Selección y planificación de la alternativa pedagógica. (2,5,6,8,9)
5. Instrumentación del programa de influencia y de la retroalimentación.(2,4,6,8,9)
6. Valoración y autovaloración del proceso y el resultado, elaboración de programas de influencia correctiva. (2,7,8,9)

Retomemos las regularidades planteadas por Neuner para sustentar los pasos antes mencionados, por tanto los números indican su evidencia.

#### **En resumen:**

La necesidad de la modelación y la estrategia pedagógica está dado en:

- el carácter social y dirigido de la educación
- el condicionamiento bio-psico-social de la personalidad
- la influencia del entorno sobre los sistemas educativos.

Tener claridad en los elementos que caracterizan: un modelo pedagógico tiene una gran importancia teórica ya que brinda las bases científicas sobre las que se sustenta la propuesta para organizar la práctica educativa y metodológica porque permite comprender otros modelos con vistas a recomendar cómo enfocar el proceso pedagógico.

En las condiciones actuales proponer un modelo pedagógico debe potenciar: el carácter activo del sujeto (educador, educando), los objetivos como categoría rectora del proceso pedagógico, la unidad de la instrucción y la educación, carácter problematizador de la educación, enfatizando el carácter contradictorio del proceso, el dinamismo, flexibilidad y cooperación en las propuestas.

Definir modelo pedagógico exige la declaración de la concepción pedagógica de la que se parte, qué entender por proceso pedagógico, los subsistemas que los componen, sus relaciones y qué entender por modelación pedagógica.

Operativamente se define Modelo Pedagógico como: Construcción teórica - formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responda a una necesidad histórico concreta.



Concentrándose en tres dimensiones: elemento teórico, elemento metodológico y elemento práctico.

El presente y el futuro se orientan hacia más cambios tecnológicos y sociales, más competencia y más incertidumbre. La delimitación de estrategia está en dependencia del uso de la imaginación y la capacidad de razonar con lógica para prever las futuras consecuencias de las iniciativas actuales.

Los seis pasos anteriores propuestos a nuestro juicio pueden constituir un modelo para elaborar estrategias y alternativas pedagógicas tanto para hacer un trabajo detallado como para orientarse inicialmente en cómo comenzar la planificación de un conjunto de actividades que satisfagan los objetivos especialmente para la transformación de la personalidad.

Los tres primeros pasos ponen de manifiesto la calidad del funcionamiento cognitivo y las fuerzas creativas del sujeto que diseña la estrategia. Entre los pasos 1, 3 y 4 observan una derivación gradual de los planos más generales hacia planos particulares y singulares de ejecución, evidenciando su unidad y diferencia interna y externa. La estrategia y alternativa pedagógica son exigencias de la dirección del proceso docente - educativo, determinantes para la estructuración de programas de influencia en su transformación.

La integralidad de la estrategia está dada por la complejidad del entorno en el que se desenvuelven las instituciones educativas, su comportamiento como sistemas abiertos, el carácter sistémico del contenido de la educación y el carácter dinámico de la personalidad que pretendemos transformar.

El proceso de formulación e implementación de las estrategias pedagógicas tiene lugar en estrecha relación con las estrategias institucionales, constituyendo de esta forma el elemento funcional en la dirección del proceso pedagógico; en ellas se depositan lo mejor del pensamiento, la creatividad y el talento de nuestros educadores a través de las propuestas metodológicas, alternativas educativas, proyectos curriculares, entre otros.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- 1 Revista Enseñanza de las ciencias. Instituto de la Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma. Barcelona. Vol. 5 No.2 Mayo 1982.
- 2 Colectivo de autores.,--El modelo económico Neoliberal y su incidencia en el Modelo Pedagógico., La Habana: Material de impresión ligera., Taller latinoamericano "Hacia la Educación del Siglo XXI"., Comisión 4., Cojimar, Abril, 1992.
- 3 Idem a la referencia número 2.
- 4 Idem a la referencia número 2.
- 5 Kuhn,T.S.,--La estructura de las revoluciones científicas.,México: Ed Fondo de la Cultura Económica., 1971.
- 6 Valdés,N.,--Estudios cubanos en los Estados Unidos., en: Revista Temas # 2 ., pp.8., Abril-Junio/95

## **BIBLIOGRAFÍA**

- A.C URSS y A.C.Cuba.,--La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación., La habana: ed Ciencias Sociales, 1985.**
- Baturina,G.I.-- Materia y Sistemas de categorías de la Ciencia Pedagógica. La Habana: Ed Universidad de la Habana, 1983.**
- Betancourt Morejón J., Sistmatizaci3n de estudios sobre estrategia, métodos programas para pensar y crear. CIPS- ACC. Marzo, 1994
- Bigott,L.A --Modelos de análisis de sistemas Escolares.Caracas Ed UNesco,1982.
- Bouza Colás, M y Z. Castillo Glez, Trabajo de diploma "Juego: alternativa pedagógica". Fac. Maestros Primarios. ISPEJV. curso 1991.
- Botet,O.-Modelo Pedagógico Aproximaci3n a una definici3n., Trabajo Científico Estudiantil., Tutora: Prof. Regla Alicia Sierra Salcedo. Especialidad Pedagogía Psicología. Facultad da Pedagogía., ISP "Enrique José Varona",1992.
- Buz3n, M--Coloquio sobre el desarrollo de la inteligencia. Estrategia pedagógica. Facultad de Pedagogía.1990
- Brovelli M.S.-- Aportes acerca de la Didáctica. EL cuardeno de formaci3n docente. Fotocopia. Argentina.
- Carnota L.O.,1990 Teoría y práctica de la Direcci3n Socialista. Editorial Pueblo y Educaci3n.
- Canfux,V., Corral,R., Gonzlez,M., González,O.--Tendencias Pedagógicas Contemporáneas.,pp.1,23,44,65,75,92./La Habana: E CEPES,1991.
- Canfux,V. Y Corral,R.-- El planeamiento Curricular en la enseńanza Superior. pp.61- 94- 141.- La Habana Ed CEPES- 1991.
- Colectivo de autores.,--El modelo económico Neoliberal y su incidencia en el Modelo Pedagógico., La Habana: Material de impresi3n ligera., Taller latinoamericano "Hacia la Educaci3n del Siglo XXI", Comisi3n 4., Cojimar, Abril, 1992.
- Colectivo de Especialistas del MINED de Cuba. --Pedagogía.- La Habana Ed Pueblo y Educaci3n.1988.
- Chávez R.J, Actualidad de las tendencias educativas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED.1999
- Díaz Bordanave J. Y A. Martins, Estrategias de enseńanza- aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Instituto Interamericano de cooperaci3n para la agricultura. San José Costa Rica,1982
- Delgado Kenneth, Dinámica de grupos. Bahía ediciones. 3ra edici3n 1989.
- Galgorio Weinberg --Modelo Educativo en la Historia de América Latina. Bueno Aires.
- Gimeno Sacristán J, A.I.Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseńanza. Ediciones Morata, S.A. Madrid,1992
- Glez, María Teresa -----Revista Anuario didáctica No 5. El profesor en los procesos de cambio educativo. España.

**González Maura V, Catellanos Simons D y otros., Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación .1995. La Habana. Cuba.**

**González Rey F. Y A. Mitjans Martínez., La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y educación. La Habana, 1989.**

Klinberg,L.,--Introducción a la didáctica general.,La Habana:Ed Pueblo y Educación., 1978.

**Kuhn,T.S.,--La estructura de las revoluciones científicas.,México: Ed Fondo de la Cultura Económica., 1971.**

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

**Lucarelli, Elisa----- Tendencias actuales del curriculum y la tendencia moderna de educación. Antología sobre curriculum. Panamá. ICASE**

Mago Hoquet- Antonio.- --Modelo de sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje.- México./Ed TRILLAS- 1989.

**Mintzberg Henry y J.Briann Quinn, Biblioteca de Planeación estratégica. Editorial Mc Graw Hispanoamericana.**

Neuner.,--Pedagogía.,La Habana: Ed Pueblo y Educación.,1989.

Revista Enseñanza de la Ciencia. Instituto de la Ciencia de la Educación

Silverio, M--Coloquio sobre aprendizaje: Dirección Pedagógica del aprendizaje. Facultad de Pedagogía.1990

Sierra, R.A., --Modelación Pedagógica., En: Selección de lectura sobre Administración educativa. Parte I. 1997 Editorial AB Bolivia -Potosí.

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

Sierra, R.A., Modelo Pedagógico. Consideraciones generales. En: Revista Varona. ISPEJV. 1997.

Sierra, R.A., La estrategia en instituciones educativas: criterios metodológicos para su diseño e implementación. Material impreso. ISPEJV 2000.

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

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

Valdés,N.,--Estudios cubanos en los Estados Unidos., En: Revista Temas # 2, pp.8., Abril-Junio/95

## **Instituto Superior “Enrique José Varona”**

### **Facultad Ciencia de la Educación**

#### **Artículo**

## **Titulo: La función del profesor guía en la organización de pioneros José Martí.**

**Autora:** Dania Domenrch Almarales.

**Ciudad de la Habana. 2001**

“A los guías de pioneros les corresponde un papel fundamental en la orientación y atención a los destacamentos pioneriles. Los guías son en la práctica el eslabón dirigente más importante de toda la organización” (82, 378)Fidel Castro Ruz

El educador debe preparar al educando para la percepción clara de su papel en la sociedad. Tiene gran importancia en este sentido, el trabajo que se desarrolla en la escuela, cuando se analizan los problemas que surgen, sus causas y consecuencias en la educación de la personalidad, tomando como criterio para dicho análisis, las funciones del educador.

Para lograr un desempeño óptimo, el maestro debe tener interiorizada su función en la sociedad y la escuela como parte de ella. El Dr. L. García R. plantea como funciones fundamentales del educador:

- . Instructiva - informativa.
- . Educativa.
- . Orientadora.
- . Desarrolladora.
- . Cognitiva - investigativa.

- . movilizadora.

(46, 16-17)

Dichas funciones se expresan en integridad en la personalidad del educador y su proyección en su conducta profesional, permiten lograr los objetivos que la sociedad espera de su actuación: la educación ciudadana.

Se observa como el autor destaca la orientación como una función del maestro, los que resulta básico en este trabajo.

El constante perfeccionamiento en las actividades de preparación y autopreparación científico - metodológica constituye una condición indispensable para que los maestros desarrollen habilidades y capacidades fundamentales para la realización de su trabajo, para que logren una visión más profunda y sólida de los diferentes aspectos de la educación, ello les brinda más confianza en sí mismo, así como seguridad en su actuación y por ende puedan obtener los óptimos resultados en su actividad profesional.

Está demostrado que las habilidades y capacidades que deben alcanzar los profesionales se forman y desarrollan en función del complejo sistema de actividades y de relaciones comunicativas a través de las cuales transcurre su desempeño ellas son parte integrante del proceso de formación del educador, por lo que deben estudiarse con detenimiento en la dirección de actividades

pedagógicas, para que en la preparación profesional y desde el cumplimiento de las funciones, lograr los resultados esperados.

El análisis sistemático de la propia práctica pedagógica aporta sin duda un mayor conocimiento de la propia realidad, ello debe ser una constante en el desarrollo de todas las actividades del proceso de formación.

Una vez analizados estos elementos se pudiera tener claro el tipo de profesional de la educación que se debe formar, para que se logren incrementos en los resultados de la educación tal y como se ha definido, pues los maestros y profesores estarían demostrando tener lo que han de dar en su actuación pedagógica.

El transformar el papel asumido por los maestros, en que difunde oralmente información e instrucciones, - muchas de ellas rutinarias, - en otro de carácter profesional integral, implica introducir una poderosa fuente de dinamismo en el seno de los procesos educativos. En tal sentido se afirma que las mejores ideas, intenciones, proyectos, pueden quedar en eso; cuando les falta ese punto de coordinación entre el pensamiento y la realidad, que puede lograr en gran parte la organización adecuada del proceso.

Es evidente que dentro de la escuela en general, la organización de pioneros es uno de los factores que contribuyen a la educación y desarrollo de la personalidad de niños y adolescentes. Ha quedado

demostrado a través del estudio realizado, que el guía dentro de esta organización ha tenido y tiene una función esencial que ha revolucionado en la medida que lo ha hecho la organización cuando se satisfacen las necesidades educativas para las que fue creada.

En la actualidad ser profesor guía, es una de las tareas para la que los maestros y profesores de la enseñanza general básica deben estar preparados. La actividad del guía de pioneros de la enseñanza media, se diferencia de la del guía de pioneros de la enseñanza primaria, no por las funciones que realiza, sino por el contexto y las características de las edades de los pioneros. Considerar estos elementos es muy importante, así como la reflexión sobre, ¿qué debe hacer el guía de pioneros en la enseñanza media? y ¿cómo debe ejercer su función orientadora?.

El profesor guía de pioneros es un docente elegido por los niños y adolescentes para que sirva de orientador en el trabajo de la organización. Ellos tienen la posibilidad de elegir independientemente al profesor que será su guía, deben conocer que éste será el que trabajará directamente con ellos en la reflexión de los problemas que se les presentan, en la satisfacción de sus necesidades y motivaciones; el guía los apoyará en todos los aspectos de su vida como estudiante que participa activamente en una organización política.

El guía es entonces el consultor, orientador y como tal debe funcionar, potenciando el desarrollo de la autonomía de los pioneros y su protagonismo en las tareas de la organización.

Una concepción actual sobre las funciones fundamentales del profesor planteada por Miguel Fernández Pérez es la que destaca: **“la docente – metodológica, la investigativa y la de orientación” (41, 168).** Esto permite asegurar entonces que asumir la tarea de profesor guía, no es una actividad adicional para el docente, ella esta comprendida en la función orientadora del profesor.

En la concepción de la orientación educacional, la obra de Vigotski tiene en el trabajo un gran valor, porque:

- Creó el concepto de **situación social del desarrollo**, en el cual trata de establecer la relación que se da en cada etapa entre las condiciones externas e internas.
- Destacó el papel activo del sujeto en relación con el medio.
- Estudió la orientación, como relación de ayuda, cuando definió: que el adulto debía trabajar sobre la **"zona de desarrollo próximo"**,
- Destaca que el maestro u orientador, facilita la activación de potencialidades en el alumno a partir de la relación que establece con el mismo, utilizando diferentes técnicas o mecanismos.
- Define el **"nivel de ayuda"**, concepto valioso con el cual Vigotski procura, desde una concepción dinámica y



desarrolladora del diagnóstico probar, evaluar, sus potencialidades.

- Aboga por un diagnóstico explicativo, que siguiera el desarrollo del fenómeno, desde el contexto social que le da origen. Debía ser, además, comprensible y útil para quien tenía que instrumentarlo pedagógicamente. **Sólo se justificaba si podía: "aportar, aunque sea un pequeño grano de utilidad práctica, a quien se quiere ayudar."** (103, 230).

En los últimos años, bajo la influencia de las posiciones de Vigotski, el desarrollo de nuevas corrientes pedagógicas, la propia psicología humanista, los estudios de dirección científica de la escuela y otras tendencias contemporáneas, han surgido nuevas ideas, que buscan una mayor integración de la orientación con la institución escolar y otros factores sociales, ampliando además el número de profesionales que desde sus funciones pueden realizar acciones de orientación, como es el caso de los profesores como guías de pioneros.

En la historia de la orientación educacional en Cuba, ha sido planteada desde diferentes interrogante: la relación entre los conceptos de orientación y educación, el papel del maestro frente a la necesidad de orientación del alumno. En dichos estudios se han centrado: L. Vega,

1990; G. Torroella 1992; M. Calviño, 1994; V. González M., 1994, F. González Rey, 1995.

El Dr. Gustavo Torroella propone siete tendencias esenciales que marcan las direcciones fundamentales que debe seguir la educación de la personalidad. Hace una síntesis, la que considera como más completa y puntual para la fundamentación teórica de este trabajo. Propone grupos de tareas que se particularizan en cada periodo evolutivo.

#### Tareas:

1. "Tareas que se relacionan con actitudes y actividades hacia sí mismo y la orientación de su vida.
2. Tareas que se relacionan con la actitud, actividades y conducta hacia los demás y los grupos.
3. Tareas relativas al estudio, a las actividades escolares y extraescolares, al desarrollo de capacidades y habilidades y la elección y preparación profesional". (97, 12)

La función de orientación del maestro se basa en un sistema interventivo compuesto por cuatro momentos, conformados siguiendo la lógica de las etapas de la orientación: (86, 45-60)

1. Diagnóstico de las características de los estudiantes.
2. Elaboración de las estrategias educativas.
3. Ejecución de las estrategias.
4. Evaluación del desarrollo alcanzado por los estudiantes y el grupo.

La autora de esta tesis comparte este criterio pues permite que la participación del profesor guía sea educativa y profesional rebasando las limitadas funciones que aparecen declaradas en los documentos actuales de la organización de pioneros.

Para lograr una adecuada orientación en su trabajo educativo el profesor guía debe asumir y poner en práctica las etapas de la estructura de la orientación como sigue:

- **Diagnóstico del trabajo del pionero en la organización.**

El diagnóstico integral del adolescente y del grupo que se realiza con su entrada a la secundaria básica, abarca la dimensión académica, la familiar y la comunitaria, lo que permite identificar los problemas en el orden individual y colectivo. Para contribuir al desarrollo de la organización pioneril, **se debe agregar otra dimensión que diagnosticaría la percepción que trae el pionero sobre la organización en la etapa anterior y las posibilidades que él cree que la organización le puede brindar para su preparación futura.**

Es importante también que se indague en esta dimensión sobre la imagen que tiene el pionero de su guía y qué espera de él, esto facilitará la elección, el asumir este acto de manera consciente; en la medida que le sea posible identificar a uno de sus profesores como el ideal que tiene de un guía de pioneros. A su vez el profesor electo para

guía de pioneros, tendrá un vínculo afectivo mayor porque el proceso de elección partió de sus estudiantes.

Este diagnóstico de la dimensión relacionada con el trabajo de la organización facilitaría el trabajo de vínculos y continuidad con la etapa anterior en la medida que se asuma en los grados siguientes tanto en 8vo y 9no grado, donde cambian los intereses y perspectivas de los pioneros en relación con la organización y su guía. (Ver anexo No 1)

Otra posibilidad de esta etapa de diagnóstico es que permite conciliar intereses colectivos e individuales en el plan de actividades de los pioneros. A partir de ese momento se proyectan las tareas de cada destacamento.

Es una ventaja la posibilidad de la elección del guía por parte del pionero, pues permite revocarlo en cuanto deje de ser la persona idónea para esa tarea.

- **Elaboración de la estrategia de trabajo pioneril.**

En cuanto a la elaboración de la estrategia es necesario tener determinados elementos como punto de referencia:

- a) Las actividades pioneriles son parte del proyecto educativo que desarrolla en el centro docente.

- b) Las actividades pioneriles deben apoyar el desarrollo académico del estudiante al darle una posibilidad para que ellos puedan investigar, trabajar en equipo entre otras tareas, ello facilitará la formación integral del pionero.
- c) Las actividades deben conciliar en todo momento, los intereses individuales en actividades colectivas lo cual facilitará un compromiso del pionero con su organización, y la posibilidad real de tener un protagonismo en la planificación y ejecución de dicha actividad. El guía en este caso será un conciliador de intereses y un orientador en cuanto a la propuesta del sistema de actividades a utilizar.
- d) El sistema de actividades debe favorecer el desarrollo continuo de la personalidad del niño y adolescente dentro de la organización. Esto presupone que cada grado es una nueva etapa de desarrollo tanto individual como colectiva por lo que lo logrado con anterioridad es el punto de partida para nuevas metas.

#### ▪ **Ejecución de la estrategia.**

La ejecución de la estrategia presupone el desarrollo del plan de actividades que deberá permitir que los pioneros tengan participación más como protagonistas en el desarrollo de las tareas, y en tal sentido el profesor guía pueda asumir su función de orientador, porque son los pioneros los verdaderos protagonistas y ejecutores de las actividades en la medida que se sientan comprometidos y participantes de su planificación.

■ **Evaluación del desarrollo alcanzado por el destacamento y de cada pionero.**

La evaluación – autoevaluación del proceso como los resultados del trabajo del destacamento y del pionero son imprescindibles, pues permiten valorar los logros en el trabajo educativo realizado y determinar el nivel de educación alcanzado.

Es importante evaluar los cambios que se han ido produciendo en los pioneros y el destacamento como resultado de la influencia educativa recibida durante el trabajo realizado en la organización, y no señalar solamente lo positivo en el desarrollo de cada pionero, destacamento o colectivo de pioneros, sino analizar cuáles son los puntos en que hay que continuar trabajando.

El profesor guía de pioneros conjuntamente con la presidencia realizará una valoración profunda del nivel alcanzado del destacamento y de cada pionero y el análisis de todo el trabajo educativo que ha realizado la organización. Esto posibilitará conocer el grado de transformación del destacamento que se refleja en el desarrollo general de cada pionero en la forma de pensar, sentir y actuar y comportarse en todas las esferas de la vida.

Esta evaluación hace posible que se vayan realizando reajustes en función de ir eliminando las insuficiencias, constituyendo los resultados finales puntos de partida para la proyección del trabajo del nuevo curso.

## Anexo No. 1

### **Preguntas para el diagnóstico:**

- ¿Qué impresión tienen de los métodos y formas de trabajo que utilizaron en los grados primarios?.
- ¿Qué tradiciones de las desarrolladas quedaron en ti?.
- ¿Qué actividades son las que más les gusta realizar?.
- ¿Cuáles les disgusta?. ¿Porqué?.
- ¿Qué impresión tiene de sus guías?.
- ¿Cómo fueron las relaciones con el consejo de colectivo y jefe de destacamento?.
- ¿Cuáles han sido las tareas más importantes en tú vida en la OPJM?.
- ¿Qué compromisos tú les propondrías al colectivo y tu destacamento para este curso escolar?
- ¿Cuáles son las tres prioridades para este curso?.
- De acuerdo con tú opinión ¿cómo debe ser un verdadero destacamento?.

### **Bibliografía**

1. ANDER EGG, ESZEQUIEL. (1986): "Hacia una pedagogía autogestionaria". Editorial Humanista. B. Aires. Páginas 15.
2. BOLDIRIEV, N. I. (1982). "Metodología de la organización del trabajo educativo". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

3. BOTERO S. C. (1995): "Diálogo y Dinámicas". Colección de Pedagogía Grupal. No. 5. Editora INDO- AMERICAN PREES SERVICE. Santa Fe de Bogotá Colombia.
4. CALZADO LAHERA, D. (1996): "En defensa de un ideal". Artículo entregado para publicar. ISPEJV. Ciudad de la Habana.
5. CASTRO RUZ, FIDEL. (1974): "La educación en revolución". Instituto Cubano del Libro. La Habana.
6. \_\_\_\_\_.(1976): Discurso pronunciado el 4 de Abril, por el 25 Aniversario de la UPC y el 24 Aniversario de la UJC. Periódico Granma 6 de Abril Páginas 3-4.
7. \_\_\_\_\_.(1986): Discurso pronunciado en la clausura de la Asamblea Pioneril 25 Aniversario. Periódico Juventud Rebelde. 9 de Abril. Página 3.
8. \_\_\_\_\_.(1975): Discurso pronunciado en la inauguración del campamento de pioneros José Martí. Tarará 20 de Julio de 1975.
9. COLECTIVO DE AUTORES. (1987). "Apuntes para la historia del movimiento juvenil comunista y pioneril cubanos". Editorial Política. La Habana. Páginas 110,119.
- 10.COLECTIVO DE AUTORES. (1990). "Estudio bibliográfico crítico sobre la categoría actividad pedagógica". ICCP. Impresión ligera. La Habana.
- 11.COLECTIVO DE AUTORES. (1991). "Teoría y metodología del trabajo educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 12.COLECTIVO DE AUTORES.(1972): "Curso elemental para los guías de pioneros". Instituto cubano del libro. Ciudad de la Habana.
- 13.COLECTIVO DE AUTORES.(1985): "Material de estudio de cursos y seminarios especiales sobre teoría del movimiento pioneril y



juvenil. Facultad de Pedagogía y Psicología. ISPEJV. Ciudad de la Habana. Página 5.

14. COLECTIVO DE AUTORES. (1994): "Instrumentos de trabajo educativo". Colección de Pedagogía Grupal. No. 2 Editora INDO-AMERICAN, PREES SERVICE. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
15. COLECTIVO DE AUTORES. (1997): "Documento metodológico de la Organización de Pioneros José Martí". Comité Nacional de la OPJM. Impresión Ligera. La Habana. Cuba. Página 31.
16. COLLAZO, B y PUENTES, M. (1992): "La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
17. \_\_\_\_\_. (1992): "Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca de la enseñanza de habilidades y el desarrollo de la personalidad". Revista Cubana de Psicología. No. 3. La Habana.
18. DUFAY G. E. (1984): "El papel de la organización de pioneros José Martí en la formación ideopolítica de los estudiantes. Trabajo de curso ISPEJV. La Habana
19. GARCÍA H. M. (1986): "Memorias de la asamblea pioneril XXV aniversario" Editora Abril.
20. GARCÍA REMIS L. J., A. VALLE LIMA y M. A. FERRAR L. (1996): "Autoperfeccionamiento docente y creatividad ". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Páginas 16-17.
21. GONZÁLEZ G. H. Y OTROS. (1992): " Los guías y la organización de pioneros José Martí". Trabajo de curso. ISPEJV. La Habana.
22. GONZALEZ, V. Motivación profesional y personalidad. Sucre. Bolivia. 1994.
23. GONZÁLEZ PIRES M. (1997): "Conferencia: La formación universitaria de los docentes, desde la escuela y para la escuela"

XIX aniversario de perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior

- 24.GONZÁLEZ REY, F. y A. MITJANS, MARTÍNEZ. (1989): "La personalidad, su educación y desarrollo". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Páginas 154.
- 25.GONZÁLEZ REY, F. (1995): "Comunicación personalidad y desarrollo" Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 108.
- 26.INFORMES DE BALANCE DE LOS CONGRESOS DE LA UJC. Periódicos Granma. Congresos I – VI. (IV Congreso 1982. Página 13) S/Ed.
- 27.KRAPIVIN, V. (1983): "Metodología de autoeducación política". Manual. Capítulo VI, Páginas. 178-197. Editorial Progreso. Moscú.
- 28.LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 138.
- 29.LIG-LONG RONGEL, C.(1997): "Los colectivos de pioneros investigadores creadores: Un modelo para el desarrollo con un enfoque personalológico..." Tesis en opción al título de Master en Educación. ISPEJV.
- 30.MAKÁRENKO A. S. (1987): "La colectividad y la educación de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 31.MARTI PÉREZ JOSÉ. (1984): "Obras Completas" Tomo XII. Artículo Universidad sin metafísica. Página 348.
- 32.\_\_\_\_\_. (1985): "La Edad de Oro" Editorial Gente Nueva. La Habana. Cuba. Página 8.
- 33.MITJANS MARTÍNEZ, A. (1990): "La creatividad como proceso de la personalidad". Editorial Universidad de La Habana. Cuba.
- 34.\_\_\_\_\_. (1995): "Creatividad, personalidad y educación". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- 35.MUJINA, T. (1997) "Conferencias de psicología pedagógica". Ediciones MINED. La Habana.
- 36.NUÑEZ B. E. (1985). "Influencias de las actividades orientadas por la organización de pioneros José Martí en la formación político ideológica y patriótico militar de los educandos en la enseñanza primaria". Facultad de Pedagogía y Psicología. ISPEJV. La Habana.
- 37.PCC. (1987). "Programa del Partido Comunista de Cuba". Editorial Política. La Habana.
- 38.PCC. (1976) "Tesis y resoluciones del I Congreso del Partido. Editorial Departamento de orientación Revolucionaria del Comité Central. Página 365.
- 39.PRADA R. J. R. (1994): Psicología de Grupos. Colección de Pedagogía Grupal. No. 16. Editora INDO-AMERICAN PREES SERVICE. Santa Fe de Bogotá Colombia. Página 10.
- 40.PRESIDENCIA NACIONAL DE LA OPJM. S/A "Orientaciones para el trabajo de la organización de pioneros en la enseñanza primaria y secundaria. Combinado poligráfico de Guantánamo.
- 41.RECAREY F. SILVIA. (1997): "El maestro y su función orientadora". Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana. Páginas 30-45.
- 42.ROSALES J. C. Y OTROS. (1990): "Estudio de los fundamentos teóricos en el trabajo pioneril, primer nivel en la Isla de la Juventud". Trabajo de diploma. ISPEJV. Isla de la Juventud. Cuba.
- 43.SALMERON R. E. (1987): "Estudio de la manifestación y valoración de la orientación de la personalidad comunista en adolescentes y jóvenes". Tesis en opción al grado científico de Dra. en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- 44.SANZ, T. (1991): "Concepción Histórico Cultural en la planificación pedagógica de la enseñanza. CEPES. La Habana.

- 45.SIERRA SALCEDO, R. (1991): "Estrategia y alternativa pedagógica: dos exigencias en la dirección del proceso pedagógico". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.
- 46.TRELLES SANTORIO I. (1985): "La educación leninista en la joven generación". Editorial Ciencia y Técnica. La Habana. Cuba.
- 47.VIGOTSKI, L. (1982): "Pensamiento y lenguaje". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 48.\_\_\_\_\_. (1987): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico Técnica. La Habana.
- 49.\_\_\_\_\_. (1988): "Interacción entre la enseñanza y el desarrollo". Selección de lecturas de Psicología de las Edades I. Tomo III. ENPES. La Habana.
- 50.\_\_\_\_\_. (1988): "Obras Completas Tomo V. Editorial Progreso. Moscú. Página 230.

Instituto Superior "Enrique José Varona"

Facultad Ciencia de la Educación

Cátedra de Pioneros

## Artículo

**Título: Antecedentes históricos del protagonismo de la  
Organización de Pioneros José Martí.**

**Autora:** Dania Domenrch Almarales.

**Ciudad de la Habana. 2001**

La organización de pioneros José Martí como parte integral de la estructura política de la sociedad socialista cubana, encamina su trabajo a la educación de los niños y adolescentes, haciendo énfasis en las ideas y la política del Partido Comunista de Cuba, que considera a los pioneros la generación más joven de constructores de la nueva

sociedad, la cual debe formarse en los principios de la moral comunista.

En ella se agrupan voluntariamente los estudiantes de 1ro a 9no grado, previa autorización de los padres; aunque tiene un carácter independiente, y se le respeta su funcionamiento autónomo y democrático, por encargo del Partido, la Unión de Jóvenes Comunistas la orienta y dirige.

En la organización de pioneros es donde se inicia la vida revolucionaria de los hombres y mujeres del mañana, desde sus filas se contribuye a la formación plena de los niños y adolescentes, al desarrollar sus capacidades físicas, intelectuales y sociales para que como ciudadanos aptos y responsables puedan intervenir activamente en la obra revolucionaria. Este objetivo de incorporar a la más joven generación a las luchas de su pueblo, de modo cada vez más consciente, tiene sus antecedentes en el desarrollo de nuestra historia patria.

El 20 de Mayo nace en Cuba (después de 30 años de lucha por la independencia) una república dependiente, mancillada por la Enmienda Platt, caracterizada por el atraso económico, el analfabetismo y el servilismo a los intereses foráneos, entre otros males que arrastramos durante cincuenta y ocho años. Y aunque la situación dependiente fue cada vez más aguda, en las masas populares fue creciendo paralelamente, un sentimiento de rechazo a la dominación impuesta, a los gobiernos entreguismo de turnos y a la concepción administrativa inoperante, todo lo cual desembocó en las acciones de los años 20 como genuina expresión del fortalecimiento de la conciencia nacional.

En el plano Internacional un trascendental acontecimiento ejercería su influencia en el país; la Revolución de Octubre (1917) cuyos principios arraigaron en figuras como J.A. Mella y Carlos Baliño fundadores, en 1925 del primer partido comunista de Cuba, que mucha influencia habría de ejercer en la lucha del pueblo por sus reivindicaciones sociales.

Desde el momento en que se constituyó el partido comunista en agosto de 1925, se consideró la necesidad de crear una organización que le sirviera de apoyo a ese sector de la población, pero las adversas condiciones de ilegalidad y temor impuesto por el gobierno de Gerardo Machado, entonces en el poder, no permitieron llevar a cabo de inmediato. No obstante, el partido había logrado crear algunas células o clubes juveniles, que realizaran actividades culturales, deportivas y al mismo tiempo, iban despertando la conciencia de la situación política nacional. Estas células constituyeron la base de la Liga Juvenil Comunista, cuyo proceso de constitución se llevó a cabo entre 1928 y 1931, año en que se quedó organizado su comité central.

A fines de 1931, la Liga Juvenil Comunista recibió del partido, la encomienda de crear La Liga de los Pioneros. Los objetivos de la organización infantil eran fomentar en los niños el amor a la patria y el odio a todas formas de explotación, y contrarrestar la ideología reaccionaria que trataba de agruparlos en organizaciones burguesas como los Boys-couts y los exploradores.



Como miembro de la Liga, los pioneros participaban en las diversas actividades que realizaban los jóvenes militantes, dando su apoyo en tareas como pintar paredes con letreros y consignas revolucionarias; vigilar para avisar en caso de que la policía se aproximara a los locales donde se celebraban las reuniones clandestinas; o distribuir la propaganda y la prensa revolucionaria, hecho que hacía posible que los pioneros se fueran convirtiendo en el relevo de la organización juvenil, Esto constituyó el primer intento de creación en Cuba, de una organización infantil revolucionaria.

Una vez derrocada la tiranía de Machado con la huelga general del 12 de agosto de 1933, se sucedieron varios gobiernos hasta llegar al contradictorio Gobierno de los 100 días. La acción del ala Radical Antiimperialista encabezada por Antonio Guiteras, permitió a las organizaciones revolucionarias un carácter semilegal, una libertad de acción relativa, ya que tenían la represión representada en la figura de Fulgencio Batista. Para los pioneros, como para el resto de las organizaciones, este momento fue muy decisivo; ya que se incorporó gran números de niños a ella, incrementándose las actividades lo que permitió que se ganaran un puesto de vanguardia en la lucha.

. Derrocada la Tiranía Machadista, las Organizaciones Revolucionarias decidieron traer a Cuba las cenizas de Julio Antonio Mella fundador del primer Partido Marxista Leninista, asesinado en México en 1929 por orden de Machado. Todo el pueblo se movilizó y por supuesto los pioneros también, con una participación destacada. Las tropas a las órdenes del tirano Batista disolvieron por la fuerza aquella manifestación de duelo. Allí entre las víctimas de tan salvaje atropello cayó el pionero de trece años Francisco González Cueto (Paquito).

La figura de este primer mártir de la Liga de los Pioneros, Francisco González Cueto (Paquito), se convirtió en bandera de lucha, demostrando el heroísmo de las nuevas generaciones, su protagonismo. A través de los años ha mantenido su vigencia y hasta nuestros días constituye éste un ejemplo a seguir por los niños de nuestra organización de pioneros.

La Liga de los Pioneros, aunque por un breve período contribuyó a la formación revolucionaria de sus miembros con su participación activa en las diferentes actividades, demostrando su combatividad, responsabilidad, entusiasmo y un ejemplo de implicación a imitar.

Una vez disuelta la Liga de los Pioneros, no volvió a organizarse el movimiento pioneril hasta el triunfo de la Revolución donde se crearon las condiciones idóneas para garantizar que niños y adolescentes tuvieron un espacio de participación en el proceso revolucionario.

El triunfo del proceso revolucionario y su profunda transformación económica, política y social creó nuevas condiciones que favorecieron desde un inicio la creación de organizaciones de masas, políticas, juveniles e infantiles, que respondieran a la nueva estructura social y al imperativo de la revolución de incorporar a todo el pueblo a su consolidación y desarrollo.

Al principio de la década del sesenta y como resultado lógico del proceso de consolidación del país, se unifican las diferentes organizaciones políticas que existían hasta ese momento y tenían el propósito explícito de apoyar la revolución. Además de fundarse otras organizaciones de carácter popular que agrupaban tanto adultos como jóvenes y niños.

En estas nuevas condiciones el 4 de abril de 1961 se **creó la Unión de Pioneros Rebeldes** como una iniciativa de nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro. Las Organizaciones Revolucionarias Integradas y

la Asociación de Jóvenes Rebeldes asumieron la tarea de crear y dirigir la organización infantil: función que ha seguido cumpliendo durante toda la etapa de su desarrollo.

Los emblemas y atributos de la organización representaban la cubanía y la nacionalidad, además de estar inspirado por el espíritu rebelde que caracterizaba la naciente revolución estos quedaban consignados en su juramento **“Por mi honor de pionero rebelde juro: Ser fiel a la revolución, a mis compañeros y a la patria socialista, poner siempre los intereses del pueblo trabajador por encima de todos los intereses personales”.** (22, 119) La respuesta general a dicho juramento era: **“Venceremos”**, y este constituyó el lema en esos años.

Esta etapa de la organización se caracterizó por ser selectiva, lo que implicaba que para poder ingresar a ella era necesario un proceso de selección, el que estaba condicionado por el apoyo de los niños y adolescentes a la revolución. Además tenían que estar comprendidos en las edades de 7 a 13 años, matriculados en la escuela y contar con la autorización de los padres.

Desde su surgimiento aún cuando la organización, como ya se ha expresado, se subordinaba a la organización juvenil revolucionaria, fue una organización de niños y para los niños, manifestándose de esta manera su carácter revolucionario y democrático.

La organización desde sus inicios, funcionaba en los centros escolares para los niños escolarizados, al igual que otras organizaciones revolucionarias apoyaron con su presencia e implicación en, los acontecimientos más importantes que se generaban al calor de la revolución, lo que fue contribuyendo de forma sistemática al desarrollo de la organización, y con ello también a la formación de la conciencia revolucionaria de los niños.

Un elemento que hay que destacar en esta etapa y que ha caracterizado todo el desarrollo de la organización es contar con un órgano de prensa, la revista “El Pionero”, que comenzó a salir a finales de 1961 y tenía como función orientar a los niños en sus principales tareas. Además servía como medio de divulgación de la organización. También contó con un espacio televisivo todos los sábados con actividades culturales y de orientación para los pioneros y los guías.

Otra característica importante es que aún siendo una organización de niños y para los niños siempre contó con personas adultas que los orientaban y que eran miembros de las organizaciones juveniles revolucionarias, a estas personas se las llamó guías de pioneros. Este movimiento fue muy amplio, en él se hicieron captación de trabajadores, militantes, estudiantes que debían desarrollar las actividades como guías.

En 1962 en el Primer Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Rebeldes, se organizó una comisión de pioneros que analizó la labor de la organización en todos sus aspectos.

***Como acuerdos importantes, se tomaron:***

- Fortalecer la organización de pioneros en los distintos niveles
- Designar guías, elevar el nivel político ideológico
- Organizar las unidades en las escuelas donde aún no existían
- Crear campamentos provinciales
- Incentivar el trabajo de la “Revista El Pionero”
- Lograr el funcionamiento de los círculos de interés
- Incrementar los grupos artísticos

- Celebrar encuentros pioneriles entre las diferentes escuelas
- Elevar la participación en las labores agrícolas
- Estimular el interés por la educación física y el deporte.

En este congreso la Asociación de Jóvenes Rebelde se transformó en una organización cualitativamente superior pasando a ser la Unión de Jóvenes Comunistas y la Unión de Pioneros Rebeldes se convirtió en Unión de Pioneros de Cuba, ambos procesos son el resultado de la declaración del carácter socialista de la revolución.

La Unión de Pioneros de Cuba enfrentó una nueva etapa de trabajo. El movimiento pioneril comienza a trabajar para crear las bases y desarrollar una organización masiva bajo el lema: “**Siempre listos**”, los pioneros continuaron desarrollando diferentes actividades, el apoyo al estudio, la participación en festivales deportivos y culturales, la recuperación de materias primas, visitas a fábricas, actividades de campismo y encuentros de solidaridad.

El propio desarrollo de la organización demandaba guías cada vez más preparados, tanto desde el punto de vista ideológico, como de los

conocimientos generales y pedagógicos que le permitieran hacer de su función un factor importante que contribuyera a la educación de la personalidad de los niños.

En septiembre de 1965 se desarrolló el Primer Pleno de la Unión de Jóvenes Comunistas. En el mismo se tomaron una serie de acuerdos sobre la Unión de Pioneros de Cuba, entre ellos los siguientes:

- El carácter masivo de la organización. La organización tendrá un carácter masivo.
- La estructura y funcionamiento, deberá ser mejorada.
- Selección y capacitación de guías, entre otros. Los guías serán seleccionados y capacitados para su desempeño.

El carácter masivo implicó una mayor demanda de guías de pioneros por lo cual el comité de base de la Unión de Jóvenes Comunistas seleccionaba y designaba a militantes jóvenes, estudiantes de secundaria básica y preuniversitario, así como a trabajadores que de forma voluntaria se dedicaron dicha a actividad.



La organización no sólo aumentó en cantidad de miembros, sino también en cantidad y calidad de actividades, en las que se convocaban a otros organismos como la Fuerzas Armadas Revolucionarias y el Ministerio del Interior para apoyar con tareas concretas relacionadas con la formación patriótica y militar.

Se crearon nuevas instituciones que permitían cada vez más el desarrollo integral de los pioneros. Ejemplo de ello es la inauguración del Campamento Internacional “

Abel Santamaría”, creado en el verano de 1966 para niños de 21 países.

En el Segundo Pleno de la organización efectuado en 1968, se proclamó al maestro como guía idóneo para trabajar con los pioneros. De ello se derivó otra medida importante: la vinculación de la Unión de Pioneros de Cuba a la vida de la escuela, lo que permitió un vínculo estrecho entre la organización y la escuela para lograr una continuidad armoniosa en el proceso educativo de la niñez.

**Esto constituyó una medida muy oportuna, que se mantiene hasta nuestros días, pues permitió una mayor unidad de las influencias educativas en las diversas actividades que realiza el niño en la escuela, en estrecho vínculo con la organización, lo**

**que es potenciado por el maestro; la persona que está preparada profesionalmente para impulsar el desarrollo de dicho escolar de manera integral.**

En el Pleno de 1968 se analiza entre otras cosas el lema y su significación en la educación revolucionaria de los niños, acordándose que fuera: **“Pioneros por el comunismo, seremos como el Che”**.  
**(22, 110)**

Por la importancia que tiene **el lema** en la formación de las nuevas generaciones, requiere que su significado se trabaje de forma sistemática con ellos para que adquiriera la significación personal y colectiva que tiene.

Es necesario que el pionero de forma consciente conozca que la figura del Che representa el modelo de hombre nuevo que se desea formar, porque en él se expresan en esencia las cualidades que se deben promover y desarrollar en la formación de las nuevas generaciones. El que se tome como modelo, no significa la extrapolación o copia mecánica, sino un acto de creación que lleve a la búsqueda de vías y

formas para convertirlo en paradigma de continuidad del proyecto revolucionario.

El guía de pioneros con su influencia educativa y su ejemplo personal, debe desempeñar un papel decisivo en el proceso de toma de conciencia por el pionero de la importancia que tiene el asumir como ideal para su proyecto de desarrollo a una personalidad destacada como es la del Che. Porque de lo contrario el “lema” quedaría convertido en una “consigna mecánica” a repetir.

En el desarrollo de las actividades, es necesario que el pionero experimente emociones y sentimientos significativos que permitan lograr cambios en su forma de pensar, de sentir y de actuar.

Es así como el pionero estará en condiciones de reflexionar y llegar a la conclusión de que en cada acción que realiza se está acercando al Che. Que no sólo lo grande y extraordinario nos acerca a él, sino, como el mismo señaló: “El mérito mayor está en la labor sencilla de todos los días”. (30, 31) Sólo así serán los pioneros capaces de valorar cuanto

hay de él y de ellos mismos en el lema que todos los días dicen en los matutinos, para lograr de tal manera el verdadero significado que tiene.

El año 1971, marcó el inicio de una etapa ascendente para la Unión de Pioneros, como parte de la Política del Partido se acuerda el fortalecimiento de las organizaciones de masas, de ahí que se tomara la decisión de independizar la organización, que desde entonces, había de tomar una personalidad propia y autonomía que permitió mejores y mayores posibilidades para el perfeccionamiento del trabajo y el fortalecimiento de las estructuras de dirección a todos los niveles. Se trazaron normas, reglamentaciones y estatutos que le dieron un nuevo carácter, funcionando con recursos y presupuestos propios.

En saludo al I Congreso del Partido Comunista de Cuba que se celebró en el año 1975, se incrementó la incorporación del niño a sus filas con el 98,7% de la matrícula de primaria, la más alta hasta ese momento.

En ésta etapa, es necesario destacar el auge de las actividades culturales, deportivas, recreativas, las de apoyo a la promoción; la educación patriótica militar; la vinculación de los pioneros al trabajo mediante los huertos; el plan de zafra; la labor de formación vocacional.

La emulación **“Tres sellos y una estrella”** fue otra estrategia que estimuló en los pioneros el deseo de vencer en cada una de las etapas

para obtener el sello correspondiente y al final la estrella de metal propio de su grado, ello contribuiría a elevar en los pioneros el entusiasmo por el estudio y las actividades. Esta emulación se convirtió en un motor impulsor en el desarrollo de la organización pioneril.

En abril de 1977 se efectuó el III Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas, en el se discutió el trabajo pioneril, y se enfatizó en el compromiso que constituía para el más joven relevo los cuantiosos recursos que la Revolución había puesto en sus manos al abrir para su disfrute tantos y tan importantes instalaciones. Sin embargo el acuerdo más trascendental para el trabajo pioneril fue la aprobación de la Tesis: Relevo de la Juventud.

Esta tesis fue el resultado de la preocupación que, desde hacía años, tenía todo el personal adulto encargado del trabajo pioneril, ya que al terminar el sexto grado y salir de su organización, no tenía ni la edad, ni la madurez requeridas para ser joven comunista; se perdía el eslabón de articulación y la influencia de la labor educativa con los niños, se veía interrumpida entre los 11 y los 14 años, etapa de gran importancia para el proceso formativo de las nuevas generaciones.

Para cumplir el objetivo ambas organizaciones: la Unión de Jóvenes Comunistas y la Unión de Pioneros de Cuba se integraran en un armonioso y articulado plan que diera al proceso de formación de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes continuidad y sistematicidad necesaria, se hacía imprescindible extender el universo pioneril hasta los 14 años, es decir incluir la etapa de la Secundaria Básica.

El 8 de Octubre de 1977 al conmemorarse 10 años de la caída en combate, en Bolivia, del Comandante Ernesto Che Guevara, fue proclamada la Organización de Pioneros José Martí y se puso en vigor todo lo planteado en la Tesis: “Relevo de la Juventud”.

La organización de pioneros José Martí se propuso como su principal objetivo, “contribuir a la educación integral de los pioneros, formarlos en los altos principios de la moral comunista, incorporarlos a la actividad social con alegría y responsabilidad, formar en ellos las cualidades y actitudes que les permitan cumplir dignamente el papel

como relevo de la juventud comunista y por tanto, ser el más joven relevo del Partido”(52, 13).

La extensión de la organización hasta Secundaria Básica, fue un paso importante en el trabajo pioneril, porque permitió la necesaria articulación con la Unión de Jóvenes Comunistas, se realiza el proceso de recomendación de los pioneros para ingresar a las filas de la juventud, siempre que reunieran los méritos requeridos. Además posibilitó el desarrollo de actividades políticas, patrióticas y militares con mucha calidad y eficiencia para esta etapa.

La creación del Movimiento de Pioneros Exploradores en este mismo año fue otro paso trascendental dado por la organización, el cual se ha venido desarrollando cada vez con mayor amplitud, con el objetivo de vincular a los pioneros a la naturaleza y desarrollar en ellos una serie de habilidades y aptitudes de gran utilidad en su formación patriótica y militar; por ejemplo la preparación para la vida en campaña, el entrenamiento para vivir en las condiciones difíciles, el cuidado al entorno, el amor por la naturaleza, la coordinación de tareas concretas, entre otras.

Una vez lograda la extensión de la organización pioneril, el esfuerzo fundamental debía dirigirse a alcanzar un alto nivel de calidad en el desarrollo de las actividades, mejorar en su forma, sencillez, lenguaje, métodos y estilos, adecuarlas al universo en que se realizaban, especialmente en las secundarias básicas donde cada pionero debía sentirse orgulloso de ser pionero.

Después de un período de trabajo con la nueva estructura en el informe de balance del siguiente Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas se planteó “La organización de pioneros José Martí ha afianzado su carácter de organización de masas en la que se agrupó la generación más joven, prosigue la tradición de compartir cada tarea del pueblo y con su quehacer se ha ganado un lugar indiscutible en la historia de la Patria”(52, 14)

Se prioriza la realización de actividades extraescolares enfatizando en el estudio, el trabajo, el deporte; la cortesía y los buenos hábitos, perfeccionar las rutas y los movimientos, dedicar especial atención a los Pioneros Moncadistas y consolidar el papel dirigente de las



organizaciones de la Unión de Jóvenes Comunistas sobre las estructuras pioneriles.

La responsabilidad de preparar al más joven relevó, confiere a la organización de pioneros la alta misión de encontrar los mecanismos idóneos para que desarrolle en sus filas los valores y las normas de conducta que la nueva sociedad demanda. En ella los niños y adolescentes encuentran la primera forma de participación social organizada que se afianza progresivamente y se expresa en el orgullo de nuestros escolares por su condición de pioneros, revolucionarios y activos participantes en el desarrollo de la sociedad.

En 1986 se efectuó la Asamblea XXV Aniversario de los Pioneros, donde sus delegados emitieron valiosas opiniones a favor de una mayor calidad en la educación, en la labor de los pioneros, sus actividades, el papel que debe desempeñar en su formación la prensa, la radio y la televisión.

Por lo positivo de los criterios que se dieron en dicha asamblea, el Comandante en Jefe las valoró como un importante aporte al proceso de rectificación, las que evidenciaban la

madurez política, el espíritu crítico de los pioneros cubanos y destacó la necesidad del desarrollo de un Congreso Pioneril, en el cual los niños aportaran sus valoraciones, ideas y experiencias sobre la organización, lo que contribuirían al desarrollo del País.

A partir de esa fecha los pioneros tienen la oportunidad de celebrar sus Congresos, espacio importante donde el protagonismo de todos se pone de manifiesto a través de sus delegados, cuando pueden expresar sus criterios sus inquietudes y preocupaciones, hecho que repercute favorablemente en el desarrollo del trabajo de la organización y la formación de la personalidad de los niños y adolescentes.

**El I Congreso de Pioneros** se efectuó en **1991 con la consigna “Somos felices aquí”**. La década del 90 fue en nuestro país sumamente difícil, pues ya estábamos enfrentando al período especial; los pioneros participaron en importantes tareas y al mismo tiempo en su Congreso, sus delegados expresaron importantes criterios que repercutieron favorablemente en el desarrollo del trabajo de la organización, se ganó en el desarrollo de la cantidad y calidad de las actividades y se revitalizaron actividades como.

Las **Fuerzas de Acción Pioneril**, que han constituido un importante aporte tanto en la agricultura, como en la construcción, la limpieza, el ahorro de electricidad y otras actividades propias de la comunidad.

Los Festivales de la Canción Infantil, han rescatado el “Movimiento de Pioneros Aficionados”, que vuelve a ser un logro de la organización y una oportunidad para que sus miembros desarrollen su cultura.

En **1996** se efectuó el **II Congreso Pioneril con la consigna “A defender la alegría”** los principales planteamientos estuvieron dirigidos:

- Fortalecer el funcionamiento de la organización en secundaria básica,
- sistematizar la capacitación a pioneros y guías,
- profundizar en la preparación de los guías de los destacamentos, que aún no se encuentran preparados con los conocimientos suficientes para desempeñar con éxito la función,
- lograr la masividad del trabajo cultural y deportivo en los destacamentos y colectivos,
- velar por el óptimo funcionamiento de las instalaciones pioneriles donde se profundice en la formación integral de nuestros niños,
- continuar el perfeccionamiento del Movimiento de Pioneros Exploradores para lograr la masividad, priorizando la categorización de guías, de pioneros y el funcionamiento en secundaria básica,
- extender el universo de la organización al grado preescolar del nivel primario, a la enseñanza especial y círculos infantiles.

En los momentos actuales la Organización de Pioneros José Martí, después de haber participado junto al pueblo en todas las grandes batallas como el regreso del niño Elián González, las marchas del pueblo combatiente, las tribunas abiertas, mesas redondas informativas se prepara para la realización de su tercer Congreso Pioneroil “**A conquistar el futuro**” con el objetivo de continuar perfeccionando su funcionamiento para lograr satisfacer las demandas de formación de la joven generación, en el patriotismo internacionalismo y en la batalla de ideas que el pueblo cubano está librando.

## Bibliografía

51. ANDER EGG, ESZEQUIEL. (1986): "Hacia una pedagogía autogestionaria". Editorial Humanista. B. Aires. Páginas 15.
52. BOLDIRIEV, N. I. (1982). "Metodología de la organización del trabajo educativo". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
53. BOTERO S. C. (1995): "Diálogo y Dinámicas". Colección de Pedagogía Grupal. No. 5. Editora INDO- AMERICAN PREES SERVICE. Santa Fe de Bogotá Colombia.
54. CALZADO LAHERA, D. (1996): "En defensa de un ideal". Artículo entregado para publicar. ISPEJV. Ciudad de la Habana.
55. CASTRO RUZ, FIDEL. (1974): "La educación en revolución". Instituto Cubano del Libro. La Habana.
56. \_\_\_\_\_. (1976): Discurso pronunciado el 4 de Abril, por el 25 Aniversario de la UPC y el 24 Aniversario de la UJC. Periódico Granma 6 de Abril Páginas 3-4.
57. \_\_\_\_\_. (1986): Discurso pronunciado en la clausura de la Asamblea Pioneril 25 Aniversario. Periódico Juventud Rebelde. 9 de Abril. Página 3.
58. \_\_\_\_\_. (1975): Discurso pronunciado en la inauguración del campamento de pioneros José Martí. Tarará 20 de Julio de 1975.
59. COLECTIVO DE AUTORES. (1987). "Apuntes para la historia del movimiento juvenil comunista y pioneril cubanos". Editorial Política. La Habana. Páginas 110,119.
60. COLECTIVO DE AUTORES. (1990). "Estudio bibliográfico crítico sobre la categoría actividad pedagógica". ICCP. Impresión ligera. La Habana.

61. COLECTIVO DE AUTORES. (1991). "Teoría y metodología del trabajo educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
62. COLECTIVO DE AUTORES. (1972): "Curso elemental para los guías de pioneros". Instituto cubano del libro. Ciudad de la Habana.
63. COLECTIVO DE AUTORES. (1985): "Material de estudio de cursos y seminarios especiales sobre teoría del movimiento pioneril y juvenil. Facultad de Pedagogía y Psicología. ISPEJV. Ciudad de la Habana. Página 5.
64. COLECTIVO DE AUTORES. (1994): "Instrumentos de trabajo educativo". Colección de Pedagogía Grupal. No. 2 Editora INDO-AMERICAN, PREE SERVICE. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
65. COLECTIVO DE AUTORES. (1997): "Documento metodológico de la Organización de Pioneros José Martí". Comité Nacional de la OPJM. Impresión Ligera. La Habana. Cuba. Página 31.
66. COLLAZO, B y PUENTES, M. (1992): "La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
67. \_\_\_\_\_. (1992): "Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca de la enseñanza de habilidades y el desarrollo de la personalidad". Revista Cubana de Psicología. No. 3. La Habana.
68. DUFAY G. E. (1984): "El papel de la organización de pioneros José Martí en la formación ideopolítica de los estudiantes. Trabajo de curso ISPEJV. La Habana
69. GARCÍA H. M. (1986): "Memorias de la asamblea pioneril XXV aniversario" Editora Abril.
70. GARCÍA REMIS L. J., A. VALLE LIMA y M. A. FERRAR L. (1996): "Autoperfeccionamiento docente y creatividad ". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Páginas 16-17.

- 71.GONZÁLEZ G. H. Y OTROS. (1992): “ Los guías y la organización de pioneros José Martí”. Trabajo de curso. ISPEJV. La Habana.
- 72.GONZALEZ, V. Motivación profesional y personalidad. Sucre. Bolivia. 1994.
- 73.GONZÁLEZ PIRES M. (1997): “Conferencia: La formación universitaria de los docentes, desde la escuela y para la escuela” XIX aniversario de perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior
- 74.GONZÁLEZ REY, F. y A. MITJANS, MARTÍNEZ. (1989): "La personalidad, su educación y desarrollo". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Páginas 154.
- 75.GONZÁLEZ REY, F. (1995): "Comunicación personalidad y desarrollo" Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 108.
- 76.INFORMES DE BALANCE DE LOS CONGRESOS DE LA UJC. Periódicos Granma. Congresos I – VI. (IV Congreso 1982. Página 13) S/Ed.
- 77.KRAPIVIN, V. (1983): "Metodología de autoeducación política". Manual. Capítulo VI, Páginas. 178-197. Editorial Progreso. Moscú.
- 78.LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 138.
- 79.LIG-LONG RONGEL, C.(1997): “Los colectivos de pioneros investigadores creadores: Un modelo para el desarrollo con un enfoque personalológico...” Tesis en opción al título de Master en Educación. ISPEJV.
- 80.MAKÁRENKO A. S. (1987): “La colectividad y la educación de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 81.MARTI PÉREZ JOSÉ. (1984): “Obras Completas” Tomo XII. Artículo Universidad sin metafísica. Página 348.

- 82.\_\_\_\_\_. (1985): "La Edad de Oro" Editorial Gente Nueva. La Habana. Cuba. Página 8.
- 83.MITJANS MARTÍNEZ, A. (1990): "La creatividad como proceso de la personalidad". Editorial Universidad de La Habana. Cuba.
- 84.\_\_\_\_\_. (1995): "Creatividad, personalidad y educación". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 85.MUJINA, T. (1997) "Conferencias de psicología pedagógica". Ediciones MINED. La Habana.
- 86.NUÑEZ B. E. (1985). "Influencias de las actividades orientadas por la organización de pioneros José Martí en la formación político ideológica y patriótico militar de los educandos en la enseñanza primaria". Facultad de Pedagogía y Psicología. ISPEJV. La Habana.
- 87.PCC. (1987). "Programa del Partido Comunista de Cuba". Editorial Política. La Habana.
- 88.PCC. (1976) " Tesis y resoluciones del I Congreso del Partido. Editorial Departamento de orientación Revolucionaria del Comité Central. Página 365.
- 89.PRADA R. J. R. (1994): Psicología de Grupos. Colección de Pedagogía Grupal. No. 16. Editora INDO-AMERICAN PREES SERVICE. Santa Fe de Bogotá Colombia. Página 10.
- 90.PRESIDENCIA NACIONAL DE LA OPJM. S/A "Orientaciones para el trabajo de la organización de pioneros en la enseñanza primaria y secundaria. Combinado poligráfico de Guantánamo.
- 91.RECAREY F. SILVIA. (1997): "El maestro y su función orientadora". Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana. Páginas 30-45.
- 92.ROSALES J. C. Y OTROS. (1990): "Estudio de los fundamentos teóricos en el trabajo pioneril, primer nivel en la Isla de la Juventud". Trabajo de diploma. ISPEJV. Isla de la Juventud. Cuba.



- 93.SALMERON R. E. (1987):.“Estudio de la manifestación y valoración de la orientación de la personalidad comunista en adolescentes y jóvenes”. Tesis en opción al grado científico de Dra. en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- 94.SANZ, T. (1991): "Concepción Histórico Cultural en la planificación pedagógica de la enseñanza. CEPES. La Habana.
- 95.SIERRA SALCEDO, R. (1991): "Estrategia y alternativa pedagógica: dos exigencias en la dirección del proceso pedagógico". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.
- 96.TRELLES SANTORIO I. (1985): “La educación leninista en la joven generación”. Editorial Ciencia y Técnica. La Habana. Cuba.
- 97.VIGOTSKI, L. (1982): "Pensamiento y lenguaje". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 98.\_\_\_\_\_. (1987): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico Técnica. La Habana.
- 99.\_\_\_\_\_. (1988): "Interacción entre la enseñanza y el desarrollo". Selección de lecturas de Psicología de las Edades I. Tomo III. ENPES. La Habana.
- 100.\_\_\_\_\_. (1988): "Obras Completas Tomo V. Editorial Progreso. Moscú. Página 230.

## ¿POR QUÉ LA FORMACIÓN DE VALORES ES TAMBIÉN UN PROBLEMA PEDAGÓGICO?

### **Dr. Gilberto García Batista**

En el análisis de la situación actual es necesario reforzar trabajo educativo, donde la escuela, el maestro, la familia y todos los agentes de la comunidad juegan un papel

esencial. Los valores contribuyen a que una persona, una institución o una sociedad establezca sus rumbos, metas y fines. Constituyen guías generales de conducta que se derivan de la experiencia y le da sentido a la vida, propicia su calidad, de tal manera que está en relación con la realización de la persona y fomenta el bien de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Se puede hablar de los valores en un doble sentido: de lo que vale un objeto para satisfacer una necesidad y por otro lado, en dependencia de constituir la meta de la vida.

Tener valores es estimar un objeto, un principio. Es ubicar las cosas por orden de importancia, es decidir lo que es más importante en un determinado momento y luchar por ello. Es ubicar y jerarquizar los bienes materiales y espirituales en orden de importancia.

Esta jerarquía de valores se forma en el individuo en su interacción con las diferentes esferas de la vida: escuela, familia, comunidad, trabajo, ambiente físico, ambiente sociocultural, entre otros.

Desde nuestra óptica, tener valores es apreciar en alto grado los elementos de nuestra cultura, las relaciones humanas, a las personas, determinados sistemas políticos, morales, que afectan la persona, el hogar, nuestra escuela y la sociedad en general.

Contamos con un caudal de valores formados a lo largo de nuestra historia, presentes en el pensamiento y las tradiciones del pueblo cubano y en la obra de la revolución, que se convierten hoy en fortalezas para continuar en el camino de formación de las nuevas generaciones.

Surge entonces el problema del ideal de hombre y los valores que lo caracterizan como parte de nuestro proyecto revolucionario, el que debe reunir las cualidades esenciales para actuar en la sociedad que aspiramos formar. De ahí la necesidad de pensar en un hombre concreto, que sea mejor que el que tenemos hoy y pueda resolver los problemas sociales a que nos enfrentamos.

En la Constitución de la República de Cuba se plantea la formación comunista de la nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos para la vida social.

Este ideal en el que se plantean una serie de cualidades queda aún en términos muy generales. El hombre comunista no es perfecto y hasta el momento no lo hemos alcanzado. De esta manera es necesario hacer precisiones y plantearnos el mejor hombre posible a formar en las condiciones de los cambios sociales y perspectivas, que supere en cualidades al que tenemos hoy, un hombre realmente comunista.

Como ya se ha dicho, es necesario considerar todas las ideas planteadas en nuestras mejores tradiciones pedagógicas del pasado: Luz y Caballero, Varela, Varona, José Martí y actualmente, el pensamiento del Che y Fidel Castro.

En la obra de José Martí encontramos como ideal de hombre aquel que fuese generoso, altruista, independiente y creador. Sin pretender adentrarnos en estas cualidades, sí resulta esencial tomar en consideración:

- La relación hombre-hombre en el establecimiento de valores universales.
- La relación hombre-naturaleza en el cuidado y protección del medio ambiente.
- La relación hombre-estado en el desarrollo de la calidad ciudadana, cultura del cumplimiento de deberes, derechos y criterios de democracia y participación.

De estos criterios podrían desprenderse valores esenciales como el amor al trabajo, a la patria y su historia, a la familia, los niños, ancianos y a la naturaleza.

El desarrollo de la honradez, la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad y el sentido de bienestar común, la educación en los deberes y derechos de ciudadano y la disciplina social, en fin un hombre concreto para nuestra sociedad.

Este modelo basado en cualidades debe utilizarse desde los primeros grados con las adecuaciones a que obliga el desarrollo del niño.

Cuando el estudiante comienza a realizar estudios profesionales, deberán agregárseles aquellas cualidades especiales que caracterizan su profesión.

De acuerdo a nuestro criterio hoy debemos enfatizar los valores de independentismo, patriotismo, antimperialismo, dignidad, humanismo, honestidad, honradez, amor a los humildes, laboriosidad y actitud de amor y respeto a la familia y los hijos, como valores esenciales para consolidar nuestra Revolución.

La situación actual nos obliga a realizar un análisis crítico de nuestra práctica educativa a nivel de toda la sociedad que revele los problemas de diversa índole que van teniendo hoy un carácter acumulativo y manifestaciones diversas en diferentes momentos y contextos, que en un futuro más o menos cercano, pudieran tornarse más complejas en un plano cuantitativo también.

Entre los problemas que se han comenzado a manifestar encontramos los siguientes:

- Restructuración individual de normas y valores a veces con gran desgaste ético para diferentes sectores de la sociedad.
- Deterioro en el cumplimiento de reglamentaciones y normas de convivencia. Insuficiente desarrollo de hábitos de cultura social como consecuencia de la falta de exigencia y sistematicidad.
- No respeto a la autoridad de padres, maestros y otros funcionarios sociales.
- Comunicación irrespetuosa. Vocabulario inadecuado y lenguaje chabacano.
- Pobre desarrollo del grupo escolar en función de la tarea educativa, lo que no les permite interactuar entre ellos para mantener normas de trabajo estable. Las relaciones afectivas superficiales no mediatizadas por la actividad de estudio, unido a la forma de organización de la actividad docente, generalmente frontal, reflejan

la influencia limitada de la educación y la enseñanza en la educación del grupo.

- Falso concepto de compañerismo en las relaciones entre los jóvenes, manifestado en la ausencia de enfrentamiento ante manifestaciones de deshonestidad y ausencia de valoración crítica, entre otras, durante diferentes actividades realizadas.
- Dificultades en la significación social del trabajo para niños, adolescentes, jóvenes y adultos, formados en condiciones de una escuela de estudio-trabajo, lo que constituye un reflejo de que no existe aún una comprensión clara del valor social del trabajo como actividad vital de la existencia del hombre capaz de proporcionarle toda riqueza espiritual y material.
- Existencia de una tendencia hacia un nivel de regulación externo o moral convencional estructurado a partir de la no correspondencia entre las manifestaciones de lo que se dice en el plano verbal en relación a la conducta real de los sujetos en la práctica, lo que de hecho conduce a una doble, incluso triple moral.

No obstante estos problemas que presentamos, en diferentes investigaciones realizadas, encontramos en distintos grupos de estudiantes una marcada orientación hacia valores positivos relacionados con el comportamiento social y la vida escolar. Entre los alumnos de preuniversitario existe una tendencia mayor a orientarse hacia valores morales deseables siempre, como ser honestos, sencillos, críticos y autocríticos, ayudar a los demás entre otros.

Existe una alta valoración de los escolares primarios sobre la figura del maestro, confirmada tanto en la literatura pedagógica como en los resultados prácticos a lo largo de todo nuestro proceso revolucionario, ¿por qué entonces esto comienza a deteriorarse cuando esos mismos escolares promueven a la enseñanza media?

La vida familiar ocupa en general lugares secundarios, destacándose porcentajes más altos en adolescentes. Esto podría explicarse, entre otras causas, por la situación de que un gran número de ellos son alumnos internos que permanecen separados de sus padres y de la

vida familiar gran parte de su tiempo. De ahí se desprende la necesidad de intensificar el trabajo con la familia para lograr la unidad de acción con el resto de los factores y buscar alternativas que favorezcan una mayor estancia con la familia y no se pierda la acción insustituible de la misma.

En la investigación realizada sobre la caracterización del joven universitario, con una muestra de estudiantes de seis centros de educación superior, se encontró un pobre desarrollo de los valores morales analizados. Entre los factores que se consideraron en dicha investigación y que pueden estar influyendo en estos resultados, se encuentran los de orden social en general, en particular las condiciones del país de orden material y las deficiencias en los diferentes niveles de enseñanza (contradicciones entre el modelo, los objetivos educativos y la cotidianeidad que rodea al educando, interés centrado en el resultado de la nota y no en el proceso, habilidades y valores que deben caracterizar el proceso de formación del estudiante, entre otras), van conformando inevitablemente una determinada fisonomía de nuestros estudiantes.

El exceso de tutelaje en la educación, la responsabilidades asumidas por los adultos en lugar de los jóvenes, la solidaridad e interés común entendidos como "ayuda" en cualquier condición y a toda costa, la amistad sentida como amiguismo, han permeado los valores sociales y se reflejan de forma especial en el desarrollo moral de los estudiantes en los centros investigados.

Por tanto el proceso de formación y apropiación de los valores, desde nuestra óptica, constituye un trabajo esencialmente educativo que se conviertan en los orientadores de la acción.

La formación de valores constituye para nosotros hoy un proceso básico para la elevación de la calidad educacional.

En la obra martiana, encontramos una estrategia para la formación moral del hombre. De ella se deducen una serie de principios y su expresión concreta en instituciones y diferentes formas de la conciencia social. De ella podemos extraer elementos esenciales y

métodos generales para la formación de valores y la educación en general de las nuevas generaciones.

Existen diferentes principios y tesis planteados por distintos autores de una u otra forma y que tienen validez para la educación de la personalidad en general y la formación moral en particular. Estos pueden tener un carácter regulador en general para orientar la actividad educativa en la práctica, entre ellos cobra significación la **la unidad de lo afectivo y lo racional** donde se expresa la gran importancia de lo afectivo en la educación moral. Todos los elementos que se integran en la personalidad tienen una naturaleza racional y afectiva. Los sentimientos a su vez ejercen gran influencia en el intelecto.

Otro principio es **la unidad de la actividad con la comunicación** lo que crea un clima adecuado de comprensión mutua entre los individuos.

Junto con el proceso de interiorización y asimilación de conocimientos y habilidades deben ir ocurriendo cambios estables de la personalidad, con la aparición de nuevas y complejas cualidades, lo que refleja la **unidad de lo instructivo y lo educativo**.

Con la elevación del **carácter científico del contenido** se va conformando además un modelo de personalidad sobre la base de determinados ideales que se corresponden con nuestra ideología.

La existencia del **carácter contradictorio entre la asimilación individual del sujeto en condiciones colectivas de ejecución**, garantizan una condición básica para el desarrollo del individuo como miembro de un grupo.

Con la **interacción de la educación con la vida social y el trabajo** se garantiza la preparación de las nuevas generaciones para resolver los problemas de la vida laboral futura y social en general a partir de las condiciones del presente. Es una condición necesaria y esencial para desarrollar un proceso educativo de calidad.

La formación de los valores a que aspiramos es posible desarrollarlos desde la arista pedagógica mediante un proceso de clarificación con los estudiantes de los diferentes niveles, educadores, padres de familia

y representantes de las organizaciones, con vistas a plantearse cuáles son los valores, asumir la responsabilidad de su comportamiento, expresar verbalmente los valores definidos, actuar de acuerdo con los mismos y encontrar su significado y orden jerárquico.

En el proceso de clarificación de valores pueden tenerse en cuenta las siguientes premisas al analizar el problema desde la arista pedagógica, donde a la escuela le corresponde un papel importante para enfrentar las situaciones que día a día se producen relacionadas con los valores que se deben formar y que a ella corresponde instrumentar:

- ❑ **La formación de valores sólo es posible mediante acciones conjuntas.**
- ❑ **Cada individuo es una personalidad y se autodetermina.**
- ❑ **Ayudar no es decidir por otros.**
- ❑ **Se violenta la ética cuando se tratan de imponer los valores. Es necesario que adquieran mediante la práctica una significación social positiva en el individuo.**

La interiorización de los valores en la escuela implica la selección adecuada de aquellos valores significativos que cada quien aprecia, puede y desea manifestarlos abiertamente en su grupo; de la acción y puesta en práctica de manera constante de estos valores, tanto en las diferentes actividades docentes como en la vida personal en general y por supuesto, la valoración y autovaloración de su desarrollo en diferentes momentos y contextos.

En síntesis resulta necesario un sistema de influencias coherente con la participación de la familia, organizaciones, medios de difusión, crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de las cualidades morales esenciales teniendo en cuenta las particularidades de las edades, sus necesidades y motivos puestos todos de acuerdo para su accionar sistemático.



Al maestro, aunque no únicamente a él, le corresponde una función esencial en la formación y desarrollo de los valores en los estudiantes. En su labor diaria es necesario tener presente que valores se encuentran en formación, ya que la apropiación de estos es un resultado esencialmente educativo.

En el proceso de formación de valores en niños, adolescentes y jóvenes es importante clarificar qué esperan los adultos y la sociedad de ellos; al mismo tiempo hay que tener en cuenta cuál es su percepción de ser estudiosos, responsables, disciplinados y laboriosos. En Martí encontramos parte de la respuesta a estas interrogantes cuando decía: "... el amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo." Así señaló además cómo deben ser los maestros: centrados en el amor a sus discípulos y a su profesión.

En el proceso de formación de maestros y profesores se trabaja por la interiorización de valores a través de diferentes vías, entre las que se encuentra el trabajo con las diferentes disciplinas del plan de estudio. También a través de toda la práctica laboral investigativa en contacto directo con el educando y el ambiente del escolar, se van logrando entre los futuros profesores una serie de valores positivos como por ejemplo el amor y respeto a los alumnos, su profesión y el medio que lo rodea; aprende a ser estudioso, a resolver los problemas mediante la investigación, encontrando alternativas de solución; aprende también a ser optimista, observador, a trabajar en grupo, estableciendo relaciones correctas en el orden profesional.

En el proceso de formación resulta esencial enfatizar en las cualidades estéticas del trabajo del maestro mediante el cultivo de la sensibilidad, ya que por esta vía se forman también valores.

Las efemérides y otras vías en las que el estudiante, futuro profesor, sea un agente activo y haga suya la tarea se convierte en fuente de valores morales altamente deseables y apreciables.

En las direcciones principales de trabajo del MINED se expresan orientaciones fundamentales para la actividad en las diferentes

instituciones educativas relacionadas con la formación moral y específicamente de valores en niños, adolescentes y jóvenes.

Entre estas direcciones se encuentra el lograr mantener bajo cualquier circunstancia el trabajo educacional, lo que se refiere al papel de la escuela en formar conciencia de la situación que atraviesa el país y nuestra realidad contemporánea.

La preparación adecuada de nuestros alumnos ,elevándose la calidad del aprendizaje y la formación laboral de los estudiantes, constituye otra de las direcciones en las que hemos ido centrando nuestros esfuerzos en la actividad educativa, por supuesto conscientes de haber cometido errores e insuficiencias.

Para la pedagogía la formación de valores constituye un problema de la educación de la personalidad. Para lograrlo resulta esencial tener en cuenta una serie de condiciones positivas que lo favorezcan tanto en la escuela como institución fundamental, como de la familia y otras instituciones y organizaciones sociales. Entre ellas tenemos:

- La educación debe centrarse en las necesidades del proceso de formación del individuo en las diferentes etapas de su vida.
- Respeto a la dignidad, amor y aceptar a cada uno como es y a partir de ahí conformar su personalidad.
- Establecimiento de relaciones humanas de máxima comunicación.
- Hacer de la escuela un lugar atractivo en que el escolar sienta la necesidad de estar. lo que favorece que la escuela se convierta en el centro cultural de la comunidad.
- Promover la autoactividad, el desarrollo del pensamiento creador y las potencialidades máximas del individuo.
- Crear un clima que aliente el pensamiento autocrítico y divergente del educando.

- Evitar la educación autoritaria y la enseñanza meramente informativa.
- Evitar la inercia, el conformismo y la no participación.
- Respetar y amar nuestras tradiciones tanto en la escuela, como en la familia y la sociedad. Cultivar otras que son necesarias en las nuevas etapas de desarrollo.
- Aplicación de métodos productivos que encuentren la participación, el desarrollo del pensamiento creador y la independencia. Garantizar que los propios educandos elaboren sus proyectos de vida y desarrollo personal, asimilando una vez que comprendan las mejores experiencias de la sociedad y su proyecto revolucionario y transformador.
- El contenido de enseñanza tiene un valor formador, se va logrando una actitud favorable hacia el conocimiento científico.

Los educadores son un elemento activo y fundamental del proceso de formación de valores. Su contribución es indudable, aunque no es la única.

No es posible esperar a que existan todas las condiciones materiales para trabajar intensamente en el proceso de formación de valores. Hoy más que nunca estamos urgidos de conservar y formar los mejores valores, esos que nos han permitido resistir todas las vicisitudes, conscientes de que la educación ni la pedagogía podrían resolver completamente los problemas presentes y futuros por sí solas, sino en el trabajo conjunto de todos los factores integrantes de la sociedad para un mejoramiento general de la personalidad y todas las condiciones que la rodean.

#### BIBLIOGRAFÍA.

1. Baxter Pérez, E. La formación de valores una tarea pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1989.
2. Blanco Pérez, A. La educación en los valores, una reflexión desde la práctica educativa. ISPEJV.1995. Material inédito.

3. Cruells Hernández, M.D. Las efemérides. Su contribución en la formación de valores morales en los estudiantes. ISPEJV. 1995, Ponencia.
4. CEPES. Particularidades del joven universitario en el contexto institucional. Universidad de la Habana. 1994. Informe de investigación.
5. González Serra, D. Martí y la formación moral del hombre. ISPEJV. 1995. Material inédito.
6. Martí Pérez, J. Obras completas. Tomos 13 y 15. Editorial Ciencias sociales. C. de la Habana, 1975.
7. Ortiz Torres, E. y otros. ¿Cómo educar la personalidad? ISP José de la Luz y Caballero. Holguín. 1995. Material mimeografiado.
8. Rodríguez Rodríguez, J. La escuela y la familia: un proyecto educativo común. ISPEJV. 1993. Material mimeografiado.
9. Torroella, G. Pedagogía de los valores. Conferencia en el Taller Los valores en el mundo de hoy. ISPEJV. 1995. Material inédito.

## **LAS BASES PARA UN CAMBIO CURRICULAR EN LA ESCUELA CUBANA. POSIBLES SOLUCIONES DESDE LO METODOLÓGICO.**

**Msc. Rosa María Massón Cruz**

**Lic. Cecilia Castillo Castro**

Los cambios económicos, políticos y sociales que en los últimos años del siglo XX acaecieron, generaron inevitablemente crisis de valores; además, el continuo surgimiento de elementos técnicos aplicables a la educación y su utilización indiscriminada, entre otras causas, ha traído como consecuencia la **subvaloración del sujeto en el proceso educativo.**

La situación económica cubana se caracteriza por una incipiente recuperación después de los duros años de la década del 90, con cambios económicos necesarios para poder sobrevivir, entre los más importantes están: la despenalización de la tenencia de divisas, la creación de diferentes formas de producción y propiedad agrícola, la aparición del trabajo por cuenta propia, el desarrollo de empresas mixtas con capital extranjero y el incremento de la industria turística.

Esto está aparejado con un proceso de descentralización de la economía y de las instituciones estatales, entre las que se encuentran las instituciones educativas.

En la sociedad cubana se está poniendo de manifiesto la tendencia a la **creciente diferenciación** de la población en cuanto a modo de vida de acuerdo a los ingresos, que lleva a la polarización de sectores y esto trae como consecuencia que en una parte de la población surja una nueva percepción de la valía del ciudadano, según su ocupación, en detrimento del ideal creado, en otras condiciones, por la sociedad revolucionaria.

El Estado ha atendido a esta situación. Algunas de las medidas que distinguen la preocupación por no dejar que echen raíces estas tendencias son: el fortalecimiento de la seguridad social hacia las personas de más bajos ingresos, la creación de un ejército de trabajadores sociales que se destaca por su fuerza ideológica, la divulgación de programas explicativos sobre la nocividad de prácticas sociales enajenantes y un trabajo exhaustivo con la población joven en diversas esferas.

En el aspecto político se viene desarrollando un proceso que aboga por la mayor participación de los diferentes componentes de la sociedad en el análisis de los problemas en la actuación cotidiana, elección directa de los diputados y delegados a las asambleas nacionales y provinciales respectivamente y participación de distintos grupos organizados de la sociedad como instituciones religiosas, ONG y otros.

De ahí la importancia del desarrollo y mantenimiento de valores tales como el sentido de la identidad nacional, la dignidad y solidaridad humanas, el patriotismo, entre otros.

El Estado tiene en la escuela como institución un poderoso factor educativo dada la característica de nuestra población prácticamente escolarizada hasta los 16 años y las posibilidades que tienen todos los ciudadanos de ingresar a instituciones escolares.

Es por ello que se ha ideado un sistema de formación emergente de diferentes especialidades tales como: trabajadores sociales, maestros primarios y secundarios, instructores de arte, etc. , para resolver las necesidades que de estos especialistas tiene la sociedad, al mismo tiempo que se les da un lugar productivo a egresados del preuniversitario que no estaban trabajando ni estudiando. De esta manera se ha ampliado la influencia escolar para el tratamiento educativo que exigen los problemas presentes en la sociedad cubana actual.

Por otra parte, al ampliarse las posibilidades de trabajo en otros sectores de la economía, la escuela ha sufrido un éxodo de profesores que ha traído como consecuencia la necesidad de que los estudiantes de las carreras pedagógicas realicen su práctica laboral como profesores de Secundaria Básica de las asignaturas que estudian. También están dando su contribución otros estudiantes universitarios. Todo esto trae como consecuencia heterogeneidad en el claustro, con una preparación teórico-metodológica y una práctica educativa disímiles.

A partir de diciembre del 2000, fecha en que fue secuestrado por la mafia de Miami el niño Elián González comenzó una **batalla de ideas** en medio de la lucha por su regreso. Desde ese momento se viene desarrollando a todo lo largo y ancho del país una lucha ideológica donde la niñez y la juventud tienen un papel protagónico.

Una arista de esta batalla está en **el interés de hacer masiva la cultura**, dadas las condiciones creadas a lo largo de estos años en que hemos alcanzado objetivos tan importantes y exclusivos logros como la alfabetización de la población y la realidad de la enseñanza obligatoria hasta el noveno grado.

En el plano específicamente de la educación, se ha iniciado el **Programa audiovisual para niños y jóvenes**, dentro de él, el programa Mi TV, videos didácticos y las teleclases, hasta el momento sólo de Inglés, pero con perspectivas de ampliarlas a otras asignaturas, todos ellos insertados en el currículo de la Enseñanza

General y Técnico Profesional. También están concebidas dentro del Programa Audiovisual las clases de Universidad para todos y el programa de Superación cultural para profesores.

Aunque, según nuestra opinión, con una pobre explotación del medio televisivo en cuanto a las posibilidades que éste ofrece, este esfuerzo tecnológico permite llevar conocimientos científicos a toda la población interesada en los temas que trata. La cristalización de estos planes está dada en el interés por introducir otros programas como el de la enseñanza de la computación y la creación de un canal de televisión educativa para satisfacer necesidades curriculares complementarias.

El Dr. Blanco Pérez hace un resumen de esta situación que por su modo de problematizar el planteamiento, lo referimos a continuación:

“Las consecuencias de estas transformaciones afectan sustancialmente a la educación, tanto en sus aspectos instructivos como en los educativos propiamente dichos. Se abren nuevas necesidades, como aparecen nuevas contradicciones, se incorporan tecnologías que requieren de una didáctica especial para su utilización en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se establecen nuevas prioridades que no pueden ser asumidas en el marco de la concepción tradicional del currículo, como se asignan tareas a la escuela que no pueden ser cumplimentadas con la estructura y organización escolar con la que hemos funcionado hasta hoy”.

Por estas razones se hace sumamente necesario que el profesor se forme y desarrolle con un alto sentido de su responsabilidad social y que encuentre en su propio trabajo cotidiano los mecanismos para mantenerse laborando, en otras palabras: que tenga una motivación intrínseca por la labor educativa. Además, como a la escuela, y con ella



al profesor, le corresponde gran parte de la responsabilidad en la formación de valores, se necesita formar un profesional de la educación que ame su profesión y tenga una estructuración de su jerarquía de valores en la que los priorizados por la sociedad ocupen un lugar significativo.

El estado de desarrollo de la educación cubana nos impone a todo directivo y docente, de cualquier nivel, el desafío de la solución a las siguientes contradicciones:

❖ Centralización - descentralización

La educación en Cuba es responsabilidad del Estado, que la financia y exige el cumplimiento de las leyes relacionadas con ellas. Gratuidad y obligatoriedad son características distintivas que enorgullecen a todo el pueblo y es un arma político ideológica dentro y fuera de las fronteras cubanas: planes de estudios únicos y un sistema educacional que permite el tránsito a niveles superiores a todo egresado de cualquier institución educativa.

Sin embargo, dada la descentralización que la economía cubana ha tenido, y que se refleja en todos los aspectos de la vida social, la institución escuela se ve en la situación, por primera vez en más de cuarenta años, de tomar decisiones importantes en la gestión educativa y esto ha generado fuertes barreras en el personal de dirección y en los docentes, como por ejemplo: la poca iniciativa en la búsqueda de soluciones, la tendencia a continuar por caminos ya trillados en los últimos tiempos, independientemente de lo novedosa

que sea la situación a la que se enfrenten; la adaptación a procedimientos conocidos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, entre otras. Todas ellas están relacionadas fundamentalmente con el propio ser humano que protagoniza la educación: directivos, docentes y estudiantes.

Se hace necesario que la *cultura de la participación* sea asimilada por todos los que tienen que ver con la educación para que el proceso de descentralización vaya por un camino exitoso y coherente con la centralización que actualmente se concibe en educación.

❖ Masividad – calidad

La gratuidad y obligatoriedad de la educación en Cuba hace que gran cantidad de personas tengan acceso real a la educación. La situación de masividad, sobre todo en los niveles primario y secundario, trae como consecuencia una tendencia a la homogeneización del proceso, apoyada por los planes de estudios únicos y la situación ya descrita en el análisis de la contradicción entre centralización y descentralización.

Sin querer hacer una descripción exhaustiva, baste referir:

- ◆ La numerosa matrícula por grupos, que hasta el momento presentan las aulas de la Secundaria Básica, aunque se están poniendo en práctica toda una serie de medidas para reducir los grupos hasta tener 20 estudiantes en los próximos años;
- ◆ La situación constructiva de muchas escuelas a las cuales no ha llegado aún el programa de mejoramiento constructivo que tiene el

Estado para con las instalaciones de las escuelas y que dependerá en mucho de la situación económica del País;

- ♦ La falta de personal calificado para atender este sensible rubro de la sociedad por el éxodo de profesores que para otras ramas de la economía y los servicios, más atractivos económicamente en estos últimos tiempos de crisis económica;

Tendremos como resultado la despersonalización del proceso, lo que acarrea poca atención al proceso de aprendizaje del estudiante y por tanto, la afectación de la calidad de la educación.

Estudios realizados por investigadores del ICCP y del Centro de Estudios Educativos del ISPEJV avalan dificultades en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que va desde un aprendizaje reproductivo, insuficiente para la inserción en la sociedad contemporánea, hasta una concepción estrecha de lo que se aprende en la escuela (conocimientos y habilidades, no sentimientos ni valores, etc.), pasando por una autovaloración deficiente del aprendizaje que realizan los estudiantes. (ICCP Propuesta sintetizada del modelo actuante de la escuela secundaria básica Material impreso, s/a, Proyecto de investigación El cambio educativo en la secundaria básica: realidad y perspectiva. Caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las secundarias básicas de Ciudad Libertad. Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. Abril /2000, El diagnóstico del aprendizaje en una muestra de estudiantes y profesores del ISPEJV. Abril 2000, Báez, Verena.

Se hace necesario una *reconceptualización del proceso de enseñanza- aprendizaje* que insista en el *carácter desarrollador* que para profesores y estudiantes debe tener dicho proceso. Esto implica un fuerte *trabajo metodológico* que signifique la *educación permanente* de los docentes en el puesto de trabajo, a través de su actuación profesional y de su *protagonismo* en todas las etapas del currículo.

#### ❖ Unidad – diversidad

Esta es una contradicción que presentan todos los sistemas educativos, pero en el caso de Cuba, el desafío para su solución se hace mayor dada la centralización y la masividad que ya explicamos.

La unidad en objetivos comunes válidos para toda la educación y en planes de estudios únicos, entra en contradicción con la aplicación de un currículo diverso en las escuelas en dependencia de los problemas específicos de cada centro educacional.

Aunque las exigencias sociales son únicas, como únicas son también las concepciones científico – pedagógicas de nuestro sistema de educación por su connotación ideológica, la aplicación de soluciones dentro del currículo deben ser diversas teniendo en cuenta las características de la comunidad, la escuela, y con ella las condiciones desde diferentes puntos de vista, de los profesores y los estudiantes que harán realidad el diseño del currículo.

Se hace necesario en *diagnóstico de los problemas*, conjuntamente con una conocimiento de las personas que intervienen en el proceso para poder tirar del desarrollo de cada uno de sus protagonistas, partiendo de sus fortalezas para ir transformando sus modos de actuación acordes con las exigencias sociales.

**De esta manera, el cambio educativo está dirigido fundamentalmente a elevar la calidad de la educación en condiciones de masividad, lo que desde hace cuatro décadas ha caracterizado a la educación cubana siendo por tanto, el reconocimiento de la diversidad que se manifiesta en el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el contexto escolar, la esencia del cambio, que se podrá llevar a cabo si el proceso de descentralización de la educación transita por caminos venturosos.**

Al referirse a esta situación, la Msc. Parra Vigo, I. plantea: “Hoy la calidad de la educación no sólo se mide por la cobertura escolar y los niveles de escolaridad de la población, sino también, entre otros factores, entra a jugar un papel decisivo la calidad de los aprendizajes que el ciudadano utilizará para toda su vida en un contexto caracterizado por la diversidad. (La formación y superación del personal docente. Nov. 2000)

Para valorar la formación profesional pedagógica en su justa medida y poder dar una respuesta que satisfaga la envergadura de los desafíos explicados con anterioridad, consideramos necesario hacer un alto en la relación entre la formación de profesores y las exigencias de la escuela para la cual se forma el profesional de la educación.

Las exigencias sociales a la escuela son de un amplio espectro: situación económica y política del país, objetivos de la educación emanados de la política educativa del estado, problemas sociales que afrontan las jóvenes generaciones, transformaciones en la escuela para la cual se forma el docente (determinadas por los aspectos anteriores también).

La solución a estas exigencias estará en dependencia del desarrollo profesional de los profesores que en ella trabajan (entre otros factores) y ese desarrollo estará dado por el modo en que se ha formado ese docente, no sólo teniendo en cuenta el currículo por el que transitó en su centro de formación inicial, sino también los aprendizajes que ha estado realizando durante el ejercicio de la profesión, una vez graduado.

El centro de formación necesariamente tendrá en cuenta la situación de la escuela para la cual forma docentes y deberá conformar un currículo que satisfaga las necesidades de esa escuela y a la vez permita el desarrollo ulterior del docente una vez graduado, lo que propiciará soluciones más satisfactorias a las exigencias de la escuela.

De modo que las exigencias que la sociedad le hace a la escuela son, desde cierto punto de vista, el resultado del trabajo de los profesores que laboran en ella y al mismo tiempo, el pivote donde descansa el motor impulsor de desarrollo profesional del maestro, ya que para darle solución a estas exigencias se hace necesario la adquisición y/o

transformación de modos de actuación profesional de todo el personal que en la escuela trabaja.

Esta adquisición y/o transformación sólo es viable a través de la investigación científica que se lleve a cabo por los propios profesores y la actitud inquisitiva y reflexiva de la realidad y su práctica profesional.

Por tanto los problemas profesionales son resultado y punto de partida para el desarrollo de la práctica profesional.

El estudio de la relación exigencias sociales a la escuela – formación de los profesores nos llevó a distinguir las contradicciones más frecuentes que se dan en la formación permanente de los docentes:

**Contradicción entre:**

- A. Los espacios donde se producen los conocimientos científicos y donde se aplican y se toman las decisiones.
- B. El carácter de continuidad y ruptura del cambio.
- C. El carácter multifactorial del cambio educativo y los enfoques unilaterales de los análisis sobre él.
- D. La escasa teoría derivada de la investigación de la práctica profesional cotidiana y la necesidad de esta para generar nuevos referentes teóricos.
- E. Los referentes teóricos y metodológicos que se sistematizan y los saberes y estructuras establecidas.

Una explicación más precisa de estas contradicciones es la siguiente:

A. Los espacios donde se producen los conocimientos científicos y donde se aplican y se toman las decisiones.

Esta contradicción tiene su génesis en una concepción tradicional de investigación educativa. Los “centros del conocimiento científico”, ubicados en las universidades y otras instituciones, son los encargados de investigar la realidad educativa sin participación activa de los sujetos que intervienen en ella. Por tanto, muchos elementos, fundamentalmente de carácter subjetivo, que son decisivos en la educación nos subvalorados u omitidos por quienes producen los conocimientos científicos. Por otra parte, con este modo de producción científica, el educador no está comprometido con los cambios dictados por la ciencia, por su nula participación en su producción.

La formación de profesores tiene ante sí el reto de educar un profesional capaz de **investigar su práctica** para enriquecerla desde la teoría emanada de su propia investigación científica.

B. El carácter de continuidad y ruptura del cambio.

Todo desarrollo implica en cierto sentido una ruptura con lo viejo, tomando de él las cualidades más positivas dentro del análisis histórico lógico del objeto en desarrollo; el cambio educativo pasa por romper con lo obsoleto con respecto a la situación económica, política y social actual y la proposición de nuevas vías de solución de los problemas que emanan de la realidad en la contemporaneidad; sin embargo viejas estructuras, modos de actuar, etc., entran en



contradicción con la novedad de los cambios necesarios. En la formación de profesores es importante **ver el desarrollo en su decursar, con flexibilidad y problematizando su realidad para hallar soluciones acordes al contexto en que se desenvuelve como educador.**

**C. El carácter multifactorial del cambio educativo y los enfoques unilaterales de los análisis sobre él.**

La educación es un fenómeno multifactorial, por tanto un cambio en esta esfera tendrá en sí mismo esa característica, no obstante, los análisis que sobre el cambio educativo hacen las personas que intervienen en él, desde los estudiantes hasta los directivos, en muchas ocasiones son desde puntos de vista muy reducidos lo que implica en la práctica dificultades para su comprensión y concreción. De ahí que **la participación de todos los involucrados en el cambio educativo sea un principio importante para el éxito.**

**D. La escasa teoría derivada de la investigación de la práctica profesional cotidiana y la necesidad de esta para generar nuevos referentes teóricos. Esta contradicción es consecuencia de la primera: al no generar teoría los profesores que trabajan en la escuela, por no investigar su práctica, están huérfanos de elementos científicos impulsores de nuevos cambios en su quehacer profesional. La solución a esta contradicción está en **la investigación científica constante de la práctica profesional pedagógica.****

**E. Los referentes teóricos y metodológicos que se sistematizan y los saberes y estructuras establecidas.** Esta contradicción se refiere a la negación dialéctica que implica el aprendizaje que tiene que llevar a cabo todo el que se dedique a la educación, de manera

que los nuevos contenidos de la cultura pedagógica niegan los establecidos hasta el momento. Es por eso que la formación de profesores, entendida como formación permanente, necesita de la **sistematización y socialización de los contenidos referidos a la cultura pedagógica, sobre todo en los procesos de cambio.**

A manera de resumen:

Las bases para los cambios de la escuela cubana actual exigen que estos se realicen a través de las siguientes líneas:

- ❑ El trabajo metodológico significa un espacio para la educación permanente del docente a través de la investigación científica y constante de su práctica pedagógica.
- ❑ Debe partir del diagnóstico de los problemas profesionales del nivel en que se realiza, de los del contexto socioeconómico y político en el cual laborará como profesor el estudiante, durante la carrera y una vez egresado, contexto al que tampoco es ajeno el docente de la educación superior. Este diagnóstico debe llevar a la problematización de la realidad con una visión positiva de las transformaciones a realizar en los docentes y en los estudiantes, con lo cual se contribuirá al hallazgo de soluciones a esos problemas.
- ❑ Reconceptualización del proceso de enseñanza aprendizaje con la intención de insistir en su carácter desarrollador.
- ❑ Educación en la cultura de la participación, involucrando a todas las personas que tienen que ver con el cambio educativo.
- ❑ Sistematización y socialización de los contenidos referidos a la cultura pedagógica.

### ***Capítulo III.- Dirección y Organización de las Instituciones Educativas Cubanas.***

#### ***3.1 Las transformaciones educativas en las instituciones educativas cubanas.***

El contexto en el que se desenvuelven las instituciones educativas es sumamente cambiante y complejo. En él se producen modificaciones a nivel social y de entidad, por lo que abarca factores políticos, económicos, sociales y naturales

### ***Capítulo III.- Dirección y Organización de las Instituciones Educativas Cubanas.***

#### ***3.1 Las transformaciones educativas en las instituciones educativas cubanas.***

El contexto en el que se desenvuelven las instituciones educativas es sumamente cambiante y complejo. En él se producen modificaciones a nivel social y de entidad, por lo que abarca factores políticos, económicos, sociales y naturales que inciden en la actividad directiva de las Instituciones. En la escuela, como institución, por tanto resulta evidente la necesidad de una correcta y fuerte orientación de la actividad directiva dirigida a conjugar los intereses de su personal así como de sus colaboradores con las metas de la escuela para enfrentar la competencia, idoneidad y calidad en su gestión.

Estas exigencias son consideradas verdaderos desafíos, que implican el aseguramiento de la capacidad de dirección de las estructuras (cuadros), quienes deberán estar preparados para integrar todas las acciones del sistema de trabajo de la escuela en busca de su optimización y de hacer viables las transformaciones y los cambios educativos.

#### ***Características generales de las transformaciones educativas.***

Un papel relevante dentro de los cambios cuantitativos y cualitativos operados en la Educación Cubana, se le asigna al Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, como proceso de investigación permanente, continuo y sistemático, que requiere de suficientes conocimientos para enfrentar las nuevas y cada vez más complejas tareas científico- pedagógicas en busca de soluciones prácticas a los problemas.

En sus inicios, el perfeccionamiento se aplicó en el subsistema de Educación General Politécnica y Laboral, por ser éste la base y columna vertebral en que descansa la articulación de todo el sistema de educación. Posteriormente, se extendió al resto de los subsistemas y en todos los casos ha implicado transformaciones y evidenciado la urgente necesidad de cambio para ajustarse a las exigencias de la realidad educativa.

El proceso de transformación de la escuela es complejo ya que trata ante todo de garantizar el cambio de los sujetos ( agentes socializadores dentro y fuera de la escuela) que interactúan en la institución o con ella. Este proceso es catalogado de transformador, ya que persigue en su esencia el cambio de significado de las actividades que se realizan y la modificación de los modos de actuación, para lo cual se apoya en el siguiente sistema de principios:

- ***LA PARTICIPACIÓN DIRECTA Y DEMOCRÁTICA:*** Expresa que la dirección de los procesos y actividades debe favorecer la opinión y toma de decisiones compartidas para ser aplicadas en los diferentes niveles de dirección a través de un proceso de comunicación eficiente. Es crear espacios en el centro para lograr mediante el compromiso, la contribución y la responsabilidad como pilares básicos de la participación y la identificación de la necesidad de cambio en los sujetos y en el grupo.
- ***EL CAMBIO DE SIGNIFICADO DE LA ACTIVIDAD:*** Entendido como un proceso de

reconsideración de los modos de actuación, de los puntos de vistas y de las representaciones que se producen en los sujetos, lo cual se basa en la valoración crítica de su actividad, de su preparación y de sus posibilidades de transformación dirigidas a concebir de manera diferente su actuación en el seno de la escuela.

- *EL DESARROLLO Y ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD:* Parte del reconocimiento de que un cambio definitivo y duradero en la escuela sólo operará efectivamente como resultado de la elevación del potencial creador de cada sujeto y de cada grupo en su conjunto. Presupone el logro de un ambiente educativo sobre la base de un sistema comunicativo y afectivo que facilite la comprensión entre los sujetos y objetos de la dirección.
- *LA MOTIVACIÓN:* Expresa la necesidad de que el sujeto y el grupo se estimulen por las tareas que deben desarrollar sobre la base de su conocimiento y discusión grupal, lo que permite interiorizar la necesidad de llevarlas a cabo.
- *EL ESLABÓN FUNDAMENTAL:* Establece la necesidad de determinar prioridades, considerar cuál es la dirección principal del trabajo para una etapa específica, precisando dónde deben concentrarse los esfuerzos de los sujetos y de los grupos que intervienen en el cambio.
- *LA CONSIDERACIÓN DE LA UNIDAD Y DIVERSIDAD Y VICEVERSA:* Propugna la necesaria consideración de las particularidades de cada sujeto para lograr su transformación, la de los grupos, así como de las instituciones y de las zonas, pero simultáneamente se ha de tener en cuenta los fines comunes a lograr y las consideraciones grupales que garantizan la unidad de pensamiento y acción.

Estos principios en su concepción se presentan interrelacionados formando un sistema y entre ellos la esencia la determina el principio de la participación directa y democrática, ya que sólo a partir de él se logra el cumplimiento de los demás.

La participación tiene su fundamento en la democracia, exige búsqueda de equilibrio en la unidad de acción. Este principio es considerado esencial porque a través de la relación participación – democracia no sólo se involucra a las personas en las actividades, sino que también se logra igualdad de actuación y expresión entre sujeto (dirigente) y objeto ( subordinados) de la dirección y se eliminan barreras entre ellos. De esta forma, la participación es igualdad de posibilidades conscientes, voluntarias y permanentes, relación de dirección compartida. El hombre es considerado un verdadero agente de cambio, no habrá democracia en la participación sin el control por parte de los sujetos, actores y organizadores en la actividad que realizan.

La aplicación de este sistema de principios debe hacerse desde las particularidades del entorno interno de la escuela, permitiendo la diferenciación de una con respecto a otra, no sólo por las condiciones objetivas de la comunidad donde está enclavada la escuela, sino también por las propias características de la institución, que retoma como factor esencial, el rol de los agentes de cambio y sus potencialidades, evitando esquemas y estereotipos de organización.

Son considerados agentes principales de cambio los propios agentes socializadores del proceso pedagógico entre los que se conciben: estudiantes – profesores, estructuras de dirección,

personal no docente del centro, familia, factores de la comunidad.

Las actuales transformaciones educativas implican profundos cambios en el orden organizativo, metodológico y curricular del sistema de trabajo de la escuela. A partir del conocimiento de esta realidad y como parte del Perfeccionamiento continuo del Sistema de Educación Cubano, se inició en el curso escolar 99/00 el proyecto de transformaciones de las secundarias básicas en la capital, proceso que ha implicado profundos y significativos cambios en las concepciones educativas, (de trabajo docente–metodológico, superación, actividad científica, dirección escolar) en las formas de pensar y modos de actuación de los agentes socializadores en la escuela y en su entorno.

En las escuelas, las líneas directrices antes explicadas, son reconocidas como necesarias en el desarrollo del trabajo. No cumplir esas direcciones conduciría a la violación del principio esencial de participación directa y democrática, al no permitir la integración de las acciones en el sistema de trabajo desde el compromiso, contribución y responsabilidad de las diferentes estructuras de dirección y centralizar erróneamente las decisiones en la persona lo que afectaría el funcionamiento óptimo del centro, al limitar la reflexión y la creatividad. Esta resistencia al cambio puede ocasionar dificultades tales como las siguientes:

1. Inadecuado diagnóstico a partir de los resultados de la evaluación anterior y la caracterización individual del docente.
2. Incorrecta derivación de los objetivos estatales y adecuación de las prioridades en la escuela.
3. Inadecuada elaboración de planes individuales de trabajo.
4. Pobre preparación y compromiso de las estructuras y cuadros para dirigir, ejecutar y controlar el proceso de evaluación,
5. Inadecuada utilización del Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) para demostrar cómo desarrollar las acciones de evaluación.
6. Falta de exigencia y control en el cumplimiento de los horarios.
7. Insuficiente organización de la doble sesión.
8. Uso inadecuado de los programas audiovisuales.
9. Inestabilidad y diversidad del claustro.
10. Concentración del trabajo metodológico en asignaturas priorizadas y no en áreas del conocimiento.
11. Falta de coherencia en el accionar del trabajo metodológico de los Departamentos al no corresponderse el trabajo con el diagnóstico que realizan los profesores guías y el resto de los profesores de un grupo.
12. Deficiente trabajo de preparación de las reservas.
13. Deficiente proceso de entrega pedagógica.
14. Poca identificación de las posibilidades pedagógicas de los factores de la comunidad en la organización de la escuela.

Para evitar tales dificultades es preciso primero que todo, modificar formas y modos de actuar.

El conocimiento de la situación real y de la deseada, facilitará el qué hacer y cómo hacerlo.

Se hace necesario entonces, trabajar no sólo desde los problemas actuales en el centro, sino también en la elaboración de pronósticos y desde el compromiso, contribución, y responsabilidad de sus agentes socializadores a diferentes niveles para garantizar, por las estructuras de dirección la integración de las acciones en un sistema de trabajo sin recetas, ni estereotipos, para lograr no sólo la adaptación de la escuela al cambio, sino además, la transformación de su realidad, a través de objetivos tales como:

- Propiciar a partir del diagnóstico inicial de la escuela, vías para la reflexión individual y grupal sobre las actividades desarrolladas en el sistema de trabajo.
- Identificar a los agentes socializadores de la escuela con la solución de los problemas a partir del compromiso, contribución y responsabilidad individual y grupal.
- Estimular el desempeño creativo de los agentes socializadores a través de alternativas flexibles y viables en su gestión.
- Instrumentar grupos operativos de trabajo para buscar soluciones colegiadas a los problemas desde la conjugación de necesidades sociales e intereses individuales.
- Organizar desde la reflexión y solidez científica de conocimientos, actividades científico - pedagógicas que permitan la superación diferenciada de las estructuras de dirección a distintos niveles.

Considerar esa forma de proceder implica tener en cuenta la concepción metodológica-dialéctica de partir de la práctica y teorizar en ella, por lo que esta se enriquece (práctica transformada).

### ***La interdisciplinariedad. Una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.***

La Interdisciplinariedad es una concepción integradora de trabajo del proceso docente-educativo que refleja la creciente interpenetración del saber como reflejo de la realidad natural y social. En su esencia la interdisciplinariedad contiene como elementos claves; el conocimiento profundo de las disciplinas, la actividad de las personas que las desarrollan, su cooperación, flexibilidad de análisis, comunicación, enriquecimiento mutuo de conocimientos, integración al grupo en la formación de valores, así como la profundización y solución creativa de los problemas.

La interdisciplinariedad se caracteriza por los siguientes rasgos distintivos:

- ◆ Es una forma de pensar y de actuar diferente y requiere de la convicción y del espíritu de colaboración entre las personas a la hora de enfrentarse y resolver los problemas de la realidad.
- ◆ Es una manera de analizar y conocer los aspectos de la realidad que un enfoque disciplinar nos ocultaría, y de actuar sobre ella.

- ♦ No es sólo una cuestión teórica, sino, ante todo, práctica y se perfecciona con ella. Es necesaria para la investigación y la enseñanza y para la creación de modelos más explicativos de la compleja realidad.
- ♦ Constituye una estrategia para una mayor fluidez entre el trabajo teórico y el práctico.
- ♦ No es una receta, ni es una directiva. Es un proceso, que se fomenta y perfecciona paulatinamente, durante la propia actividad práctica.

En las escuelas, la interdisciplinariedad ha sido tratada en ocasiones como una cuestión teórica más; se hace necesario concretarla en la práctica pedagógica mediante acciones específicas, para lo cual tienen un papel esencial los departamentos docentes, concebidos como la célula fundamental del trabajo político y pedagógico de la escuela, como el elemento aglutinador y coordinador entre las asignaturas, encargados, por tanto, de potenciar la interdisciplinariedad.

*La optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Una de las exigencias que se le plantea al sistema de trabajo de las instituciones educativas, es precisamente integrar el sistema de acciones en función de la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje como una vía fundamental para lograr la eficiencia.

La optimización del proceso es el sistema de acciones encaminado a concretar la forma de lograr con eficiencia la elevación de la calidad de la educación y que se aplica en cada enseñanza, en cada territorio y en cada centro docente,

Para lograr su adecuada aplicación hay que organizar, dirigir y controlar ese sistema de acciones de forma eficiente, o sea, con el mínimo de recursos materiales y humanos.

En correspondencia con este objetivo la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como presupuestos de partida:

- La identificación de los problemas fundamentales que impiden elevar la calidad de la educación.
- La proyección de objetivos y metas a alcanzar y los plazos para lograrlos.
- La determinación de las vías, formas y periodicidad para constatar el cumplimiento de los resultados de las acciones.

En su aplicación práctica se evidencia como líneas directrices o principios los siguientes:

- Basarse en procesos eminentemente políticos.
- Garantizar el compromiso de todos los que en él participan.
- Constituir un proceso ininterrumpido y permanente.

El papel fundamental de las estructuras en este proceso lo desempeña la integración de las acciones mediante el sistema de trabajo, para lo cual se debe:

1. Demostrar el camino para llegar a las metas en cada etapa ( utilizando el EMC en los centros de referencia).
2. Garantizar la evaluación continua de todo el proceso y de las personas que participan (EMC, inspección, evaluación profesional y de cuadros).

3. Garantizar la superación individual y colectiva de las propias estructuras y de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos. (ISP)
4. Diseñar, dirigir y controlar el trabajo metodológico adecuándolo a las necesidades de cada docente, grupo, enseñanza.
5. Hacer uso óptimo de los recursos materiales y humanos.
6. Trabajar mancomunadamente con las organizaciones de la escuela y de la comunidad.
7. Diseñar, dirigir y controlar las investigaciones pedagógicas que se realicen.
8. Garantizar la integración de los ISP con las estructuras de educación hasta llegar a los centros, precisando responsabilidades.
9. Garantizar los planes individuales y convenios colectivos de trabajo en cada nivel.

El docente es, en última instancia, quien garantiza la aplicación de la política en la escuela, en el aula, con los estudiantes. Con su actuación debe cumplir la política educacional planteada por el Partido.

Para que su trabajo sea eficiente debe:

1. Estar comprometido con la Revolución, con la escuela, con su labor.
2. Estar preparado para realizar el adecuado papel que le corresponde.
3. Asimilar conscientemente su evaluación, conocer sus posibilidades y lo que le falta.
4. Tener su plan de trabajo individual con compromisos concretos por etapas.
5. Superarse a partir de conocer sus limitaciones.
6. Investigar en su entorno particular e integrarse a proyectos más amplios.

#### *Las instituciones educativas y su encargo social.*

El sistema educacional cubano tiene cualidades que lo distinguen del resto de los sistemas educativos del mundo, una de ellas ha sido la constante preocupación por darles respuesta a las necesidades que se han suscitado en cada momento de nuestro devenir histórico.

La sociedad cubana necesita que todos los que tengan posibilidades participen activamente en su desarrollo, es por ello que nuestro sistema educacional se caracteriza por garantizar, desde la plataforma macrosocial, la satisfacción de las necesidades del desarrollo. Eso es lo que asegura que todos los niños, adolescentes y jóvenes tengan la posibilidad de la continuación de los estudios y que estos se correspondan con las necesidades del país en lo que respecta a la inserción laboral de los ciudadanos lo cual constituye la aspiración máxima de toda sociedad.

La escuela debe dar respuesta a las exigencias sociales de preparar al hombre para la vida, no solamente garantizando su instrucción académica, sino también ante el hecho de cómo proceder ante acciones como la preparación de los alimentos, reparar algunas ropas o equipos domésticos, hacer cosas en colectivo, preparar una obra de teatro, organizar una agrupación oral o cualquier otra actividad por el estilo.



A la escuela se le pide socialmente que eduque a los niños, adolescentes y jóvenes. Si entendemos por educación lo referido por nuestro apóstol de preparar al hombre para la vida, no caben dudas de que la escuela cubana de hoy tiene las condiciones para hacerlo. Sin embargo, esta compleja tarea no la debe emprender sola, necesita del auxilio de otras agencias socializadoras como la familia y la comunidad, con las cuales debe armonizar funciones.

De esto se deduce la necesidad social de que la escuela la familia y la comunidad se vinculen estrechamente, no a través de simples directivas o reglamentaciones emanadas del orden macrosocial. Es imprescindible, además, hallarles solución a los problemas a nivel de base, valorando una propuesta capaz de adecuarse a cada territorio y a cada institución; lo que propiciaría el perfeccionamiento del trabajo.

Hoy, los maestros deben lograr que los hombres de nuestro tiempo y los del mañana no pasen inermes por la vida. Cuando la institución educacional se relaciona armónicamente con las agencias socializadoras antes relacionadas, el hombre reacciona de modo favorable y progresa cada día más en su formación.

Llevar a la práctica ese empeño no resulta tarea fácil. Hace más de un siglo, Martí aclaró que para alcanzar esos objetivos era necesario: “abrir una campaña de ternura y de ciencia y crear para ella un cuerpo que no existe, de maestros misioneros” (Martí, J. 1975: 291). En Cuba hay maestros capaces de diseminar cultura y ciencia por doquier y de emprender con seguridad esa misión por campos y ciudades cual verdaderos misioneros, pues su tarea no termina prácticamente nunca. Para perfilar esa *labor misionera* es imprescindible la vinculación estrecha de la escuela, la familia y la comunidad.

Al vincularse estrechamente la escuela, con la familia y la comunidad se podrá dar solución a determinadas necesidades sociales consideradas a ese nivel y contribuir notablemente a la configuración de un hombre cuya formación responda a las necesidades de la sociedad, puesto que como fue moldeado por la pasión de todos sus educadores, familiares y vecinos debe satisfacer las virtudes y valores que se desea que florezcan en él. Si en esa formación se consideran solo las formulaciones del macronivel como línea de acción, el cultivo de esas virtudes se malogra, delineándose un sujeto desprovisto de amor por la vida, la naturaleza y los seres que lo rodean: en fin un sujeto deshumanizado. Evitar esto último es el gran reto de los días presentes.

*Las instituciones educacionales como comunidad de trabajo.*

En el proceso de socialización humana se hizo necesaria la educación, para que los que tenían más experiencia de la vida la transmitieran a los otros. Esa forma espontánea de educar se fue transmitiendo en las sociedades no divididas en clases, pero en la medida en que la forma de vida cambió y las sociedades aparecieron divididas en clases, el proceso de educación se fue complejizando; primero se educó a la élite, para determinadas acciones necesarias en el desarrollo social. Surgió, de esa manera, la figura del maestro y luego apareció, por la propia necesidad de la masividad, la educación en la institución educacional.

El maestro necesitó prepararse mejor para emprender el trabajo educativo en la escuela, lo que convirtió a esta institución en una verdadera comunidad de trabajo, ya que los educadores necesitan interactuar unos con otros con el propósito de educar a sus estudiantes. Aunque los educadores continúan el trabajo iniciado por la familia y trabajan paralelamente con ella, existen diferencias con respecto a esa labor. La familia generalmente educa a un pequeño reducido de sus descendientes, mientras que el maestro tiene una cifra superior en la escuela, por tanto su trabajo es más complejo y tiende a no ser perfecto. Para que la aspiración de una buena educación sea realidad es necesaria la interacción de todos los que de una forma u otra ejercen influencias educativas sobre los niños, adolescentes y jóvenes (los directivos, profesores, familiares y los miembros de la comunidad).

En las instituciones educacionales, los directivos son figuras indispensables, ellos deben coordinar sus acciones en el órgano correspondiente (el consejo de dirección) del cual emanan las líneas de trabajo ideológico, docente metodológico, de superación y de la orientación vocacional entre otras. Esas directrices de trabajo deben discutirse en las estructuras correspondientes, ya sea los colectivos de grado o departamentos, de acuerdo con el nivel de educación en que se trabaje, y adecuarlas a las necesidades que se detectan en los diagnósticos realizados. Estas acciones, emprendidas con la participación de todos, permitirán que las influencias que se ejerzan sobre los niños, adolescentes y jóvenes contribuyan a su educación.

Los profesores y los estudiantes son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los primeros son los que ejercen las influencias directamente sobre los educandos, desde los grupos o colectivos pedagógicos, en los que se proyecta el trabajo docente metodológico y de orientación ideológica en función de adecuarlo a las características de cada una de las materias que se imparten en la institución.

En las escuelas, existen organizaciones estudiantiles que agrupan a los niños, adolescentes y jóvenes; estas difieren de acuerdo con el nivel de educación, pero en todas tienen un objetivo común, la educación ideológica y patriótica. Estas organizaciones tienen representaciones en los consejos de dirección de cada uno de los centros, lo que favorece el hecho de compartir la dirección y ejecución de las acciones educativas que se proyectan con los educandos.

De lo anteriormente expresado se infiere que los directivos de las instituciones educacionales y la representación estudiantil constituyen pilares fundamentales en el proceso educativo, es por ello que se afirma que la escuela es una comunidad de trabajo, atendiendo a que las personas que la constituyen tienen tareas concretas que desarrollar y se agrupan en ella bajo un propósito fundamental.

Los consejos de dirección de las escuelas deben flexibilizar las acciones educativas de acuerdo con las características del contexto donde está situada la institución y con las condiciones reales que posee. Esta concepción requiere que sea procesada adecuadamente ya que las condiciones concretas de cada institución permitirán que sus integrantes, como comunidad de

trabajo, ganen claridad de la necesidad de convertir a la escuela en un sistema abierto a las nuevas concepciones educativas que posibiliten el proceso, lo hagan viable y que propicie el desarrollo de la personalidad de todos los niños, adolescentes y jóvenes con mayor creatividad.

*Las instituciones educativas como sistema de relaciones sociales.*

Las instituciones educativas constituyen comunidades de trabajo por la labor que en ellas realizan todos los que la integran. De esa misma manera, constituyen un sistema de relaciones sociales, ya que la interacción entre sus miembros es indispensable, al respecto Blanco Pérez en su libro *Introducción a la Sociología de la Educación* expresa que: “la escuela es un sistema de relaciones sociales porque en ella se establecen las relaciones directas y organizadas entre los participantes del proceso de educación” (1997: 82).

Al expresar relaciones directas este autor refiere las que se establecen entre los directivos, los profesores y los estudiantes, entre los profesores y entre estos y sus estudiantes. También se incluyen las relaciones que se establecen entre los estudiantes. Las que se establecen entre los directivos y los profesores con los padres de los estudiantes y los comunitarios también deben ser consideradas directas porque facilitan el proceso de educación.

Ese sistema de relaciones es organizado por el propio trabajo que se realiza en la institución educativa y que lo facilita la estructura de la escuela a la que se hizo referencia con anterioridad. Con respecto a las relaciones que se establecen desde la institución educativa con las agencias socializadoras familia y comunidad, esta lo organiza de acuerdo con sus propias necesidades.

En las instituciones educativas, los directivos deben establecer con sus subordinados un sistema de relaciones que les permita conocer sus características, posibilidades de realizar determinada tarea, basada en el respeto y consideración correspondientes. También los directivos se interrelacionan con los estudiantes desde ese rol para informarlos u orientarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a su educación.

Los educadores entre sí establecen un sistema de relaciones que les permiten interactuar y que facilita el trabajo educativo a desarrollar. También se relacionan con sus estudiantes y esta constituye la principal forma de relación de los educadores. El conocimiento que adquieren de sus discípulos a través del diagnóstico que realicen, les permitirá lograr un mejor trabajo educativo que lógicamente fortalecerá ese sistema de relaciones. Al respecto De Mello y Souza señalan: “la estructura total de la escuela es algo más amplia, pues comprende no sólo las relaciones ordenadas conscientemente sino también, aquellas que derivan de su existencia en cuanto grupo social” (1962: 290).

Existen estudios e investigaciones que afirman como ese sistema de relaciones jerárquicas no siempre ha sido democrático, sino basadas en el mal uso del poder que tienen unos sujetos sobre otros. El poder que algunos sujetos tienen sobre otros, por ejemplo los directivos o los profesores, correctamente utilizado favorece el establecimiento de las relaciones entre ellos y los estudiantes. La educación que se emprenda en el siglo XXI debe estar alejada de concepciones

verticalistas que impongan voluntades e impidan a los sujetos, objeto de educación, expresar sus opiniones e incluso, aportar ideas para la toma de decisiones acerca de las acciones que se emprendan en su institución escolar.

Los colectivos pedagógicos constituyen un grupo especial que se forma en las instituciones educativas para garantizar el trabajo docente metodológico; las relaciones sociales que en ellos se evidencien deben caracterizarse por ser democráticas para que el trabajo fluya y se facilite la toma de decisiones sobre las acciones educativas a emprender.

El colectivo estudiantil es otro grupo que se forma en las instituciones educativas y es una excelente fuente de desarrollo de las relaciones sociales. En Cuba estos colectivos se organizan bajo la dirección de organizaciones estudiantiles, como la OPJM, la FEEM y la FEU (desde la primaria hasta la universidad). En ellos, se organizan todas las actividades que desarrollan los estudiantes dentro de la institución educativa y algunas de las que realizan como colectivo fuera de ella. Los colectivos estudiantiles contribuyen notablemente al desarrollo de la personalidad de sus miembros, ya que constituyen contextos excelentes para que sus integrantes regulen su actuación y propician la toma de decisiones, por tanto los prepara para la vida en un proceso de liberarse de la dependencia absoluta de los adultos.

Trabajar para que la escuela sea una verdadera fuente de estímulo de adecuadas relaciones sociales es una tarea priorizada por lo que eso significa para el desarrollo de la personalidad de cada uno de sus integrantes, por lo que todos los directivos, profesores y los propios estudiantes deben tomar conciencia de cómo estas deben ser para cumplir con las exigencias sociales de preparar al hombre para la vida.

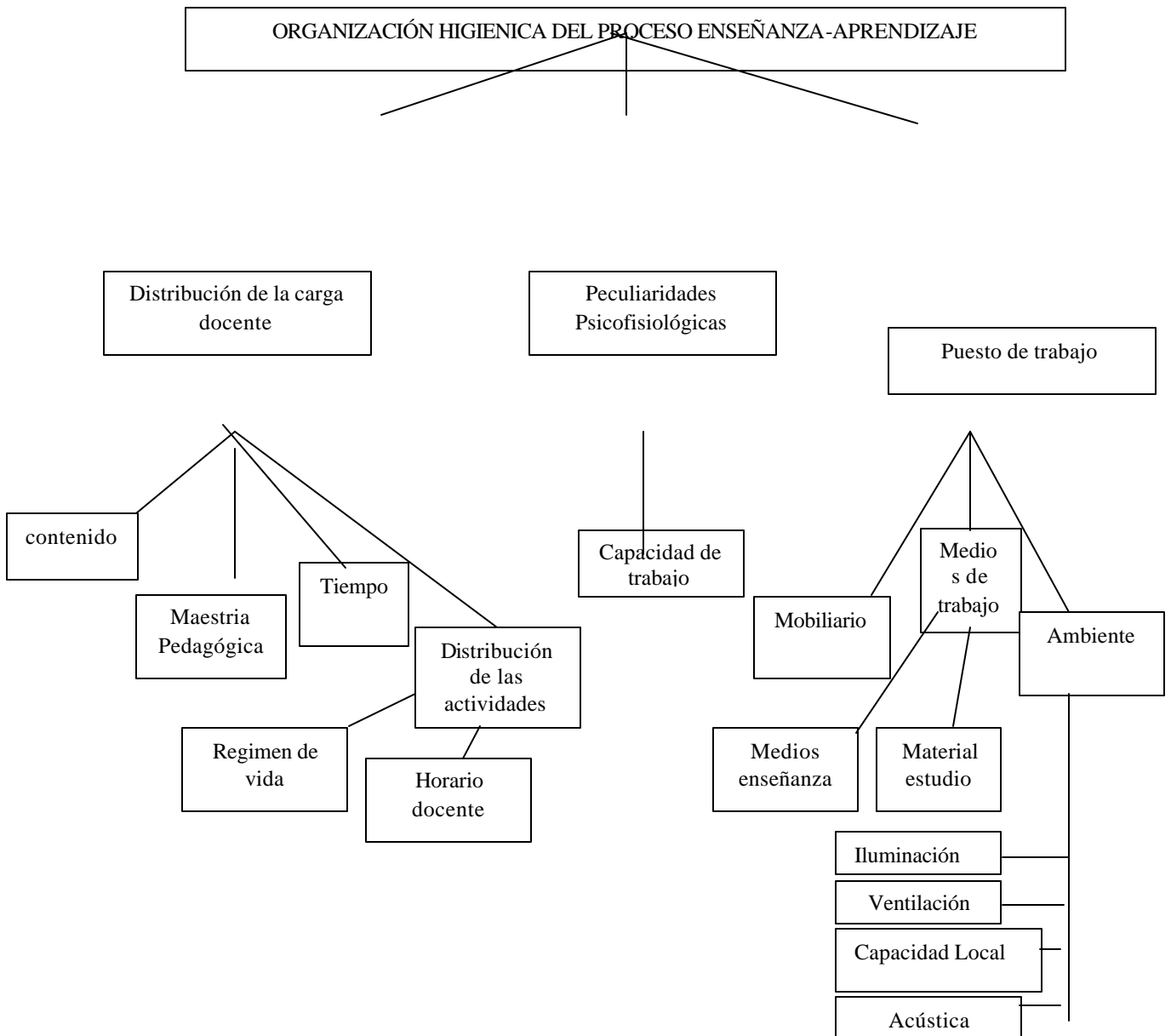
### **3.3 Estructura y funcionamiento de las instituciones educativas cubanas.**

#### *Organización higiénica del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

La higiene del proceso de enseñanza-aprendizaje como disciplina se encarga de dar a conocer las medidas para hacer concordar el ritmo biológico del organismo con la actividad docente que se realiza. Se ocupa de dosificar (ajustar, adaptar) esas influencias a las condiciones del educando, lo que contribuye a la formación de reflejos condicionados y a elevar su capacidad de trabajo.

La adaptación no significa acomodarse acríticamente a esas influencias recibidas, sino que en esa adaptación se toma en cuenta la forma de responder y las condiciones de ese niño y adolescente que propician la estimulación para su desarrollo. (Chiong, M.O. 2001)

El cuadro que a continuación se propone, describe los elementos que deben tener en cuenta las instituciones educativas para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se consideran elementos fundamentales, la carga docente y el puesto de trabajo y en cada uno de ellos es importante atender a las peculiaridades psicofisiológicas de los niños y adolescentes



La carga docente expresa lo que tiene que cumplimentar el educando, lo que debe aprender y hacer para lograr los objetivos educacionales. Es el volumen de contenido de enseñanza que, expresado en cantidad, profundidad y complejidad, se le planifica al estudiante en una unidad de tiempo.

Para organizar higiénicamente esta carga se debe atender a las posibilidades psicofisiológicas de los educandos, así como a los factores que influyen en ella.

El desarrollo del niño y del adolescente, en comparación con el adulto, se caracteriza por los procesos de diferenciación e integración de sus funciones orgánicas.

La capacidad de trabajo y la resistencia a la carga que le plantea la escuela, deben estar en estrecha relación con los procesos de madurez biológica, psíquica y social. Es por ello que esa capacidad puede variar durante el transcurso específico del desarrollo. Se observa además, una

marcada sensibilidad y tendencia hacia la fatiga precoz, en determinados periodos del desarrollo. Los fisiólogos señalan que en cada período de desarrollo, el organismo del educando es capaz de asimilar determinada carga física e intelectual. Un sujeto sometido a una carga excesiva durante un tiempo puede presentar fatiga, provocando el descenso de la capacidad de trabajo y otros cambios en el estado funcional del organismo. Al mismo tiempo esta fatiga constituye un estímulo a los procesos de recuperación del organismo.

Es necesario entonces, que la carga se corresponda con las posibilidades funcionales del educando.

Entre los factores que influyen en la carga docente podemos mencionar: la naturaleza y complejidad del contenido de la enseñanza, la maestría pedagógica, la duración del trabajo docente y la distribución de las actividades.

Es conocido que el contenido de enseñanza varía de una asignatura a otra y que su nivel de complejidad puede estar determinado por la profundidad con que se trate ese contenido, las relaciones que se establezcan, el nivel de jerarquía entre ellas, lo que exige por parte de los educandos el incremento de los procesos mentales, de análisis, síntesis, generalización y abstracción. Un esfuerzo por encima de sus posibilidades puede afectar el funcionamiento de los distintos sistemas del organismo.

De igual forma el contenido, el volumen y la complejidad de la tarea o deberes docentes, determinan el aumento de la carga docente, lo que hace necesario entonces atender en la planificación de las tareas a los siguientes factores: 1) su correspondencia con los ritmos de trabajo de la mayoría de los educandos, 2) los procesos básicos de la actividad nerviosa superior, 3) los procesos mentales y 4) la accesibilidad de la tarea para todos los miembros del grupo.

Muy relacionado con lo anterior se encuentra la maestría pedagógica, como forma exitosa y creadora de manifestarse la capacidad pedagógica del profesor, (Cabezas, G y otros. 1982) que independientemente de la complejidad de la información debe ser capaz de precisar y orientar los objetivos, utilizar métodos y medios que propician la participación de los educandos en su propio aprendizaje y hacer un correcto uso y aplicación de la evaluación. Todo ello contribuye a lograr la efectividad en su labor docente educativa, proporciona seguridad y evita tensiones en los estudiantes.

La duración del trabajo docente constituye otro de los factores que influyen en la carga docente. Cuando es muy prolongado decae ostensiblemente el nivel de excitabilidad de las neuronas y centros nerviosos, lo que trae como consecuencia que se disperse la atención y se cometan errores. Por consiguiente, en la planificación de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares y en la determinación de las tareas docentes, debe tenerse en cuenta el tiempo que se dedica a esas actividades.

La experiencia de muchos años en la enseñanza ha conducido a establecer para la enseñanza general y media, clases de 45 minutos de duración, exceptuando el grado preescolar, donde se plantea que debe tener una duración de 30 minutos. Esta diferencia se fundamenta en

las peculiaridades anatomofisiológicas que presentan los niños entre 5 y 6 años, sobre todo el umbral de fatiga que es aproximadamente de 15 minutos. Por lo que se requiere de un tratamiento diferenciado y la exigencia de velar por el cumplimiento del horario de cada turno de clase.

La realización de la tarea o deberes docentes permite la sistematización y fijación de conocimientos, el desarrollo de habilidades, el desarrollo de la creatividad, entre otros aspectos importantes que contribuyen positivamente a la preparación y crecimiento personal del educando.

En el desarrollo de las tareas, los educandos consumen una cantidad de tiempo, a veces excesivo, que implica afectación a su tiempo libre y horas de sueño y como consecuencia se reducen las posibilidades de recuperar su capacidad de trabajo y se produce la fatiga precoz. En el nivel primario se debe tener en cuenta el desarrollo físico, las posibilidades anatomofisiológicas y neuropsíquicas del niño para planificar la cantidad de páginas que debe leer, la complejidad de los ejercicios y problemas a resolver, así como su orientación clara y precisa. Además a los estudiantes con régimen de seminternado se les debe planificar un horario para la realización de las tareas bajo la supervisión del maestro o auxiliar pedagógica y de esta forma hacer un uso más racional del tiempo que están en la escuela.

En los niveles de enseñanza secundaria y media superior debe existir una estrecha coordinación entre todos los profesores que trabajan con un mismo grupo para calcular la cantidad y complejidad de las tareas de manera que se eviten las sobrecargas.

Es necesario atender a la distribución de las actividades que los niños y adolescentes realizan, de manera sistemática en la escuela y en la casa, lo que constituye su régimen de vida diario.

Para la organización correcta del régimen de vida del estudiante deben tenerse en cuenta los principios higiénicos que a continuación se relacionan:

- Duración prefijada de las actividades.
- Alternancia racional de las actividades.
- Dosificar las cargas físicas e intelectuales del educando.

*Duración prefijada de las actividades.* La formación de estereotipos dinámicos depende de la realización de todas las actividades de acuerdo con un régimen sistemático. Desde las primeras edades se debe adaptar al niño a cumplir con un horario en su alimentación, en el sueño, en el aseo personal y en la realización de sus deberes. La alimentación a una hora fija, garantiza un buen apetito y una buena digestión. Dormir a la misma hora favorece la conciliación del sueño. La realización de tareas docentes con un mismo horario facilita la concentración más rápida y un mejor rendimiento.

Es necesario además atender al cumplimiento de la hora de inicio y terminación de cada actividad, pues cuando una de las actividades se prolonga más del tiempo establecido todas las demás se realizan fuera de su horario, lo que trae como consecuencia que se afecte el tiempo que dedica el estudiante a sus labores docentes, su tiempo libre y más aún, a su horario de sueño.

*Alternancia racional de las actividades.* Este principio supone la adecuada planificación de actividades eminentemente físicas e intelectuales. Significa combinar actividades que requieren mayor gasto de energía con actividades que necesitan menos esfuerzo para su realización.

La regularidad y la alternancia de las actividades que conforman el régimen del día garantizan un ritmo determinado en el funcionamiento del organismo del niño y del adolescente.

*Dosificar las cargas físicas e intelectuales del educando.* La dosificación se refiere a ajustar la carga de trabajo de acuerdo con las posibilidades morfofuncionales y psicosociales de los niños y de los adolescentes, que no afecte por exceso, ni por defecto. Cuando la carga excede por encima de las posibilidades de los educandos, esto requiere de un mayor esfuerzo y por consiguiente de más gasto de energía. En el caso de que la carga esté por debajo de sus posibilidades, no produce un efecto positivo sobre su desarrollo.

Dentro del régimen de vida del estudiante se debe destacar las actividades docente-educativas que realiza bajo la orientación del maestro y que se planifican en el horario docente. La estructuración racional del horario docente constituye una condición higiénica para la conservación de un nivel adecuado de la capacidad de trabajo, por lo que se debe tener en cuenta el ritmo biológico de las funciones del organismo y la dinámica de la capacidad de trabajo en diferentes edades, durante el día y en la semana de clases.

Se recomiendan los siguientes requisitos higiénicos para la confección del horario docente:

- Determinar el nivel de complejidad de las asignaturas y su fatigabilidad, por cada grado o año docente. Se consideran asignaturas complejas las que requieren de un alto nivel de abstracción y generalización o por el contrario sin ser muy complejas tienen mucho contenido teórico. En ambos casos, pueden provocar cambios desfavorables en la capacidad de trabajo y sobrevenir la fatiga precoz.
- Conocer cómo varía la capacidad de trabajo durante el día y la semana docente. Las investigaciones realizadas en el período 1982-1994 en las escuelas primarias de Ciudad Escolar Libertad, por profesores del Departamento de Higiene Escolar del Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona, demostraron que el lunes y el viernes no deben planificarse asignaturas que exijan una tensión mental especial, pues la capacidad de trabajo intelectual es relativamente más baja. La disminución de la capacidad de trabajo los lunes está relacionada, según los resultados de estas investigaciones, con la adaptación del organismo a la actividad docente, ya que después de un descanso más o menos prolongado de fin de semana, dedicado a otro tipo de actividad, se requiere de mayor gasto energético para lograr la adaptación necesaria a esos cambios y en el caso del viernes, un factor que puede influir es la acumulación de la carga docente en los días precedentes. También se demostró que en el segundo y tercer turno de clases los indicadores de la capacidad de trabajo son más altos, por lo que esos turnos deben ser aprovechados para ubicar las asignaturas que requieran de mayor esfuerzo intelectual.



- Alternancia de las asignaturas. Alternar las clases que provocan mayor tensión intelectual con otras clases donde la carga está dirigida, fundamentalmente, al sistema muscular. Esta alternancia debe propiciar el cambio de una actividad intelectual a una física. Por ejemplo, las clases de Educación Laboral y de Educación Física y de laboratorio, ejercen una influencia positiva sobre el estado funcional del organismo de los educandos, pues ayudan a mantener elevado el nivel de la capacidad de trabajo y la calidad del trabajo docente. Por tanto, deben alternarse con aquellas asignaturas de mayor complejidad o en aquellas que prevalece el contenido teórico.
- Un turno de clase para cada asignatura. Cada asignatura debe ser desarrollada en un turno de clases (45 minutos). Los turnos dobles pueden ser aceptados, en la enseñanza secundaria y media superior, para la realización de las clases de laboratorio o taller, que son eminentemente prácticas y requieren más tiempo para el desarrollo de las habilidades manuales.
- La planificación y organización de los recesos. El receso, recreo o descanso, tiene gran repercusión fisiológica en el organismo por permitir la recuperación de energías y por consiguiente, el restablecimiento de la capacidad de trabajo.

Desde el punto de vista higiénico se plantean dos tipos de descanso: el activo y el pasivo. El descanso activo se logra con el cambio de actividad y resulta beneficioso para retardar la aparición de la fatiga, debido a que se alterna el funcionamiento de los centros nerviosos y las estructuras del organismo, logrando una recuperación más rápida. El descanso pasivo comprende la relajación y el sueño. Cuando el educando, que generalmente permanece en la escuela alrededor de 6 horas, no cambia de actividad durante el tiempo que tiene programado para su descanso, puede ser afectada su salud. Por ejemplo puede afectarse su sistema cardiovascular que, en estas edades, está capacitado para sobrecargas moderadas y para cambios de actividad. La carga ortostática que se produce al estar sentado largo tiempo provoca la disminución del flujo sanguíneo debido a la falta de movimiento de las piernas y a su vez puede afectar las funciones cerebrales. Además el desarrollo adecuado de la columna vertebral se logra a través de la actividad física, por lo que permanecer tantas horas sentado puede afectar este desarrollo.

Por todo lo anteriormente expuesto es necesario considerar el papel que desempeña la planificación del descanso o recreo en el horario docente: receso entre un turno y otro de clase, receso a mitad de sesión y el receso entre sesiones de más larga duración que contemple el horario de almuerzo.

La planificación y organización del régimen de vida del estudiante y en especial del horario docente en instituciones que tienen una gran carga docente como los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas, de Ciencias Pedagógicas y Militares, los Centros Formadores de cursos emergentes, por citar algunos casos, resulta mucho más compleja y requiere del dominio de los fundamentos higiénicos. Los consejos de dirección tienen la potestad de adecuar los

horarios docentes de acuerdo con las necesidades del centro, pero siempre en atención a los requisitos planteados.

El puesto de trabajo es el lugar donde el niño o el adolescente realiza sus labores docentes, tanto en la escuela como en su casa; contempla la silla, la mesa, medios de trabajo, así como las condiciones físico-ambientales del lugar donde esté ubicado.

El puesto de trabajo debe reunir todos los requisitos higiénicos para que contribuya a garantizar el desarrollo exitoso del trabajo docente-educativo y preserve y propicie el estado de salud de los educandos.

El mobiliario escolar debe ser diseñado de manera tal que se ajuste a las dimensiones antropométricas del niño y el adolescente, lo cual permitirá mantener una postura correcta y cómoda y por consiguiente un mejor aprovechamiento de la actividad que realiza.

El maestro o profesor no interviene en el diseño del mobiliario escolar pero puede hacer sus valoraciones respecto a las sillas y mesas de su aula y dentro de las posibilidades reales que existan en su escuela, seleccionar el mobiliario de acuerdo con las características somatométricas de sus estudiantes. Debe atender a estas mínimas exigencias:

- La altura del asiento, debe permitir que en posición sentada, los muslos se mantengan en ángulo recto con las piernas y los pies apoyados sobre el suelo, de forma tal que contribuyan a mantener la posición correcta de la región glútea y por tanto de la lumbar.
- La altura de la mesa, debe estar en relación con la del asiento, debe lograrse que en posición sentada, con los brazos apoyados sobre la superficie de trabajo, los codos queden a ese nivel o ligeramente inclinados hacia abajo. Una mesa muy alta determina que se tenga que elevar los hombros y la mesa baja ocasiona la flexión exagerada de la columna vertebral, contribuyendo a provocar una deformación, así como la compresión de los órganos abdominales y del tórax.

Un mobiliario adecuado debe garantizar comodidad en los puntos de apoyo fundamentales: la espalda, glúteos, muslos, pies y antebrazos. Facilita mantener la postura correcta, es decir que el cuerpo realice los movimientos necesarios en la actividad que ejecuta y con el menor gasto de energía posible, todo lo cual repercute positivamente en la capacidad de trabajo del educando.

Los medios de trabajo incluyen tanto los medios de enseñanza como los materiales de estudio que utiliza el estudiante para poder ejecutar sus actividades docente-educativas. Los medios de trabajo no se limitan a los de un aula común, sino también a los que utiliza el educando en el laboratorio, en el taller, en el área deportiva, en el huerto y en la casa para desarrollar sus tareas.

Los medios de enseñanza como componentes del proceso de enseñanza aprendizaje permiten establecer una mejor comunicación entre el maestro y el estudiante y entre los estudiantes entre sí, lo que contribuye a la mejor asimilación de los contenidos.

En dependencia del tipo de medio de enseñanza, su selección, diseño y utilización, deben tenerse en cuenta determinados requisitos higiénicos, tales como: ajustarse a las peculiaridades, anatómicas y psicofisiológicas de los educados, distancia adecuada en que deben estar situados, tiempo de exposición, cantidad de información, dimensiones, color, textura, tipo de material y condiciones ambientales del local docente.

Los materiales de estudio son aquellos que utiliza el educando para desarrollar su actividad docente educativa, entre ellos: libreta, lápiz, bolígrafo, regla, compás, instrumentos y equipos de laboratorio, del taller de educación laboral, y equipos deportivos. Estos materiales deben contribuir a la formación de correctos hábitos posturales en el trabajo, garantizando una tensión mínima de los músculos que intervienen en la actividad así como evitar el gasto innecesario de energía, por lo que exigen determinados requisitos higiénicos, de manera tal que se ajusten a la fuerza, resistencia de los educandos, a sus dimensiones corporales, a sus capacidades visual y auditiva, con vistas a lograr una mejor adaptación a la labor que realizan sin afectación de su salud,

*Las condiciones físico-ambientales del puesto de trabajo.* Se refiere a las condiciones donde está ubicado el puesto de trabajo, tales como la iluminación, cromatismo, ventilación, ruido, la capacidad del local.

. La iluminación adecuada del puesto de trabajo tanto natural como artificial tiene gran importancia para la protección del analizador visual. En la edad escolar se producen trastornos oftalmológicos como la miopía, hipermetropía, astigmatismo y una de las causas que puede provocar su aparición precoz es la falta de iluminación. Una buena iluminación contribuye a mantener un nivel aceptable de la capacidad de trabajo, favoreciendo de forma positiva el desenvolvimiento de la actividad que realiza el educando.

La luz natural debe penetrar por ambos lados del local donde está ubicado el puesto de trabajo, con predominio del lado izquierdo para evitar que al escribir o realizar cualquier otra actividad docente, se proyecte la sombra y dificulte la visibilidad. Cuando se utilice iluminación artificial debe ajustarse a las normas establecidas.

*El cromatismo*, como un factor que influye en la iluminación, se refiere al color de las paredes y techos del local donde está ubicado el puesto de trabajo. Cumple un objetivo estético y funcional por su influencia positiva o negativa en la iluminación, así como en el estado de ánimo, en la sensación de calor o frío, y por tanto la selección de los colores que se aplican en los locales docentes es una tarea que requiere cuidado y atención. Los colores verde, azul y crema, de tonalidades claras, son los más aconsejables y los techos siempre se deben pintar de blanco.

*La ventilación* es otro factor que incide en el rendimiento y salud del educando. Una ventilación adecuada influye favorablemente en el funcionamiento del organismo de los educandos, y se manifiesta en el aumento de la movilidad de los procesos nerviosos y de la capacidad de trabajo, lo cual favorece así su rendimiento docente.

En el local docente donde está ubicado el puesto de trabajo se debe garantizar la ventilación cruzada y ésta se logra proporcionando ventanas con diferentes dimensiones, en las

paredes opuestas del local, de manera tal que se produzca una corriente de aire que regule la temperatura, la humedad y evite la acumulación de polvo y olores corporales.

*Capacidad de los locales.* La cantidad de puestos de trabajo debe corresponderse con la capacidad de los locales docentes, esta es una condición que está determinada por las necesidades higiénicas, funcionales y organizativas que impone la actividad docente educativa.

Existen normas que establecen la distancia entre un puesto de trabajo y otro, de manera tal que permitan el movimiento sin dificultades entre cada uno de los educandos; también están normadas la distancia mínima de los puestos de la primera fila y la distancia máxima de los de la última fila con el fin de lograr la visualización de la pizarra u otro medio de enseñanza que se muestre y así sea posible escuchar mejor las explicaciones del profesor. Estos requisitos higiénicos evitan que el educando adopte posturas incorrectas, que realice un esfuerzo por encima de lo normal y su repercusión negativa en la capacidad de trabajo.

*La acústica* en los locales docentes, se refiere a la propagación de los sonidos, está muy relacionada con sus características constructivas y puede afectarse por los ruidos que se producen tanto dentro como fuera del lugar donde está ubicado el puesto de trabajo. En consecuencia con lo planteado, el ruido externo puede evitarse situando las áreas docentes alejadas de las fuentes de ruido, haciendo coincidir los horarios de receso para todos los grados para evitar la conversación y traslado de estudiantes y maestros por pasillos y escaleras. Dentro del local docente, los ruidos pueden ser producidos por conversaciones innecesarias, ajenas a la actividad que realizan, por arrastrar muebles, tirarse objetos, cuestiones que pueden ser evitadas exigiendo normas de disciplina, desarrollando hábitos de educación en cuanto a hablar en voz baja, no gritar, levantar las sillas y/o las mesas cuando se trasladan de lugar.

En los centros con régimen de internado, se debe disponer de áreas de estudio, donde el educando realice sus tareas y el estudio individual. Estas áreas deben también cumplir las mismas exigencias en cuanto a iluminación, ventilación, y nivel de ruido.

Debe evitarse estudiar escuchando música con un volumen elevado para que no se afecte la concentración de la atención en la labor que realizan. En los casos que prefieran estudiar oyendo música, se puede aceptar una música instrumental y sintonizar el equipo con un volumen de baja intensidad.

El ruido excesivo es causa de irritación y de esfuerzo mental con la consiguiente fatigabilidad, distracción, falta de eficiencia en la actividad que se realiza, afectación del rendimiento docente y de la salud, sobre todo del sistema nervioso y de la audición.

Si en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se toman en cuenta medidas y requisitos de carácter higiénico es evidente que el educando logrará mejores resultados en su rendimiento escolar y se evitarn alteraciones en su estado de salud. Es necesario que tanto el personal de dirección como los docentes tengan un dominio pleno de todos los factores expuestos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuyen a la formación integral del educando

### **3.4. Aspectos socio psicológicos de la dirección en las instituciones educativas cubanas.**

La Dirección Educacional, como disciplina, sustenta teóricamente todo el sistema de trabajo de las instituciones educativas cubanas, con vista a asegurar la elevación de la calidad del quehacer de la Dirección Educacional, la capacitación en la práctica de manera sistémica y sistemática de todos los cuadros, técnicos y docentes y asegurar la idoneidad de todo el personal en ejercicio. Promover el cambio educativo en la escuela en aras de una Educación desarrolladora que tribute a la elevación de la calidad es el reto al que se enfrenta nuestro país en el actual proceso de transformaciones de las instituciones educativas cubanas. Este proceso de cambio supone una revolución conceptual, metodológica y práctica en el escenario pedagógico en general y en el rol directivo.

Uno de los retos actuales a que se debe enfrentar la dirección científica de la educación, es, sin duda, lo referente a los procesos de resistencia que son inherentes al propio cambio en sí mismo y que pueden generar incertidumbre y caos en el ambiente organizacional y por tanto deben ser estimulados y dirigidos estratégicamente sobre la base de una concepción actualizada y científicamente fundamentada de la Dirección Educacional que permita enfrentar adecuadamente los necesarios procesos de resistencia y lograr la evolución de la organización hacia el estado deseado. Esta idea está sustentada en estudios recientes que han demostrado que el desarrollo del sistema organizacional hacia un estado cualitativamente superior, requiere necesariamente, de la existencia de un momento caótico durante los procesos de cambio (Sullivan, 1999), contrariamente a como había sido previamente interpretada la situación de caos en la vida organizacional.

De modo que el nivel de desarrollo alcanzado por la "Ciencia del Caos" (Briggs y Peat, 1984, 1990; Prigogine y Stengers, 1985; Gleick, 1989), nos permite afirmar que el significado y el tratamiento de la palabra caos han ido modificándose en los últimos años. Si bien durante la década de los años 80 y principios de los 90, el caos fue entendido como una dificultad para el proceso de cambio y como algo que debía ser evitado a toda costa; en la actualidad la comunidad científica sostiene que la fase caótica de los procesos de cambio, constituye una fase necesaria de problemas determinados, a través de los cuales el sistema organizacional experimenta una metamorfosis evolucionando hacia un nuevo orden (Sullivan, J., 1999).

Así pues, promover el cambio desde una perspectiva desarrolladora y enfrentar adecuadamente sus posibles consecuencias en aras de lograr la evolución de la Organización escolar hacia un nuevo orden cualitativamente superior es el camino, como ya se ha apuntado anteriormente, hacia la excelencia educativa. En este sentido, el tratamiento adecuado de los aspectos socio psicológicos de la Dirección Educacional desempeña un importante rol estratégico de manera permanente en este proceso de "metamorfosis organizacional" dirigido al logro y

mantenimiento de una Educación de nuevo orden a tono con las demandas de los actuales procesos de optimización y perfeccionamiento que se llevan a cabo en nuestro sistema social.

*La Motivación. Aspectos claves para su comprensión desde una perspectiva desarrolladora.*

Desde los tiempos antiguos, el problema de los estimulantes internos de la conducta del hombre ha ocupado constantemente a científicos y filósofos y los ha conducido a elaborar diferentes hipótesis explicativas en torno a este problema.

Una alternativa explicativa al problema, asume que la Motivación constituye un subsistema de regulación psíquica integrante del sistema integral que es la personalidad (Brito, 1987; González, V., 1997). Este enfoque de la motivación trasciende en diferentes autores de la talla de Allport, Nuttin, Rubinstein, Leontiev, Bozhovich y en nuestro país ha sido postulado de disímiles maneras por autores como Calviño, González, D., González, F., González, V.; entre otros.

## **(OJO REFERENCIAS)**

Concebir la motivación como un subsistema tiene toda una serie de implicaciones de carácter teórico, metodológico y práctico, como componentes que no pueden ser considerados de forma aislada, sino que presupone concebirlos como unidades que están intrínsecamente vinculadas entre sí e implica además que cada componente debe ser estudiado como una unidad en la que se reproduce a menor escala la característica general del sistema del cual forma, indisolublemente, parte integrante.

¿Cuáles son entonces esas unidades constituyentes del subsistema motivacional?

En primer lugar, la orientación motivacional (OM), que abarca las necesidades, los intereses, los motivos del sujeto, constituye la manifestación concreta de la motivación del sujeto. Por tanto, garantiza el aspecto movilizador de la actuación y constituye su génesis.

La expectativa motivacional (EM) se refiere a la representación anticipada intencional que la persona tiene sobre su actuación y sus resultados futuros. Abarca los propósitos, las metas, los planes y proyectos de la personalidad. Por tanto, le confiere dirección a la actuación y en este sentido, constituye el aspecto que garantiza la direccionalidad en la actuación en un contexto determinado. Esta unidad se corresponde con el sistema de objetivos (Calviño, 1985). Es una imagen consciente de los resultados futuros y en este sentido constituye un nivel predominantemente cognitivo de la motivación.

Por último, el estado de satisfacción (ES) está constituido por las vivencias afectivas que experimenta un sujeto en función de la satisfacción o no de sus necesidades, deseos, intereses, aspiraciones, expectativas, entre otros y, por ende, es la unidad que sostiene el comportamiento humano en un contexto de actuación determinado. Por tanto, garantiza el aspecto sostenedor de la regulación motivacional. En otras palabras, constituye la manifestación valorativa de las vivencias que el sujeto tiene de la realización de su motivación en el marco de su orientación motivacional (OM); o sea, es una unidad motivacional predominantemente afectiva.

El conocimiento del subsistema motivacional y de las unidades que lo integran, su funcionamiento y su efectividad resulta de especial interés para el directivo, toda vez que la productividad y el desempeño en un contexto de actuación determinado, dependen en gran medida del componente motivacional de la conducta humana.

Las investigaciones acerca del desempeño han demostrado que aproximadamente el 20% de los incumplimientos laborales se vinculan a causas tales como: indisciplina laboral, desarrollo insuficiente de las habilidades y capacidades requeridas para el puesto de trabajo en cuestión y a dificultades relativas a los recursos materiales, léase dificultades con el equipamiento técnico, modernización de los recursos, tecnología caduca o poco avanzada, condiciones de trabajo por debajo de las requeridas, entre otras. Sin embargo; cerca del 80% de los incumplimientos laborales están relacionados con desinterés por la tarea, insatisfacción laboral y condiciones laborales por debajo de las expectativas del sujeto, por citar sólo algunas.

Resulta evidente pues, que los porcentajes superiores con respecto al desempeño deficiente están significativamente relacionados con problemas de índole motivacional, con problemas relativos al funcionamiento del componente motivacional en sus unidades integrantes.

Estos resultados nos permiten inferir que no basta con que la institución pueda contar con un equipamiento moderno, ni siquiera resulta suficiente contar con un personal muy capaz y disciplinado, ni disponer de una gran capacidad de cursos de superación y de entrenamiento para los subordinados con la finalidad de obtener un rendimiento elevado y eficiente en ellos y por consiguiente obtener niveles óptimos de funcionamiento organizacional, sino que es además necesario lograr que los subordinados y el propio directivo estén realmente motivados con respecto a la labor que realizan en un determinado contexto de actuación.

De manera que una elevada motivación laboral, profesional y hacia el estudio puede conducir al logro de un mayor beneficio en las inversiones realizadas en recursos materiales y en capacitación de los recursos humanos y facilitar considerablemente la labor de dirección en las instituciones educacionales. Por lo tanto constituye una necesidad de los directivos educacionales, conocer cuán motivados con su función resultan estar sus subordinados y colaboradores, para mantener el nivel motivacional detectado o modificarlo en caso necesario, con vistas a lograr un estado de funcionamiento óptimo que facilite el desempeño.

Es menester, sin dudas, que el dirigente posea un profundo conocimiento sobre la motivación de los dirigidos para lograr influir en ella y en consecuencia obtener el cumplimiento de las metas propuestas. Dirigir exige la creación y el mantenimiento de un ambiente tal, en el que las personas puedan trabajar en grupo y alcanzar objetivos comunes y obviamente, un dirigente no puede alcanzar este objetivo sin un conocimiento de qué es lo que motiva a las personas que él dirige. De aquí se deriva una cuestión clave: los dirigentes educacionales deben lograr una motivación efectiva en sus subordinados y colaboradores y esto nos conduce al problema de la efectividad motivacional.

Por tanto, resulta importante para la educación en general y para la Dirección Educacional en particular descubrir el funcionamiento motivacional efectivo en cada nivel de la personalidad; su especificidad para cada nivel y conocer la caracterización general del funcionamiento motivacional como un todo en la unidad de los diferentes niveles de funcionamiento de la personalidad.

La autorregulación efectiva del aprendizaje como una de las condiciones necesarias para el logro de un aprendizaje desarrollador que tribute a la elevación de la calidad en la educación, solo puede efectuarse sobre la base de procesos que estimulen, dirijan y sostengan las acciones del aprendiz en los diferentes niveles de su funcionamiento como personalidad. De igual forma, sólo conjugando la motivación en los diferentes niveles de la personalidad y logrando su efectividad, de manera integral, resultará posible la formación de valores estables, la solidez de las ideas y el desempeño eficiente de la personalidad.

Según el enfoque conceptual asumido, la motivación tiende a ser efectiva cuando existe un predominio de las unidades motivacionales ( OM, EM, ES) como tendencias positivas hacia la actividad en un contexto de actuación determinado. Así, el dirigente educacional tiene que saber vincular los planes generales con los individuales y estos, con las verdaderas necesidades y aspiraciones de los subordinados, tratando de lograr un estado de satisfacción positivo como consecuencia de la satisfacción de las necesidades del subordinado mediante el cumplimiento de los planes individuales. Lo mismo ocurre con el profesor quien debe conocer las verdaderas demandas intelectuales de sus estudiantes, sus estilos cognitivos y las estrategias cognitivas que particularizan a los aprendices, (Pérez, D., 2001) detectando cuáles son las predominantes grupalmente con el fin de diseñar la clase no sólo teniendo en cuenta la derivación de los objetivos, sino adecuando éstos y los métodos de enseñanza a los estilos y estrategias de aprendizaje, propiciando expectativas motivacionales y estados de satisfacción positivos como consecuencia de la satisfacción de necesidades a través de las diferentes formas de organización de la enseñanza.

Esta tarea no resulta nada fácil, porque la motivación como toda formación psicológica presenta una naturaleza contradictoria y como tal, constituye una mediación entre lo interno y lo externo: la resultante de la interacción de estos dos factores. De manera que, para lograr un elevado nivel de efectividad motivacional, es preciso ejercer una influencia adecuada con los llamados motivadores externos de la actuación, sobre la base del conocimiento de la esfera motivacional del sujeto lo cual contribuye al logro de un estado de satisfacción positivo que favorezca la obtención de las metas propuestas.

¿Cuáles son pues, esos motivadores de la actuación?

1. Reforzamiento. Ha sido ampliamente utilizado por la Psicología de enfoque conductista y se reconoce actualmente su gran utilidad en la formación de hábitos y en la aparición repetidas de conductas deseables ( Vega, 1978). Implica estimular de manera positiva una conducta con la finalidad de que aumente su probabilidad de ocurrencia. El reforzamiento debe ser positivo, intermitente y diferenciado en función del desempeño.



2. Brindar responsabilidad. Es uno de los motivadores de mayor efectividad si se combina con un profundo conocimiento de la esfera motivacional. Aquí se trata de generar sentimientos de utilidad y sentido de pertenencia.
3. Creación de retos y desafíos. Van dirigidos a la creación de sentimientos de logro y de capacidad en el desempeño. Es un fuerte reforzador de la autoestima y el autoconcepto, por ello no deben ser ni muy difíciles que parezcan inalcanzables, ni muy fáciles que no impliquen esfuerzo alguno por parte del sujeto.
4. Reconocimiento social. El reconocimiento del colectivo favorece la implicación de la personalidad en la tarea por el compromiso social y la imagen pública que trata de mantenerse a la altura de lo socialmente establecido, por ello se trata de reforzar en todo momento, por pequeños que sean, los logros de los dirigidos y propiciar continuamente retroalimentación sobre su desempeño.
5. Enriquecimiento del puesto laboral. Aquí se ubican toda una serie de motivadores destinados a enriquecer el trabajo a través de propiciar sentimientos de responsabilidad individual e implicación personal: variedad, participación, fomento de la libertad para tomar decisiones, implicación en la renovación y decoración del puesto laboral.
6. Estímulos materiales. Deben ser utilizados con inteligencia, tacto y moderación. Entre ellos se ubican la estimulación alternativa, los pagos por sobrecumplimiento, los puntajes acumulativos y otros que actúan como recompensas de tipo material.

Estos motivadores son contextuales y sólo resultan tales a través del conocimiento de las unidades motivacionales del funcionamiento de la personalidad. Lo más importante es lograr con ellos un estado de satisfacción positivo en el subordinado y en el grupo y con ello, en la organización para lograr el “contagio” motivacional, lo que favorece un clima positivo a partir de la comunicación que se establece entre los miembros de un grupo satisfecho.

#### *La comunicación en las instituciones educativas cubanas.*

La comunicación es un proceso de esencial importancia en toda la actividad humana, en tanto el sujeto se encuentra permanentemente inmerso en un sistema interactivo en su desempeño, que al mismo tiempo condiciona su bienestar emocional y la atmósfera psicológica del grupo humano con el cual interactúa. La institución educativa no escapa a ello. El diálogo y la acción cooperada a través de la comunicación, constituyen elementos importantes del proceso de enseñanza - aprendizaje que tiene lugar en el escenario de la institución educativa. El maestro, las estructuras directivas de la institución educativa y todas las personas que se vinculan con el aprendiz en la escuela, lo hacen a través de la comunicación. De ahí la enorme importancia que reviste el proceso comunicativo educativo. Todo el sistema de influencias educativas que van dirigidos a promover el desarrollo integral de la personalidad está mediatizado por la comunicación, como es de suponerse.

En la escuela cubana, al igual que en otras latitudes, la comunicación se ha manifestado de forma autoritaria, unidireccional, basada en la transmisión de información y en la reproducción y evaluación de la información transmitida. Ello ha implicado, por tanto, que sea no participativa, donde el diálogo y la construcción del mensaje, como función de la comunicación han estado muchas veces ausentes. El estilo comunicativo y el ambiente de comunicación educacional derivados se han caracterizado por la imposición de la disciplina, la severidad y el premio y el castigo, imperando en ocasiones la chabacanería y el desorden, aún desde los primeros grados de la enseñanza primaria, aunque las mayores dificultades se han manifestado en la enseñanza secundaria. Los resultados de una investigación desarrollada por Pérez, D. y Fundora, G. (1987), revelan que un estilo inadecuado de comunicación del profesor y el ambiente comunicativo no sólo condicionan la indisciplina de la institución educacional en el primer ciclo de la enseñanza primaria, sino que además influyen de manera significativa en el éxito docente y en la calidad de la enseñanza. Este estudio, que se llevó a cabo con estudiantes de 4to grado de la escuela "Guerrillero Heroico" del Municipio Marianao, permite afirmar que, el estilo autoritario de comunicación determinó en los estudiantes analizados una imagen negativa del profesor, a quien se le atribuye cualidades y expresiones negativas que condicionan la atmósfera psicológica que permeó el proceso de aprendizaje de estos estudiantes.

La falta de afecto, de aceptación, de calidez y de diálogo en la institución escolar constituyen amenazas potenciales para el logro de una formación integralmente sana de la personalidad, acorde con los principios de la moral socialista, lo cual se convierte en un factor digno de atención frente a la real revolución de los procesos comunicativos que impone el desarrollo cibernético en el mundo de hoy, donde la realidad virtual, las redes de comunicación sin barreras espaciales ponen cada vez más en peligro la permanencia de las formas de comunicación directa en el micronivel (Lomov, s/a) y la existencia del canal extraverbal en la comunicación como fuente de expresión y transmisión genuina del mensaje afectivo.

Es por ello que la comunicación profesor-estudiante cobra una dimensión fundamental y debe constituir una función predominante en las instituciones educacionales, ya que mediante ella se lleva a cabo la enseñanza y al mismo tiempo es posible incidir educativamente sobre el estudiante en un ambiente participativo. La creación y preservación de una cultura comunicativa de tipo participativa, como antítesis de la cultura comunicativa comportamental es lo ideal en las instituciones educacionales.

La escuela, como institución ha de propiciar un espacio interactivo bien estructurado, tanto en el ámbito de sus estructuras directivas, como en el ámbito de la clase, de manera tal que la atmósfera de la institución educacional pueda ser percibida por el aprendiz como un ambiente de paz, bienestar y cálida acogida, que inspire confianza y seguridad y donde impere un orden participativo y de mayor dialogicidad para promover un aprendizaje verdaderamente desarrollador. En aras de lograr la excelencia educativa en las instituciones educacionales cubanas, este modelo educativo exige indudablemente una interacción desarrolladora en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, cuya primera condición es el establecimiento de una comunicación también desarrolladora a tono con las actuales exigencias que plantea el modelo educativo al que aspira la educación cubana hoy día.

Esta idea supone dos cuestiones importantes: 1) la necesidad de ubicar el aprendizaje dentro de un marco interactivo y consecuentemente, 2) la necesidad de operar en la institución educativa con una concepción desarrolladora en el proceso comunicativo. Según González, F., (1995) ubicar el aprendizaje en un marco interactivo, implica reconocer el papel de la comunicación en el proceso de construcción del conocimiento y la enorme importancia de una atmósfera institucional sana en el desarrollo de las potencialidades del sujeto para el aprendizaje, concibiendo a éste como un proceso de cooperación y de integración, donde el bienestar emocional del sujeto en sus diferentes sistemas de relaciones, desempeña un rol decisivo para el aprendizaje. Por otra parte, operar con una concepción desarrolladora en el proceso comunicativo en las instituciones educativas cubanas, significa coincidir y asumir que la comunicación desarrolladora ejerce una influencia decisiva en el crecimiento personal del sujeto y en el desarrollo de su personalidad, en tanto promueve motivos específicos hacia el proceso interactivo entre los sujetos implicados, lo que supone el contacto personalizado y la motivación compartida.

El establecimiento de la comunicación desarrolladora exige equidad entre los sujetos, a pesar de las diferencias individuales existentes, supone además, la creación de espacios bien diferenciados y al mismo tiempo específicos entre ellos, garantizando, según Reinoso, C. (2001) determinadas condiciones:

- 1) Ambiente colaborativo. Se trata de propiciar un ambiente dialógico y reflexivo entre los estudiantes, sobre la base de la atención a la diversidad, favoreciendo la competencia interactiva, estimulando la escucha atenta y asistiendo al estudiante en todo momento en el trabajo en equipo, tratando de adecuar los propósitos individuales a las metas colectivas y garantizando la creación de situaciones problemáticas vinculadas a los problemas profesionales que favorezcan la valoración cognitiva y metacognitiva del trabajo que se realiza.
- 2) Participación directa y equitativa. Esto supone que el profesor garantice que el estudiante tome clara conciencia de su responsabilidad individual y de la responsabilidad grupal. Supone además que el profesor sea capaz de diseñar, teniendo en cuenta sus posibilidades reales, un escenario docente que permita la interacción cara a cara, la confrontación abierta y sincera de ideas y puntos de vistas personales, donde cada estudiante disfrute de las mismas posibilidades y libertades en el proceso de interacción que se lleva a cabo, lo cual implica la necesaria modificación del sentido psicológico que tienen el error, la aceptación y la discrepancia dentro de la actual cultura comunicativa. Esto es, promover una cultura del error como un aspecto natural y propio del proceso del aprendizaje.
- 3) Competencia comunicativa. Supone ante todo el logro de un diálogo auténtico, abierto, positivo y constructivo entre quienes participan en el proceso comunicativo, lo que se fundamenta en la necesidad y deseo primero de entenderse y facilitar la comprensión en la solución de los

problemas tratados y en segundo lugar, un diálogo equitativo entre los participantes, evitando el uso de métodos coercitivos y prepotentes para lograr atención y comprensión. Implica además, saber escuchar, evitando la escucha defensiva y/o agresiva, los golpes bajos y el chantaje emocional, donde cada participante salga fortalecido de la interacción comunicativa y donde el crecimiento personal constituya una realidad.

4) Manejo adecuado de situaciones de conflicto. En todo proceso comunicativo pueden tener lugar situaciones antagónicas de carácter conflictivo, que surgen debido a la existencia en ocasiones de motivos específicos contrapuestos entre los interlocutores. Sin embargo, una comunicación desarrolladora exige del manejo adecuado de tales situaciones. Ojalvo (1999) apunta algunas importantes sugerencias para el manejo adecuado de situaciones conflictivas; entre ellas: no atribuir toda la responsabilidad al otro, controlar estados emocionales, analizar las posibles causas y buscar solución al conflicto, retroalimentar sobre los aspectos positivos y no sólo sobre de los negativos.

Los modelos comunicativos más dialógicos y desarrolladores constituyen la alternativa en el proceso de optimización y perfeccionamiento educacional de la escuela cubana como institución socializadora a tono con el modelo educativo que promueve el aprendizaje desarrollador en busca de la excelencia educativa. En este contexto le corresponde a los centros formadores de maestros la importante tarea de la formación, trasmisión y mantenimiento de una cultura comunicativa desarrolladora consecuente con el modelo educativo desarrollador que comprende la educación como un proceso predominantemente dialógico-participativo.

#### *Tratamiento del estrés en las instituciones educativas.*

La determinación del estrés institucional en la sociedad contemporánea resulta de extraordinaria importancia, en tanto representa un indicador directo del nivel de salud organizacional, de su estructura, funcionamiento, de su sistema de relaciones y de la fortaleza de su entorno.

En la actualidad es esencial la participación de los sistemas organizacionales en el mejoramiento continuo de los ambientes laborales, propiciando el mejoramiento humano y profesional de sus trabajadores, con el propósito de lograr la eficiencia de su desempeño. En este sentido la determinación y tratamiento preventivo de los generadores de estrés asume una importante dimensión en el contexto de las actuales tendencias en la dirección de los recursos humanos, encaminadas a favorecer un clima organizacional que promueva el desarrollo, superación y desempeño eficiente en los trabajadores.

La práctica médica ha constatado que existe un grupo de enfermedades cuyo origen se vincula al estrés y a los estilos de vida donde las cargas tensionales van siendo cada vez mayores a consecuencia de que muchas veces el sujeto se ve sometido al hecho de enfrentar diversas responsabilidades simultáneamente a las que casi siempre debe dar respuesta bajo presión de tiempo, lo cual es la característica básica de la sociedad contemporánea.

La investigación científica ha demostrado que existen profesiones donde la probabilidad de ocurrencia de enfermedades debidas al estrés es mucho mayor que en otras, aunque cualquier individuo sometido a fuertes cargas tensionales está predispuesto a padecerlas.

Atendiendo al tiempo de exposición del sujeto frente a la situación generadora de estrés; las enfermedades pueden ser clasificadas, según Ortega (1999) en:

-Enfermedades por estrés agudo. Ocurren cuando la exposición es breve e intensa, de aparición súbita y de fácil identificación por la evidencia y relación con los agentes estresantes, siendo generalmente reversibles. La úlcera, la gastritis, la neurosis postraumática y los estados posquirúrgicos son ejemplos de este tipo de patología.

-Enfermedades por estrés crónico. Aparecen cuando la exposición del individuo a los agentes estresantes se prolonga en el tiempo durante meses o aún años, su aparición es lenta y progresiva, con un carácter más permanente, con mayor importancia y mayor gravedad y produce finalmente alteraciones de carácter psicológico. Los accidentes cerebro vasculares, el insomnio, la migraña, la depresión, la ansiedad, la agresividad, la disfunción familiar, la neurosis de angustia, las disfunciones sexuales, la hipertensión, la trombosis cerebral, el infarto del miocardio, entre otros, constituyen ejemplos de este tipo de enfermedad.

Cuando los agentes generadores del estrés se vinculan directa o indirectamente con la situación laboral afectando la salud del trabajador se habla de estrés laboral. Por supuesto, que tanto en el estrés en general, como en el estrés atribuido a las condiciones laborales, desempeña un papel importante el estilo de vida individual, por lo que la educación está llamada, por su naturaleza a facilitar la labor preventiva a través de la creación de espacios interactivos sanos entre los individuos, que promuevan una comunicación desarrolladora desde los primeros años de vida escolar.

Las instituciones educativas no constituyen una excepción en la producción del estrés laboral. Las actuales tendencias en la promoción de la seguridad e higiene escolar incluyen no solamente los riesgos físicos, químicos y biológicos de los ambientes interno y externo de la institución educacional, sino también los múltiples y diversos factores psicosociales inherentes a la escuela y la manera en cómo influyen en el bienestar físico y mental de trabajadores y estudiantes.

Estos factores consisten en interacciones entre la institución, su ambiente organizacional, el nivel de satisfacción de sus miembros y las condiciones de la organización por un lado y por otra, las características personales del trabajador, sus necesidades, su cultura, sus experiencias y su concepción del mundo.

Los principales factores psicosociales generadores de estrés presentes en la institución educacional involucran aspectos de organización, administración y sistemas de trabajo y desde luego la calidad de las relaciones humanas.

Por ello, el clima organizacional de la institución educacional se vincula no solamente a su estructura y a las condiciones de vida del colectivo laboral, sino también al contexto histórico-social de la institución; esto incluye su historia y el conjunto de sus problemas demográficos, económicos

y psicosociales de la comunidad en que eestá insertada. Así, el crecimiento de la institución, su progreso técnico y profesional, la promoción, la calidad de la enseñanza y la estabilidad de sus cuadros y de la propia organización dependen, además de factores como las condiciones de trabajo, de los estilos de vida, así como del nivel de salud y bienestar de sus trabajadores.

En la actualidad, como consecuencia del constante y acelerado desarrollo científico-técnico y de los procesos de optimización en la educación en busca de la excelencia educativa se producen acelerados cambios tecnológicos en las formas de organización, los métodos y medios de enseñanza y en los enfoques educativos que pueden afectar consecuentemente a los educadores en sus rutinas de trabajo, modificando su entorno laboral y propiciando situaciones estresantes que se suman a otros factores externos a la esfera laboral, derivados de las generales y específicas circunstancias familiares o de su vida privada y social. De ahí la enorme importancia de conocer los factores psicosociales generadores de estrés en educación y el tratamiento adecuado al estrés educacional.

La literatura especializada permite agrupar en áreas de desempeño algunos de los principales factores psicosociales que con notable frecuencia condicionan la presencia de estrés educacional.

a) Dirección:

- Inadecuada delegación de responsabilidades
- Motivación deficiente
- Falta de capacitación y desarrollo del personal
- Carencia de reconocimiento
- Sobrecarga laboral
- Trabajo burocrático
- Planeación deficiente

b) Desempeño Profesional:

- Actividades de gran responsabilidad
- Creatividad e iniciativa restringidas
- Cambios tecnológicos intempestivos
- Ausencia de plan individual
- Rivalidad profesional

c) Tareas y Actividades:

- Autonomía laboral deficiente
- Ritmo de trabajo apresurado
- Exigencias excesivas de desempeño
- Actividades laborales múltiples
- Trabajo monótono o rutinario
- Poca satisfacción laboral

d) Ambiente Organizacional:

- Condiciones laborales inadecuadas
- Ambiente laboral conflictivo
- Trabajo no solidario
- Subvaloración al trabajador
- Cultura organizacional coercitiva

Definitivamente, la evaluación de la existencia de estos factores y sus efectos sobre los miembros de la institución educacional dependerá de la posibilidad de manejo y monitoreo socio psicológico de las situaciones de estrés en la institución educacional, mediante un diagnóstico efectivo que posibilite el tratamiento a nivel individual y colectivo de las verdaderas causas, lo cual se debe centrar en la prevención primaria en aras del mejoramiento profesional y humano y de alcanzar la excelencia educativa.

Es importante considerar las mejoras físicas, ergonómicas y de higiene del entorno laboral en las instituciones educacionales, pues tienen particular relevancia para los trabajadores al representar la preocupación real y el esfuerzo patente de la institución por mejorar el bienestar de sus miembros, todo lo cual influye de manera considerable en el clima socio psicológico de la organización.

La atención del estrés supone el logro de un cambio en la cultura y ambiente organizacional de la institución educativa que persigue el rediseño de las tareas y del sistema de trabajo, con vistas a lograr el mejoramiento continuo. El cambio debe ser un proceso gradual y dirigido estratégicamente y científicamente a fin de alcanzar el estado deseado, adecuando los estilos de liderazgo, redistribuyendo de manera adecuada la autoridad y el poder, fomentando la participación responsable en los procesos de toma de decisiones, una comunicación desarrolladora y un clima socio psicológico que favorezca el crecimiento de la organización educacional y la formación y desarrollo sano de la vida de estudiantes y trabajadores.

*Proceso de toma de decisiones y solución de problemas.*

El trabajo relacionado con la toma de decisiones y con la solución de problemas es de vital importancia en el desarrollo de la gestión en cualquier rama o sector del país. De manera cotidiana, y durante toda su existencia, el ser humano tiene que brindar respuesta a situaciones que le resultan problemáticas, para las cuales no tiene una respuesta inmediata muchas veces y cuya solución puede ocasionarle diversos estados emocionales negativos tales como ansiedad, irritabilidad, depresión e incluso situaciones conflictivas que pueden llegar a agudizarse, y provocar crisis o episodios de tensión y estrés.

Para la educación, el proceso de toma de decisiones y solución de problemas se erige en fuente fundamental de la actuación cotidiana, en tanto los errores que se cometen, pueden no ser detectados en un periodo corto de tiempo y, por otra parte, una nueva decisión traslada muchas

veces el problema a otros niveles. De ahí la importancia de brindar participación directa a todos los factores en el análisis y solución de los problemas, logrando no sólo la comprensión de las acciones a realizar, sino la implicación personal de los ejecutantes directos, lo cual debe garantizar la calidad del resultado. En el sector educacional, es importante considerar los agentes tradicionales en la toma de decisiones (dirigentes, docentes) y los criterios de estudiantes, padres y comunidad.

A partir de los objetivos de la escuela actual, se requiere convocar a los factores implicados para analizar y discutir las ideas en torno al propósito que tienen las transformaciones que se piden a la escuela, para unificar criterios e identificar los roles de cada miembro y establecer el compromiso de trabajar en su consecución.

Para una correcta toma de decisiones, debe existir un flujo sistemático de información entre las diferentes estructuras que propicie el llegar a puntos comunes sobre los problemas a debatir. Muchas de las decisiones que se toman en la escuela, constituyen la precisión, a este nivel, de la política educacional, a partir de los fines y objetivos pedagógicos diseñados, las necesidades y potencialidades de los estudiantes, del colectivo pedagógico y de la comunidad donde está enclavada la escuela. En la toma de decisiones, se modela la vida de la escuela, se concreta el sistema de relaciones, el sistema de actividades, y las acciones que deben realizarse para garantizar el cumplimiento del fin, los objetivos y las funciones de la educación.

La toma de decisiones cumple determinadas funciones:

- Función orientadora y movilizadora: Indica los objetivos y tareas que deben ser desarrollados por la estructura determinada y los elementos concretos con que se cuenta para la ejecución de las acciones.
- Función de aseguramiento: Determina las vías y medios que aseguran el cumplimiento de la decisión tomada.
- Función de coordinación y organización: Establece el ordenamiento de las acciones coordinadas de los diferentes factores y niveles de la estructura.
- Función de estimulación: Reconoce las áreas, individuos y niveles de la estructura que haya aportado más al logro de los resultados.

En las instituciones educacionales, no sólo debe ser analizada considerando el resultado final, sino que además debe prestarse atención al proceso y al rol que desempeñan todos los factores implicados. Existen diferentes criterios de evaluación de la toma de decisiones; los más frecuentemente utilizados incluyen: 1) el grado en que la decisión da solución al problema, 2) el tiempo empleado para el logro de los objetivos, 3) el nivel de repercusión que tiene entre los participantes, la decisión tomada, 4) el clima que genera la decisión, 5) el grado de economía de recursos humanos y materiales empleados, 6) el nivel de incidencia en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso de solución de problemas se caracteriza por la activación de recursos cognitivos, afectivos y conductuales que posibilitan al sujeto la identificación y puesta en práctica de las



posibilidades y estrategias más adecuadas para el reconocimiento, enfrentamiento y solución de una situación que le está resultando problemática. La solución de problemas implica necesariamente la toma de decisiones y transcurre por diversas fases: 1) definición del problema, 2) análisis del problema, 3) búsqueda de soluciones alternativas, 4) solución de alternativas, 5) organización de la ejecución (plan de acción) y 5) control y evaluación.

De todos los aspectos que intervienen en la toma de decisiones, quizás lo más importante reside en la forma en la cual nos formulamos el problema ya que en muchos casos puede condicionar la respuesta y por tanto viciar la solución. De ahí, que para muchos autores el problema no resulta tan importante como la forma en que se plantea por lo que debe haber una adecuada relación entre forma y contenido.

Trabajar por mejorar la capacidad para decidir y dar solución a los problemas de manera competente, constituye una forma de mejorar el bienestar emocional e institucional.

Las transformaciones educativas que demanda la sociedad actual exigen de sus dirigentes educacionales, una organización y una cultura que permita continuar perfeccionando el proceso docente educativo en la escuela y en la comunidad sobre bases verdaderamente científicas.

## **2.4 LA ORIENTACIÓN COMO PARTE DE LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA DE LOS ESCOLARES**

Dra. Josefina López Hurtado.

Quisiéramos iniciar la presentación de esta problemática con una situación tomada de nuestra vida cotidiana.

Imaginemos que un viajero llega a una ciudad desconocida para visitar a un compañero en su juventud y que hace mucho tiempo no ve. Tiene su dirección y sabe que vive en una zona muy cercana a la estación de ferrocarril por donde él llegará.

Decide entonces que caminando por los alrededores, puede encontrar la dirección. Camina en distintas direcciones y después de varias vueltas, de doblar a derecha e izquierda encuentra la calle en que su amigo vive, ¿será hacia este lado? se pregunta. Prueba, pero ve que los números descenden en lugar de aumentar y nuevamente se hace necesario cambiar su dirección hasta que al fin encuentra el número de la casa. Ha pasado más tiempo del que había pensado y ha sido también más difícil, pero al fin se funde en un abrazo con el viejo amigo.

Pudo haber seguido otra vía. Al llegar decide ir a una ventanilla donde se lee "información" y pregunta al señor que tras ésta realiza su trabajo. El seguramente debe conocer la zona. Efectivamente, así es, lo orienta verbalmente, pero decide que es más seguro dibujar un esquema en el que las líneas cambian de dirección, una flecha indica y puntos de referencias aclaran. Una sonrisa, un apretón de manos y con pasos firmes camina siguiendo la orientación dada. Sin dificultades ni errores y con gran rapidez encuentra la casa de su amigo.

Hemos mostrado dos variantes, dos formas de iniciar una búsqueda, de solucionar un tarea planteada:

En el primer caso se trata de una búsqueda por ensayos y errores, ciega, poco económica en tiempo y que no deja mucha experiencia. Es posible que ante una situación similar cometa errores semejantes.

En el segundo caso se trata de una búsqueda siguiendo una "orientación dada" que antecede a la ejecución y que hace que ésta sea más eficiente, más rápida y que al propio tiempo deja una experiencia de cómo proceder en situaciones semejantes.

Hemos querido utilizar esta situación de la vida diaria para demostrar la importancia que puede tener una buena orientación en la solución de una tarea. Sin embargo, esta situación se da también en actividades de mayor complejidad. Veamos algunas de ellas, a modo de ejemplo.

Dos niños quieren incorporarse a jugar al tejo con un grupo de niños, pero nunca han visto ese juego y no saben como hacerlo. Un niño que si lo ha jugado les explica:

Se hace el trazado de los números en los cuadrados.

Se tira el tejo, debe caer en el número, y no en las líneas.

El niño que le corresponde salta con un pie, con dos, con uno nuevamente siguiendo el trazado y sin pisar las líneas.

Gana el que puede seguir hasta el nueve, sin perder.

Con esta orientación los niños comienzan a participar del juego con sus nuevos amiguitos y es posible que en el curso de la ejecución cometan algunos errores, que los demás les señalan, de acuerdo con la orientación que les dieron.

Un joven se incorpora al trabajo al terminar sus estudios de técnico medio en alimentación. En sus estudios él ha realizado prácticas en el centro docente y en la producción, pero ahora es preciso determinar sus responsabilidades en qué área trabajará, cuáles es el trabajo concreto que debe realizar, cómo controlarlo, etc. Para ello recibe primero, antes de comenzar el trabajo, todas las orientaciones que necesita para trabajar eficientemente.

Hemos querido partir de estos ejemplos para mostrar el papel que juega la orientación en la realización de cualquier tipo de actividad y su diferenciación con la etapa ejecutiva, es decir, la realización de la actividad. Esto nos permite abordar la cuestión de la orientación con referencia a la actividad cognoscitiva que realizan los escolares.

En el juego, en el trabajo, en la actividad socialmente útil y en las actividades recreativas, casi siempre existen momentos de aprendizaje; sin embargo, para ninguna de estas actividades, el aprender constituye un objetivo. Es precisamente la actividad cognoscitiva la que está especialmente dirigida a la asimilación de conocimientos y adquisición de hábitos y habilidades.

Por supuesto que su producto no es precisamente éste. Al cumplir, este objetivo, la actividad cognoscitiva correctamente estructurada, orientada y dirigida produce también el desarrollo del escolar que la realiza. En ello radica un principio pedagógico fundamental: lograr una enseñanza que desarrolle.

La actividad cognoscitiva presenta de forma general la misma estructura que cualquier otro tipo de actividad. Como las actividades constructivas, el juego, el trabajo y otras, constan de tres partes fundamentales que son: la orientación, la ejecución y el control. En este mismo material se abordan cuestiones fundamentales acerca de la formación de acciones de control como parte de la actividad cognoscitiva. Nosotros queremos destacar de manera especial la importancia y el papel que juega la orientación en este tipo específico de actividad.

De forma general podemos plantear que la orientación debe preceder a la ejecución y que el control se realiza, tanto en la orientación como en la ejecución.

El valor fundamental de la etapa de orientación reside en que garantiza la comprensión por el niño de lo que va a hacer, antes de iniciar su ejecución. A medida que el alumno sabe, no solamente lo que va a hacer, el producto que va a obtener, sino también cómo ha de proceder, qué materiales e instrumentos ha de utilizar y qué acciones y operaciones debe hacer y el orden de su ejecución, mayor será después la calidad de dicha ejecución y del producto que se obtenga.

Pero además de garantizar la comprensión como elemento esencial del aprendizaje y la asimilación consciente, la orientación, si responde a los requisitos y exigencias necesarios, permite que en el

alumno se formen procedimientos generalizados para abordar la solución de tareas similares e inclusive de otros tipos de tarea.

Esta características de la actividad humana, diferente de la actividad de aprendizaje animal, fue señalada por Carlos Marx, cuando planteaba que en el hombre antes de actuar, existía una representación anticipada, una imagen de lo que posteriormente realizaría. Es en este sentido, que también podemos hablar de la contribución que hace la parte orientadora de la actividad a la formación de la habilidad de planificar, elementos esencial para la realización de un trabajo independiente y creador.

La importancia de la orientación de la actividad cognoscitiva de los escolares, ha sido enfatizada por la pedagogía contemporánea que la incluye como una función didáctica: la orientación hacia el objetivo.

En el libro Pedagogia redactado por un grupo de especialistas del Ministerio de Educación bajo la dirección del INstituto Central de Ciencias Pedagógicas se explica con gran clariddad esta cuestión.

Las investigaciones realizadas sobre este problema demuestran que existe una relación muy estrecha entre el objetivo y la calidad en el desarrollo de determinada actividad. Si se carece de objetivos definidos, resulta imposible llevar a cabo una actividad en forma consciente y productiva.

El alumno está orientado hacia el objetivo cuando sabe lo que se persigue respecto a todo lo que se dice y se hace en el proceso de enseñanza. Esto lo motiva a reflexionar y tratar de responder preguntas como las siguientes:

¿qué hemos hecho hasta ahora?, ¿qué paso tenemos que dar ahora para lograr nuestro propósitos?.

El objetivo de trabajo del maestro o profesor tiene que transformarse en objetivo de trabajo de los alumnos.

La orientación hacia el objetivo tiene que verse como un proceso motivacional, cognoscitivo y regulador que influye decisivamente en los resultados del aprendizaje.

Sin embargo, en la realización de la práctica pedagógica en el aula, esta importante función didáctica no se realiza plenamente. Muchas veces se ve solamente como un momento motivacional inicial, en otras ocasiones se limita a plantear el objetivo que se quiere alcanzar e inclusive a veces, de una forma incorrecta ya que se da la información en términos del propio objetivo, en términos pedagógicos, del maestro, sin la necesaria "traducción" al lenguaje propio del escolar, en el que se exprese qué es lo que debe lograr como producto de su actividad. En el mejor de los casos se limita a la presentación y el análisis del producto que se ha de lograr, pero queda fuera de la orientación el cómo proceder y los medios que se han de utilizar.

En la dirección de la actividad cognoscitiva en muchas ocasiones se comete el error de mezclar, de unir las etapas de orientación y ejecución, y el alumno recibe, paso a paso, en el curso de la realización de la actividad, las orientaciones que necesita. Utilicemos como ejemplo para aclarar lo que queremos expresar, el análisis de una clase de Educación Laboral en el primer grado, cuyo contenido es la construcción de un rehilete de cartulina.

La maestra presenta a los alumnos un modelo acabado del rehilete y los invita a construir uno igual para jugar con él. Por supuesto que, de acuerdo con las características del escolar de primer grado, con ello queda ya garantizada la motivación.

Después de esto paso se procede a distribuir y a ordenar los materiales necesarios y de inmediato se inicia la ejecución orientada paso a paso. La maestra dice: tomenos el cuadrado de cartulina y doblémoslo como para hacer la servilleta, demuestra cómo hacerlo y revisa y controla cómo los niños lo hacen.

Después indica el siguiente doblez, demuestra y controla. Se despliega ahora nuevamente el cuadrado de cartulina y colocamos este cartoncito en cada esquinita y hacemos una marca en cada doblez. El niño mide y hace las cuatro marcas que se le indican, pero aún no sabe para qué lo hace.

Es ahora el momento de indicar, de orientar cómo realizar el corte con la tijera por cada doblez, hasta la marca hecha.

Se indica cómo unir alternamente una parte con el centro para formar el rehilete, que se une con alfiler al pequeño pedacito de corcho. La maestra revisa, corrige errores, ofrece ayuda para clavar el rehilete al palito dado. Y se concluye la actividad con un análisis del producto obtenido.

Como vemos en el ejemplo, la orientación y la ejecución están presentes, mezcladas en el curso del desarrollo de la actividad.

Estamos seguros de que los errores deben haber sido muchos, que quizás no se haya logrado en todos los niños la calidad que si es posible alcanzar y lo más importante, nos preguntamos: ¿serán capaces los alumnos de explicar cómo se hace el rehilete y de hacer otro de forma independiente?.

De este análisis podemos extraer una conclusión: la orientación debe preceder a la ejecución, es decir, se comienza a trabajar cuando se sabe qué hacer, cómo y con qué hacerlo.

La teoría psicológica marxista concede un papel fundamental a la orientación en la formación de la psiquis humana. Ello ha sido aplicado de forma específica a la actividad cognoscitiva del hombre y de ello se desprenden valiosas recomendaciones para la dirección pedagógica de dicha actividad.

El destacado psicólogo soviético, profesor P. Ya. Galperin ha elaborado una teoría para la explicación de la actividad psíquica y su formación por etapas. Una de las etapas fundamentales en el proceso de asimilación es la base orientadora de las acciones que se realizan. Múltiples investigaciones realizadas por sus seguidores han demostrado que mientras más completa resulte esta orientación, mayor eficiencia y calidad se logra en las acciones formadas, calidad que se expresa en el dominio correcto y consciente, por parte de los alumnos, de contenidos y procedimientos, por el grado de generalización y automatización que puede alcanzarse y porque disminuye el tiempo dedicado a búsqueda improductivas y corrección de errores innecesarios.

Si todo esto es así, podemos retomar ahora el ejemplo dado anteriormente del rehilete, partiendo de una correcta estructuración. (Ver figura).

Construir un juguete ya es para el niño una motivación; este puede ser el punto inicial de la actividad.

¿Como aprender a hacerlo?, se inicia la etapa de orientación en la dirección de la actividad por el maestro.

Se muestra el modelo terminado y se analiza la calidad que debe alcanzarse y el acabado. Se desarrollan las acciones que se acompañan por su representación esquemática.

Se toma el cuadrado y se dobla en diagonal (como ya saben para hacer la servilleta). Se demuestra por la maestra y se hace el gráfico.

Volvemos a doblar por la otra diagonal de manera que quede bien marcado el doblez. Se demuestra y se completa el gráfico iniciado. La maestra controla y comprueba la comprensión de los niños.

Ahora podemos marcar los cortes. Un pedacito de cartulina puede servirnos. La maestra demuestra cómo se parte de cada esquina y se hace una marca al final del pedacito de cartulina en cada diagonal. Realiza el trazado y completa el gráfico.

Ahora podemos cortar. Tomamos bien la tijera (demuestra) y cortamos por cada diagonal hasta la marca hecha. Hay que cortar bien para que quede bonito.

Se demuestra cómo las partes alternas se llevan al centro, se unen con el alfiler al corcho y se clavan en el palito.

Antes de iniciar la ejecución se realiza un pleno control de la comprensión de los alumnos, que pudiera adquirir la forma de explicación del procedimiento por cualquiera (quizás no los mejores) de los alumnos; preguntas directas también pueden ayudar.



Después de esta completa orientación en la que hay que lograr la participación activa de los alumnos, se distribuyen los materiales necesarios y comienza la ejecución. El control del maestro también es necesario. El esquema acabado puede servir de ayuda a los que lo necesiten. Al finalizar se valora el producto por la calidad lograda. Pero, en una actividad así concebida estamos seguros de que hay otros productos: el desarrollo del análisis, la interpretación, la explicación, entre otras habilidades, así como la activación de la actividad intelectual de los alumnos.

- a) Se hace el primer dobléz.      b) Se hace un segundo dobléz por la otra diagonal.
- c) Se marcan los puntos      d) Se arma el rehilete hasta donde cortar.

Nos queda una última consideración; si siempre el maestro ofrece a sus alumnos la orientación plena, necesaria para realizar la actividad, ¿cómo desarrollar entonces en ellos la búsqueda propia, que pueda contribuir a su independencia y creatividad?

Hay una respuesta a esta interrogante en el llamado tercer tipo de orientación en la actividad de aprendizaje, donde la orientación también precede a la ejecución y es lo más completa posible, pero no es dada por el maestro sino estructurada, elaborada por el maestro y sus alumnos. Por supuesto que llegar a este nivel implica todo un desarrollo anterior.

Corresponde al maestro la responsabilidad de seleccionar cuándo y para qué tipos de contenidos resulta más útil y posible cada tipo de orientación. También es necesario aclarar que no siempre el aprendizaje y la asimilación requieren de una orientación plena, pero ésta sí resulta indispensable cuando se trata de la presentación de algo nuevo.

Este breve artículo, más que dar respuesta, aspira a crear inquietudes, interrogantes en el maestro que muevan su activa búsqueda hacia el cómo aplicar en su aula, con su grupo de alumnos estas recomendaciones pedagógicas, psicológicamente fundamentadas, acerca de la orientación como elemento esencial en la dirección del proceso de asimilación.

## 2.5 REFLEXIONES ACERCA DE LA INTELIGENCIA Y LA CREATIVIDAD

Dr. José Zilberstein Toruncha.  
Dra. Margarita Oramas Gómez.

*"Enseñar a trabajar  
es la  
tarea del maestro. A  
trabajar con las  
manos,  
con los ojos y  
después,  
y sobre todo, con la  
inteligencia"*

*E. J. Varona*

En diferentes momentos y épocas históricas la humanidad se ha ocupado del desarrollo del ser humano, incluyendo el de su inteligencia y creatividad.

¿Qué son la inteligencia y la creatividad, es posible desarrollarlas?, ¿Si se desarrollan, cuáles son las vías más eficaces para lograrlo? ¿Puede la escuela y la familia contribuir al desarrollo de la inteligencia y la creatividad?

Se recogen en este trabajo diferentes posiciones acerca de la conceptualización de la inteligencia y la creatividad, una aproximación a su devenir histórico en el pensamiento científico y una breve caracterización de diferentes estrategias seguidas para desarrollarlas, lo que podría ayudar a una profundización de esta problemática.

### INTELIGENCIA

Con respecto a la conceptualización de la inteligencia, agruparemos en una primera posición, los autores que básicamente relacionan lo cognoscitivo con el desarrollo de la inteligencia y no destacan la

importancia de la influencia afectiva, de los componentes volitivos y auxiológicos.

En el cuadro siguiente se resumen cinco enfoques incluidos en esta primera posición:

ENFOQUES ACERCA DE LA INTELIGENCIA CON ÉNFASIS EN LO COGNITIVO	
↗ Aptitud estática, constante, medible.	Boring, Galton, Binet, R. Rubio, Wechsler.
↗ Combinación de habilidades y factores asociados, para conformar la aptitud inteligente.	Guilford, Spearman
↗ Determinada genéticamente aproximadamente en un 75 %	Jensen, Burt
↗ Estructura dinámica, susceptible de desarrollar por el ambiente y la experiencia	Piaget, A. Lampe, Machado
↗ Consecuencia de capacidades para combinar y utilizar los procesos cognoscitivos para el procesamiento de la información	Sternberg. M. De Sánchez

En el *primer enfoque* se absolutiza la medición de la inteligencia, por ejemplo para E. Boring *“La Inteligencia es precisamente, aquello, fuera lo que fuere, que las pruebas (test) de la inteligencia midan.”*<sup>i</sup>

El *segundo enfoque* tiene una posición factorialista. Para J. P. Guilford *“cualquier tarea mental implica tres elementos principales: una operación, un contenido y un producto, cuya combinación totalizan 120 habilidades mentales.”*<sup>ii</sup>

Los autores que incluimos en el *tercer enfoque* le otorgan un papel importante a lo que se transmite genéticamente, por ejemplo, para Arturo Jensen *la “Inteligencia es un atributo genético, hereditario.”*<sup>iii</sup>

Los seguidores del *cuarto enfoque* asumen la posibilidad de desarrollar la inteligencia, aunque lo individual, es para ellos, lo determinante según determinadas etapas, por ejemplo para Jean Piaget *“existe una cierta continuidad entre la inteligencia y el proceso puramente biológico de la morfogénesis y de la adaptación al medio ambiente.”*<sup>iv</sup>

En el *quinto enfoque* agrupamos los que asumen que determinados procedimientos se pueden enseñar, y que estos contribuyen al desarrollo de la inteligencia, considerando a esta como una capacidad intelectual, por lo que se debe “enseñar a aprender”. Para M de Sánchez *“el acto de aprendizaje no puede reducirse a inducir al estudiante a recordar el proceso de pensamiento a ser aplicado, este método no lleva a ningún resultado... la aplicación del proceso puede surgir como resultado de la internalización del acto mental, a través de un aprendizaje, en el cual se llegue a adquirir el hábito de usar los procesos y construir, reorganizar y transmitir esquemas de pensamiento.”*<sup>v</sup>

Para R. J. Sternberg la “inteligencia es básicamente la habilidad para organizar de forma inteligente la entrada de información.”<sup>vi</sup>

En una segunda posición con respecto a la inteligencia, incluimos los autores que se refieren al desarrollo de capacidades generales, de habilidades y vinculan la inteligencia al desarrollo de la personalidad del individuo.

En esta posición se le da valor a la acción social y cultural de los “otros”, confiriéndole importancia a la estimulación reflexiva y con la implicación consciente del sujeto, como parte de la formación integral de su personalidad. Para O. Valera *“Inteligencia es desempeño intelectual, fenómeno psicológico complejo que caracteriza la dinámica del desarrollo cognoscitivo de la personalidad del sujeto en situación de solución de problemas y rendimiento ante diferentes tareas donde asume determinada orientación, procedimientos y circunstancias dadas y que puede ser expresado en diferentes niveles de desarrollo.”*<sup>vii</sup>

## **CREATIVIDAD**

Aunque los estudios acerca de la creatividad son relativamente recientes, ya que tienen su mayor auge a partir de la década del 50, *“la creatividad como tal no es un fenómeno nuevo, pues ha acompañado al ser humano en sus búsquedas, realizaciones y preguntas desde que éste existe. Sin embargo (...) ha implicado todo un proceso de desmitificación, pues durante mucho tiempo estuvo ligada de manera casi exclusiva al arte, a la invención científica y a la genialidad.”* <sup>viii</sup>

Existen diferentes posiciones con relación a la creatividad, unos la enfocan en función del desarrollo de lo que denominan “pensamiento creativo”, por lo que la vinculan a los procesos cognitivos y al desarrollo de la inteligencia; otros la relacionan con la solución creativa de problemas y más recientemente otros asumen una posición personológica, vinculándola al desarrollo de sentimientos, motivaciones, entre otros. En el cuadro siguiente se resumen algunos de estos enfoques:

<b>CONCEPCIONES ACERCA DE LA CREATIVIDAD</b>	
<b>ÉNFASIS PRINCIPAL</b>	<b>SEGUIDORES</b>
↗ Proceso que entraña la creación, pensamiento divergente, imaginación, motivación, unilateralmente en aspectos cognitivos o afectivos.	Guilford, Torrance, Stenberg, Landau
↗ En el producto creado.	Barron
↗ Las condiciones, el medio que rodea o propicia la creatividad mediante estrategias adecuadas (solución de problemas).	E. de Bono, C. Taylor, De Zubiría
↗ Estudio de la persona creadora, sus rasgos, valores, motivaciones, capacidades, actitudes. Énfasis en la creación de algo nuevo.	Rogers, Maslow, Mitjans, Aldana

Algo similar al tratamiento científico dado a la inteligencia ocurrió con la creatividad. En sus inicios muchos autores se centraron en cómo evaluar y propiciar el desarrollo de habilidades del “pensamiento creativo” (Guilford, Torrance, Stenberg, Landau). Guilford planteó “la

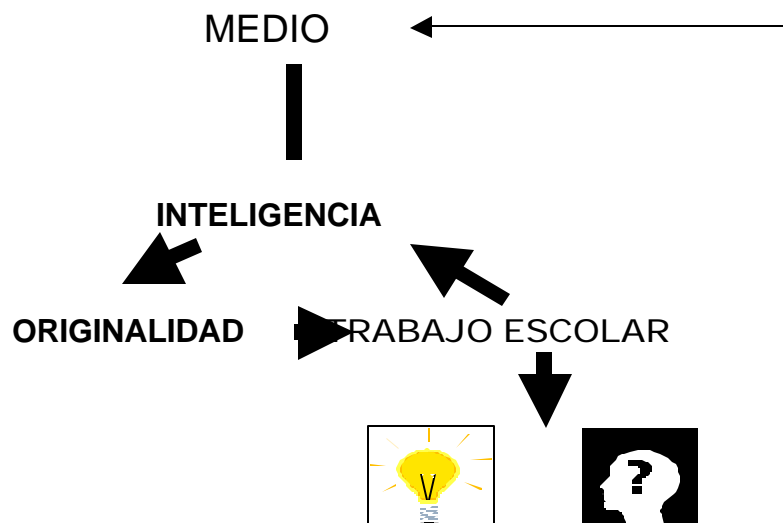
*diferencia entre pensamiento convergente y divergente, equiparando el primero al pensamiento lógico y el segundo al creativo.” ix*

Aún son utilizadas muchas de las pruebas de Torrance para evaluar la creatividad, como por ejemplo, las que se basan en elaborar dibujos a partir de un mismo estímulo, adivinar causas, entre otras.

Existe un importante grupo de autores que dirigen su mirada a la creatividad desde el punto de vista de las posibilidades de desarrollarla mediante la solución de problemas (De Bono 1988, Corvacho 1988), asumiendo la problematización como un “reto a la imaginación”.

Edward de Bono introdujo un importante aporte a los estudios de la creatividad, al dirigir su atención a la existencia de un “pensamiento lateral” al resolver problemas y la utilización de diversas estrategias para propiciarlo.

Para M de Zubiría la creatividad es una capacidad que *“constituye un sistema de habilidades organizadas con la finalidad de cumplir una tarea (...) es la capacidad para elaborar Estructuras Ideativas Novedosas.”* x Este propio autor incluye a la inteligencia como parte de la creatividad, punto de vista que aunque desde posiciones teóricas no comparten muchos autores, no deja de ser interesante sobre todo, en lo que respecta a su propuesta para el “mecanismo” de la creatividad y la posibilidad que implica de que es posible desarrollarla en la escuela, posición que compartimos:



## ESTRUCTURAS

### IDEATIVAS

#### Figura: El mecanismo de la creatividad (modificado del original).<sup>xi</sup>

Más recientemente, un importante grupo de investigadores otorga a la creatividad un enfoque desde la persona (Rogers, Maslow, Mitjans, Aldana), para ellos la creatividad tiene que ver también con las emociones, los sentimientos, el afecto, el desarrollo de las potencialidades humanas.

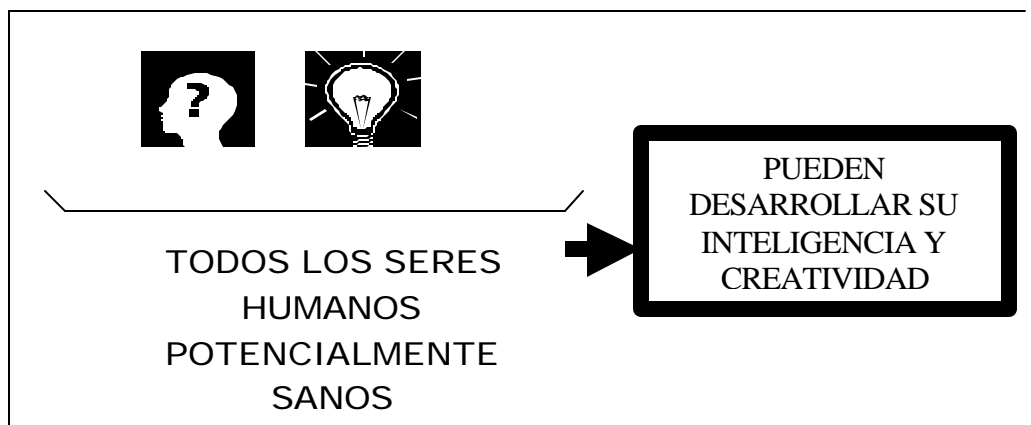
Para numerosos autores la creatividad implica la producción de algo nuevo, por ejemplo para G. Aldana *“La creatividad es una manera especial de pensar, sentir y actuar que conduce a un logro o producto original, funcional o estético, bien sea para el propio sujeto o para el grupo social al que pertenece.”*<sup>xii</sup>

Con esta posición coincide A. Merlano al afirmar que el *“proceso Creativo supone la aparición de un producto original que surge de la irrepetibilidad del individuo y de las circunstancias de su vida.”*<sup>xiii</sup>

Para D. Perkins la creatividad *“como rasgo individual no es unitario (una esencia) o categoría (se es creativo o no se es), sino que involucra una serie de rasgos contribuyentes, un análisis de los cuales incluye la investigación, estética, el hallazgo de problemas, la movilidad, la capacidad para funcionar en los bordes, la objetividad y la motivación intrínseca.”*<sup>xiv</sup>

#### ¿QUÉ POSICIÓN ASUMIMOS ACERCA DE LA INTELIGENCIA Y LA CREATIVIDAD?

##### MEDIO SOCIOCULTURAL PROPICIO



---

## MEDIO SOCIOCULTURAL PROPICIO

- ↪ Nuestra concepción es la de considerar la inteligencia como una capacidad intelectual general y práctica de la personalidad, que se forma y desarrolla en la propia dinámica de la actividad social, a partir de la influencia de los “otros”, y se expresa en habilidades y hábitos al solucionar las contradicciones del pensamiento en la adquisición y formación de conocimientos y su aplicación creadora en la práctica social.
- ↪ La inteligencia se desarrolla en todas las personas potencialmente sanas y les permite a estas, orientarse, anticiparse, predecir, imaginar, crear, actuar con voluntad propia en circunstancias dadas y se expresa en diferentes grados de desarrollo.
- ↪ La familia y la escuela como instituciones socializadoras pueden contribuir decisivamente en este empeño con estrategias adecuadas, como parte de la formación integral de la personalidad de las nuevas generaciones.
- ↪ La inteligencia se apoya en las leyes u operaciones lógicas del pensar y en las leyes lógico-dialécticas, al apropiarse el individuo del proceso socio-histórico-cultural y de las funciones prácticas, valorativas y comunicativas del conocimiento.
- ↪ La inteligencia incluye revertir en cada momento histórico concreto, la conciencia individual, en la cultura social de su época.
- ↪ La creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, que cumple con las exigencias de una determinada situación social, proceso que, además, tiene un carácter personalógico.
- ↪ Algunos de los rasgos de la creatividad son: motivación, independencia cognoscitiva, interés por resolver y proponer problemas, capacidad de buscar alternativas, autonomía, dominio de las operaciones lógicas del pensar.



Cuando al niño, al joven o al propio adulto se le enseñe a autorreflexionar acerca de la forma en que el puede aprender para hacerse más capaz y más inteligente, la enseñanza se hará aún más fácil para el maestro y el aprendizaje menos complejo para el alumno. Incluso podríamos llegar a pensar que podría acortarse el tiempo que actualmente empleamos en formar a un niño en la escuela, como ya está ocurriendo en algunos países.

Si analizamos con profundidad la inteligencia y la creatividad, vemos que son fenómenos complejos, en los que se integran distintos componentes, cada uno con funciones determinadas.

En nuestra posición acerca de la **inteligencia y la creatividad** se incluyen los aspectos siguientes, que la persona que se proponga propiciarlas debe conocer a profundidad:

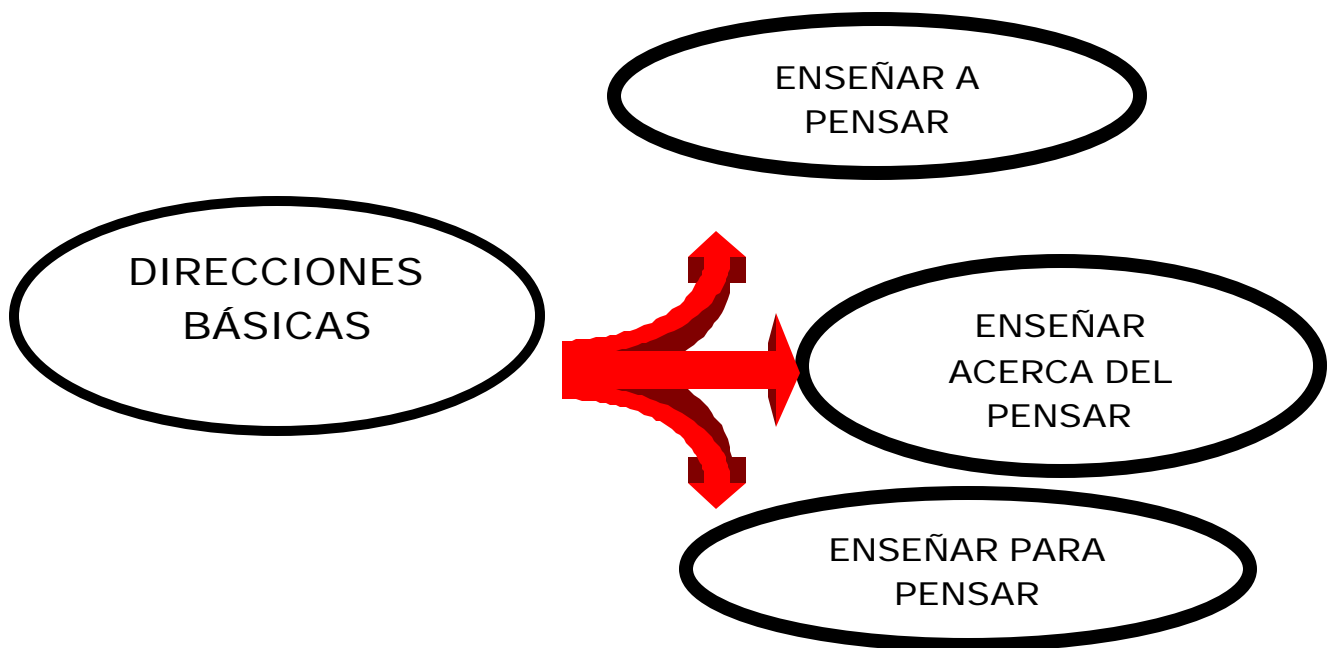
- ❑ Las leyes u operaciones lógicas del pensar.
- ❑ Las leyes gnoseológicas y formas lógico dialécticas del pensar.
- ❑ El proceso socio histórico cultural de la sociedad y del hombre como tal.
- ❑ Los procesos y estados psíquicos de la personalidad.
- ❑ Componente axiológico de la personalidad.
- ❑ Las funciones cognoscitivas, valorativas, prácticas y comunicativas de la relación sujeto – objeto y sujeto – sujeto.
- ❑ La concepción dialéctico materialista del desarrollo.

Cuando la personalidad se forma teniendo en cuenta estos aspectos, se desarrolla la inteligencia, la capacidad de crear aumenta notablemente. Esto se favorece si los métodos, procedimientos de enseñar y aprender se corresponden con estos y si se tienen en cuenta las diferencias individuales y la influencia de la relación grupal en el propio desarrollo individual.

### **BREVE DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y LA CREATIVIDAD.**

Se conocen múltiples trabajos, programas, proyectos de investigación y concepciones que se ocupan de influir en el desarrollo intelectual de los niños, adolescentes y jóvenes. Estos siguen tres direcciones básicas:

- ❑ Los que se enmarcan en la dirección **de enseñar a pensar**, se refieren a la enseñanza de operaciones del pensamiento, seleccionando en la mayoría de los casos, la vía extracurricular para lograrlo.
- ❑ Dentro de la dirección **enseñar acerca del pensar**, se incluyen los que consideran que los individuos deben meditar y concientizar cómo ocurre u opera su pensamiento. Utilizan como forma de trabajo la vía extracurricular.
- ❑ Entre los que siguen la dirección **enseñar para pensar**, se concibe planificar contenidos curriculares o extracurriculares para desarrollar el pensamiento. Le otorgan un papel importante al contenido que es objeto de asimilación por parte del alumno.



Con el objetivo de ilustrar los diferentes intentos que se han realizado y se realizan en este sentido en el mundo, caracterizaremos brevemente algunos de estos proyectos o programas señalando su nombre, país, autor y fecha.

❑ **PROGRAMA ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL, Israel, Reuven Feuerstein, 1970.**

Busca mejorar el funcionamiento cognitivo del individuo en cuanto a la recepción, elaboración y reproducción de la información. Plantea que la estructura cognitiva se puede modificar, si se estimula y entrena a través de un mediador. Intenta que el propio individuo detecte sus errores y los pueda corregir. Inicialmente creado para niños deficientes en su rendimiento intelectual. Se basa en un listado de carencias cognitivas, tales como: incapacidad de comparar libremente, carencia de una conducta planificada y ordenada, ausencia de estrategias para evaluar hipótesis, etc.

Está agrupado en unidades, según cada función cognoscitiva, con el objetivo de obtener algún efecto. No se refiere a programas curriculares concretos. En el programa se plantean trece tipos de ejercicios que se repiten cíclicamente, por ejemplo: organización de puntos, comparaciones, categorizaciones, etc.

❑ **PROGRAMA DE PENSAMIENTO PRODUCTIVO, E.U, Covington Crutchfield Davier y Olton. 1974.**

Es un programa para aprender por si solos alumnos de 5to y 6to grados. Proporciona estrategias para generalizar y evaluar ideas y organizarlas, explica los principios para la solución de problemas.

❑ **PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS, E.U, Mattew Lipmam, Bynum y Evans, 1976.**

Se realizó con niños de 5to y 6to grado, para que pensaran acerca del pensar y cómo hacerlo mejor. Fomenta el razonamiento, mediante actividades creadas al efecto, concediendo importancia a la discusión colectiva, para hacer significativo en los alumnos la forma en que piensan. Consiste en textos para leer y analizar por los niños, en los que sus personajes discuten sobre el pensamiento y los modos adecuados o no del pensar.

En este programa el aprendizaje se produce por identificaciones, simulación, la lectura de textos, las discusiones en clases, los ejercicios luego de la lectura, para que los estudiantes se identifiquen

y simulen las formas de pensar los personajes. Plantea treinta habilidades mentales para desarrollar; por ejemplo: desarrollo de conceptos, generalización, utilización de analogías, formular problemas, etc.

□ **PROYECTO ENSEÑAR A PENSAR, Inglaterra y Venezuela, Edward de Bono, 1976.**

Se propuso enseñar habilidades de pensamiento, mediante "herramientas" creadas al efecto, a utilizarse paralelamente al proceso docente, con el fin de dirigir la atención a los diferentes aspectos del pensamiento.

Algunas de sus herramientas son : PNI (positivo, negativo e interesante), CTF (considere todos los factores), C y S (consecuencias y secuelas), PMO (propósitos, metas y objetivos), PB (prioridades básicas), Decisiones, entre otras.

□ **PROYECTO INTELIGENCIA, E.U y Venezuela, 1981.**

Se propuso mediante una asignatura, lograr en estudiantes de secundaria, habilidades que los preparen para resolver tareas intelectuales exigentes. Desarrolla y refuerza operaciones cognitivas, tales como: comparar, clasificar, elaborar hipótesis, entre otras.

Considera como factores que influyen en la calidad del rendimiento intelectual: habilidades, métodos, conocimientos y actitudes. Insiste en desarrollar el entusiasmo por el aprendizaje, por el desarrollo de la mente y las actitudes. Se planteó como una asignatura para la secundaria, con una serie de libros para alumnos y profesores.

□ **PROYECTO APRENDER A PENSAR, Venezuela, 1981.**

Adaptó la metodología de Edward De Bono y se propuso mediante una asignatura, desarrollar habilidades de pensamiento, mediante la activación de procesos y operaciones mentales. Consiste en lecciones que comprenden seis series: Toma de decisiones; Interacción; Creatividad; Información, Patrones del pensamiento. Se aplica como una asignatura durante tres cursos.

Dota al estudiante de herramientas para almacenar información y realizar procesos mentales cuya interiorización le permite transferirlo

a otras situaciones y aumentar su capacidad para tomar decisiones y resolver problemas.

❑ **PROYECTO APRENDER A APRENDER, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1985.**

Se dirigió a propiciar o reforzar el desarrollo de habilidades intelectuales en alumnos de 4to. grado, mediante actividades extracurriculares. Desarrolló habilidades intelectuales, tales como: observación-descripción, análisis, síntesis, comparación. Su antecedente es el Proyecto Aprender a Pensar, de Venezuela.

Está constituido por temáticas, cada una con una habilidad a desarrollar por el alumno, en tres actividades diferentes. Estas son: Presentación (familiarización); Reproducción (aplicar a contenidos conocidos) y Aplicación (en contenidos desconocidos). En el programa los alumnos toman conciencia de que pensar constituye un proceso, que se puede aprender y mejorar.

Los alumnos trabajan por equipos y con todo el grupo, en clases de 45 minutos, realizan ejercicios, cada uno con 7 u 8 minutos de duración.

❑ **PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA EDUCA A TÚ HIJO, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1985-1990.**

Persigue lograr a través de la familia un desarrollo superior en niños de cero a seis años, no incorporados a instituciones escolares. Ha incorporado a un alto porcentaje de la población comprendida en las edades que comprende el proyecto. Se desarrolla actualmente en Cuba, disponiendo los padres y otras personas que trabajen con los niños, de una serie de folletos explicativos.

❑ **ORGANIZACIÓN PARA EL FOMENTO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO, Puerto Rico, A.Villarini, 1991.**

Plantea el desarrollo del pensamiento a través de las materias curriculares, utilizando un modelo de pensamiento, teniendo en cuenta la Teoría acerca del procesamiento de la información. Establecen una secuencia y niveles de las destrezas del pensamiento. Se refiere al desarrollo de una Pedagogía de la inteligencia. Su estrategia la denominan ECA: Estrategia de enseñanza de exploración, conceptualización y aplicación.

□ **PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO, Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey, Margarita de Sánchez, 1992.**

El programa se propone desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, desarrollar habilidades para transferir los procesos del pensamiento al aprendizaje y la resolución de problemas. Se basa en el Proyecto Inteligencia, la Teoría Triádica de la inteligencia de Sternberg y el Paradigma de los procesos.

Tiene 168 lecciones, organizadas en treinta unidades que conforman cinco cursos adaptados a la preparatoria y la profesional, estos son: Procesos básicos del pensamiento, Resolución de problemas, Razonamiento verbal, Creatividad, Metacomponentes. Exige que el alumno se prepare en los procesos de pensamiento con la ayuda de los textos, el solo o con el auxilio de un mediador.

□ **PROYECTO ARGOS, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1991-1996 .**

Se dirigió a estimular el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento, mediante diferentes actividades y programas. Trabajó en la identificación de potencialidades y el trabajo del maestro mediante el método científico.

□ **PROYECTO CUBANO TEDI, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1991-1997.**

Propone Principios didácticos, una concepción didáctica y un conjunto de técnicas que estimulan el desarrollo intelectual como parte de las asignaturas del currículo docente. Desarrolla el pensamiento lógico, el pensamiento dialéctico y la independencia cognoscitiva, unido al desarrollo de sentimientos, la formación de valores en los escolares.

Este proyecto obtuvo resultados posibles de generalizar y aplicar en condiciones de masividad de la escuela cubano. Sus resultados se están introduciendo en la actualidad como parte la remodelación de la escuela cubana.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- I. Citado en Desarrollo de habilidades cognoscitivas I, Volumen I, Universidad Pedagógica experimental Libertador.
- II. Ibidem.
- III. Ibidem.
- IV. Piaget, J, Psicología de la inteligencia.
- V. De Sánchez, M, Desarrollo de habilidades de pensamiento, procesos básicos.
- VI. Robert. J. Sternberg, Inteligencia humana, Volumen II, Cognición personalidad e inteligencia.
- VII. O. Valera, Conceptos acerca de la inteligencia, no editado.

<sup>viii</sup> Graciela Aldana de Conde, La travesía creativa.

<sup>ix</sup> Guilford, citado por Graciela Aldana en La travesía creativa, página 33.

<sup>x</sup> Miguel de Zubiría y Alejandro de Zubiría, Tratado de Pedagogía Conceptual, Operaciones intelectuales y creatividad, página 109 y 121.

<sup>xi</sup> Miguel de Zubiría y Alejandro de Zubiría, Tratado de Pedagogía Conceptual, Operaciones intelectuales y creatividad, página 117.

<sup>xii</sup> Graciela Aldana La Travesía creativa, página 40.

<sup>xiii</sup> Alberto Merlano, citado por Miguel de Zubiría y Alejandro de Zubiría, en Tratado de Pedagogía Conceptual, Operaciones intelectuales y creatividad, página 119.

<sup>xiv</sup> D. Perkins, Conocimiento como diseño.

## 2.6 APRENDIZAJE E INTELIGENCIA

Dra. Margarita Silvestre Oramas

La interrelación existente entre aprendizaje e inteligencia constituye una problemática que durante mucho tiempo ha sido objeto de atención de psicólogos y pedagogos.

Hasta el presente esta aguda problemática no ha perdido su actualidad y en ella se ponen de manifiesto distintas posiciones. Sucede algo similar respecto a la interpretación del vínculo entre la enseñanza y el desarrollo, tal como se valoró en capítulos anteriores.

Veamos cómo se plantea la relación entre inteligencia y aprendizaje desde el punto de vista de la perspectiva psicométrica, que se encarga del estudio y medición de las diferencias individuales, en la que se basan los test tradicionales de inteligencia, aptitudes y rendimiento. Como es conocido a partir de los trabajos de los pioneros de la psicometría tales como Galton, Catell y Binet, se despertó un gran entusiasmo y el uso de los test de inteligencia se extendió rápidamente en el mundo.

Esta corriente se fortaleció con los trabajos de Spearman que se suma a una definición innatista, hereditaria, del origen de las diferencias individuales.

Los estudios sobre la inteligencia, desde esta perspectiva psicométrica adquieren con los trabajos de Spearman un mayor desarrollo teórico y técnico, y en la medida que la inteligencia fue concebida como una capacidad innata, los test para su medición alcanzan una gran popularidad. Posterior a ello Thurstone (1934), provoca un significativo cambio en la concepción de inteligencia, al considerarla no como capacidad unitaria, sino como un conjunto de aptitudes.

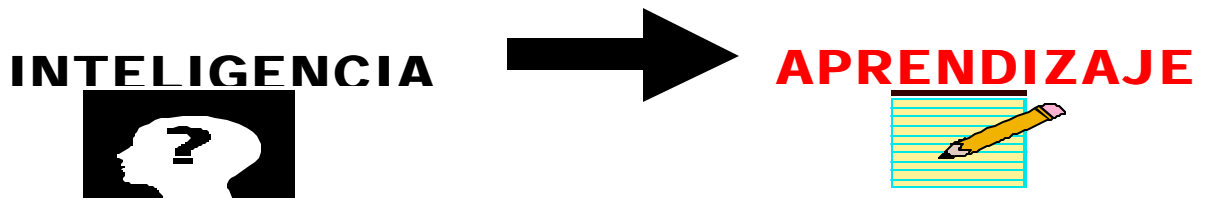
Así en la evolución de los modelos multifactoriales de la inteligencia se destacan los trabajos de Guilford, Vernon, Cattell, Horn entre otros.

En esta dirección llega a convertirse el análisis factorial múltiple en la técnica dominante para el análisis de lo que miden los test.

El desarrollo alcanzado en los enfoques psicométricos y factorialistas no produce cambios significativos, de esencia, respecto a la relación de la inteligencia y el aprendizaje. Los test de inteligencia, no obstante sus limitaciones, han tenido un valor predictivo del rendimiento escolar, manteniendo su utilidad como medida de la "aptitud escolar", es decir, de las posibilidades del sujeto respecto al éxito en el aprendizaje. Por otra parte, existe una pobre comprensión de lo que miden y del sustento teórico para explicar su valor predictivo, surgiendo respecto a los test de inteligencia una gran insatisfacción.



La consideración de la inteligencia como capacidad básica e innata que determina el rendimiento del individuo conduce a una relación entre inteligencia y aprendizaje en que la primera decide, respecto al segundo, quedando este dependiente de las posibilidades heredadas.



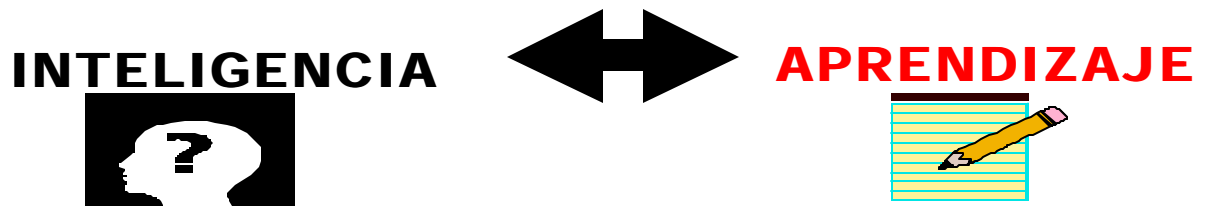
Desde la perspectiva del procesamiento humano de la información se plantea una concepción diferente de la inteligencia, dirigida a las formas en que las personas representan y procesan la información.

Esta perspectiva esta sustentada en numerosas investigaciones, entre las que se destacan a autores importantes como Pellegrino y Glaser, Carroll, Hunt, Jensen, Snow y Sternberg entre otros, así como enfoques diferentes respecto al análisis cognitivo de las aptitudes.

En el análisis cognitivo de las aptitudes, desde la perspectiva cognitivista, se continúa profundizando y se insiste en el conocimiento de los procesos que subyacen a los constructos aptitudinales, en la obtención de instrumentos que proporcionen información diagnostica y en el diseño de programas de entrenamiento cognitivo tanto referidos a capacidades generales, como a dominios de conocimientos específicos.

Esta nueva concepción que plantea una interpretación dinámica de la inteligencia contrasta con la representación de esta en términos de una capacidad o conjunto de capacidades estáticas.

Dicha concepción lleva a una nueva concepción de comprender las relaciones entre aprendizaje e inteligencia, ya no se conciben en términos de identificar ambos elementos y relacionarlos de formas unidireccional. Se considera una relación bidireccional, reflejando tanto el papel de los procesos cognitivos básicos en el aprendizaje como el papel de este en el funcionamiento de dichos procesos cognitivos.



Se observa, además de las perspectivas expuestas, la tendencia en algunos autores de considerar la inteligencia con relación a entornos del mundo real, relevantes en la vida cotidiana.

Muestra de ello es la teoría "pentárquica de la inteligencia" propuesta por Sternberg (1993), en la que reconoce la influencia del contexto sociocultural sobre la inteligencia del hombre, relacionando la inteligencia con el mundo externo al individuo y con su mundo interno.

Evidentemente existe una relación entre lo interno y lo externo pero, ¿cómo se entiende esta relación?, ¿es la dependencia sólo de la actividad externa respecto a la interna en el hombre? o es la dependencia de la actividad interna, psíquica, respecto a la actividad externa, como plantea Leontiev.

Leontiev desarrolló en su trabajo un conjunto de importantes tesis de Vigotski, en particular la relativa a que el individuo se apropia de los logros de las generaciones anteriores, desde una concepción a partir del lugar que le corresponde a la actividad.

Según Leontiev el proceso de apropiación lleva al individuo a la reproducción en su propia actividad de las capacidades humanas formadas históricamente. El niño reproduce pero no idénticamente la actividad desarrollada por las personas en dichas capacidades. En consecuencia, en el niño surge y se forma por una parte una especial "actividad reproductiva"; por otra se apropia de diferentes capacidades concretas, procesos que constituyen la forma de desarrollo psíquico del niño.

La apropiación de estas capacidades (imaginativa, pensar teóricamente...) la realiza el niño sólo en la vida conjunta con los adultos, en la comunicación con ellos y también en la actividad conjunta con otros niños.

Cabe destacar dos aspectos, uno relativo al concepto de actividad y su esencia y otro relativo a la concepción de la enseñanza como fuente del desarrollo psíquico del hombre. La actividad en el plano más genérico, filosófico es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal cuyo carácter histórico social concierne al hombre.

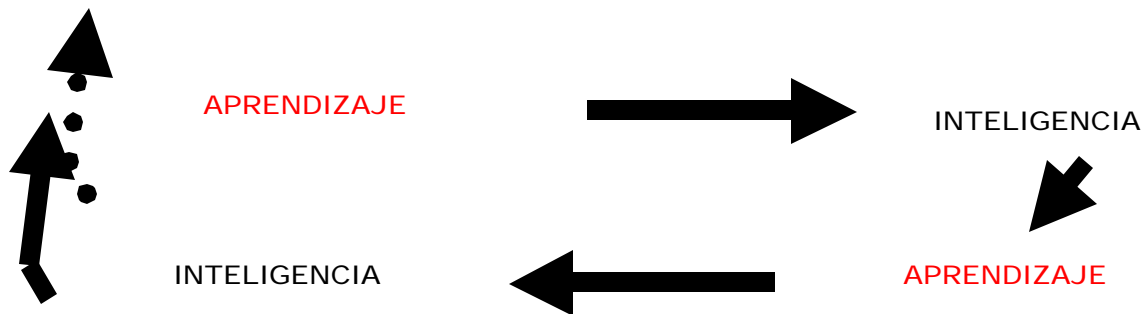
En la teoría de Leontiev el concepto de actividad está ligado a su carácter objetal. El objeto no se comprende sólo como algo que existe por sí mismo y que actúa sobre el sujeto, sino como aquello a lo que está designado el acto, como algo con lo que el humano se relaciona que es objetivo de su actividad ya sea externa o interna.

En lo referente a la comprensión de la enseñanza como fuente del desarrollo psíquico del hombre, Vigotski, como se conoce, distingue dos niveles de desarrollo de las posibilidades del niño: el nivel de desarrollo actual que recoge el desarrollo alcanzado, es decir, la zona de desarrollo actual (ZDA) y el nivel de desarrollo potencial, referido a lo que el niño puede hacer con ayuda, a esto le llamó "zona de

desarrollo próximo" (ZDP), que se encuentra en proceso de formación, en la cual es de gran importancia la interacción, la comunicación con el adulto y otros niños,

La educación, la enseñanza y consecuentemente el aprendizaje resultan formas esenciales en el desarrollo psíquico del hombre, es decir, en el desarrollo de su pensamiento, imaginación, memoria, percepción, entre otras, por ende de su inteligencia.

Pudiéramos entonces plantear una forma de relación un tanto diferente respecto al aprendizaje y la inteligencia, en la que la inteligencia no es innata, y la enseñanza aprendizaje la desarrolla, así como que el nivel de logros alcanzado en el desarrollo de la inteligencia influye en el nivel de logros alcanzados en el aprendizaje. Relación que ocurre a modo de una espiral y cuyo éxito será mayor en la medida en que se identifiquen y desarrollen las potencialidades del niño, desde las edades más tempranas.



Si retomamos la idea de la influencia de la educación, y en particular del proceso enseñanza aprendizaje, en el desarrollo intelectual, surge la interrogante acerca de cuál es la posición del maestro y cómo este concibe el desarrollo de la inteligencia del niño. En otras palabras ¿qué conoce el maestro acerca de la inteligencia?, ¿conoce y asume su papel en la estimulación del desarrollo de la inteligencia del niño?, ¿conoce el nivel real del desarrollo de sus alumnos?

En una investigación realizada en Cuba (1993) en la que se aborda el fracaso escolar, <sup>1</sup> se revelaron dificultades en la correspondencia entre la valoración dada por el maestro sobre la calidad de sus alumnos y el nivel de madurez mostrado por ellos. Así por ejemplo, de los alumnos considerados por el maestro como excelentes, solamente un 49% en primer grado eran maduros y contrariamente

de los alumnos valorados insuficientes el 30% mostró alta madurez. Situación similar se observó en los del segundo grado.

Lo anterior evidencia que la valoración realizada por los maestros es en gran medida externa, resultado de una enseñanza de carácter repetitivo. Es bien valorado aquel alumno que se esfuerza y reproduce mecánicamente lo que se le exige y responde a las tareas planteadas por el docente.

En el desarrollo de unas de las tareas de investigación del **Proyecto cubano TEDI** (Técnicas de Estimulación para el Desarrollo Intelectual), se indagó acerca del concepto inteligencia que poseen los maestros; aún entre la diversidad de expresiones que fueron planteadas, y de sus limitaciones, se destaca que enuncian el vínculo entre aprendizaje e inteligencia.

Quizás el maestro no logre expresar completamente una definición de inteligencia al preguntársele sorpresivamente, sin embargo, cuando la interrogante va dirigida a cuáles de sus alumnos son más inteligentes, el resultado puede ser mejor. Aún, cuando esté presente el enmascaramiento ya citado que puede producir el resultado del aprendizaje en un proceso repetitivo mecanicista.

Al indagar con los maestros (instrumento aplicado en el proyecto) acerca de los rasgos de un escolar inteligente el 66,6% se refiere a la rapidez, de ellos el 23% se conforma con la rapidez en la ejecución de la respuesta, sin vincularlo a los aspectos cualitativos de la ejecución.

Un 30,7% hace referencia a la profundidad en la comprensión y asimilación y el 17,9% a la facilidad de la expresión oral. Se reflejaron más de 20 rasgos pero con un porcentaje de coincidencia menor, tales como solución de problemas, dominio de la esencia, vínculo del conocimiento nuevo con el almacenado, independencia, memoria, entre otros<sup>2</sup>.

Si bien en la sumatoria de la respuesta de los docentes pueden encontrarse reflejados importantes indicadores de la inteligencia, las respuestas individuales son en su mayoría muy limitadas.

---

Las referencias hechas hasta el momento reflejan, cómo la atención del maestro va dirigida más a obtener un resultado, que permita al alumno promover, que a su valoración e intervención conscientes en el proceso de obtención de este resultado.

Lo antes expresado se ve reflejado en el Estudio del Niño Cubano investigación de carácter longitudinal de una cohorte de más de 3000 niños nacidos en la primera semana de marzo de 1973(4).

Al buscar la relación entre las pruebas de habilidades aplicadas a partir del test Child Health Examination Survey de la Universidad de Bristol (Appleton y Kerley, 1990) y el resultado del conocimiento adquirido por los escolares "... se puede señalar que un alto porcentaje de los alumnos que poseen las habilidades básicas fundamentales para la adquisición de los conocimientos de su grado escolar, no lograron esta asimilación, lo cual nos habla del pobre aprovechamiento de las posibilidades de los escolares en el proceso de enseñanza", o posiblemente, incluso de su entorpecimiento.

Los datos obtenidos en la pruebas de madurez escolar (prueba de Kern-Irsek) aplicadas a la muestra de niños a los 7 y 11 años refleja "... que se mantuvo aproximadamente la misma proporción de niños maduros, y promedios que en el estudio a los 7 años. Esto pudiera indicar que la actividad pedagógica sobre los educandos no fue suficiente para superar la inmadurez inicial. "... una quinta parte de los escolares estudiados se puede catalogar de inmaduros para el aprendizaje, lo que se corresponde con los resultados obtenidos en las pruebas que exploraron el aprovechamiento escolar".<sup>3</sup>

Se aprecia en el estudio realizado la relación de la madurez con la asistencia de los preescolares a la institución infantil, "... aquellos que permanecieron más tiempo en este tipo de institución, alcanzan mayores niveles de desarrollo" <sup>4</sup>. Se observa que solamente entre un 6% y 12% de los niños que fueron atendidos en estos centros no alcanzan al menos un nivel de desarrollo promedio en la madurez escolar.

Los datos anteriores corroboran el papel de la educación temprana en el desarrollo psíquico infantil, ya señalada, entre otros, por Zapparoshets (1987).

Resulta también interesante el dato relativo a que los niños calificados como inmaduros a los 7 años constituyeron la mayor proporción de alumnos insuficientes y deficientes en las pruebas de aprendizaje a los 11 años. Los datos recogidos evidencian "... la relación entre la formación de las capacidades básicas en el niño en lo que se refiere al comienzo de la escuela y su vinculación con la evolución del escolar a través de la enseñanza primaria y media".

En el seguimiento realizado al comportamiento del desarrollo intelectual de los niños a los 7 y 11 años (Prueba de Goudenough y WISE) se reafirma la diferencia entre la población que asistió a la institución infantil y la que no asistió. Por otra parte también se puso de manifiesto la relación que se produce en cuanto a mayor grado cursado mejor nivel de desarrollo intelectual. "Esta relación permite apreciar en qué medida influyen los estudios en el desarrollo intelectual del niño y viceversa". (4)

La problemática que aquí queda por resolver es si el logro se debe a los contenidos, las habilidades desarrolladas o ambos.

Resulta de gran interés apreciar cómo se evidenció el efecto del medio social en el desarrollo del niño. En dicho estudio se destaca la influencia del nivel de la escolaridad de la madre y el desarrollo alcanzado por el niño en el aprendizaje, en su madurez, capacidad de trabajo y desarrollo intelectual.

En la investigación "Caracterización del Escolar Cubano" (5) y en una tarea diagnóstica llevada a cabo por el Proyecto cubano TEDI se aplicó a una muestra de más de mil estudiantes una prueba (Prueba del 4to. excluido) para la medición del nivel de generalización logrado en escolares de 11 y 12 años.

Se observó en los resultados la tendencia de la mayoría de los escolares a no sobrepasar la generalización a un nivel concreto, situacional o a un nivel utilitario; evidenciándose en un porcentaje muy reducido de alumnos el logro de un nivel de generalización con

identificación de la esencia y el establecimiento de relaciones esenciales.

Por otra parte las pruebas diagnósticas aplicadas por el Proyecto TEDI muestran niveles bajos en el logro de operaciones cognitivas generales tales como el análisis, la síntesis comparación y generalización entre otras, así como en las habilidades de argumentación y solución de problemas. Sin embargo, esta situación varía significativamente al cambiar las condiciones de intervención pedagógica (6).

En observaciones realizadas del trabajo de docentes, durante más de tres cursos escolares, se aprecia la tendencia a planificar y a desarrollar su actividad docente sin conocer el nivel de logros alcanzados por sus alumnos, tanto respecto al desarrollo de habilidades intelectuales como del conocimiento almacenado. Sin embargo, el docente no deja de planificar su actividad, pero, como si lo hiciera a “ciegas”, perdiendo así su significado.

Los datos antes citados en un inicio, si bien refuerzan algunas posiciones teóricas importantes, muestran sobre todo las insuficiencias del aprendizaje respecto a la estimulación del desarrollo de la inteligencia, así como las insuficiencias de este desarrollo en el logro de mayores niveles de aprendizaje.

#### **PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN**

¿Qué exigencias no pudieran faltar en la concepción del aprendizaje si pretendemos que éste influya en el desarrollo de la inteligencia?

¿Qué rasgos de la inteligencia, deben ser estimulados y cómo puede el aprendizaje lograrlo?

¿Qué rasgos de la inteligencia alcanzados deben movilizarse a los efectos de un aprendizaje más efectivo?

¿Pueden quedarse las pretensiones reducidas a inteligencia y aprendizaje, o han de ser analizadas con un prisma más holístico, que abarque otros aspectos del desarrollo de la personalidad?

#### **DIAGNÓSTICO**

El vínculo entre la inteligencia y el aprendizaje ha sido el mayor valor que históricamente se ha dado en la práctica a la utilización de los test de inteligencia, como instrumento de diagnóstico.

El carácter predictivo de los tests de inteligencia respecto a las posibilidades del rendimiento escolar condicionó, durante décadas, la acción de la escuela en la atención al desarrollo intelectual de los escolares.

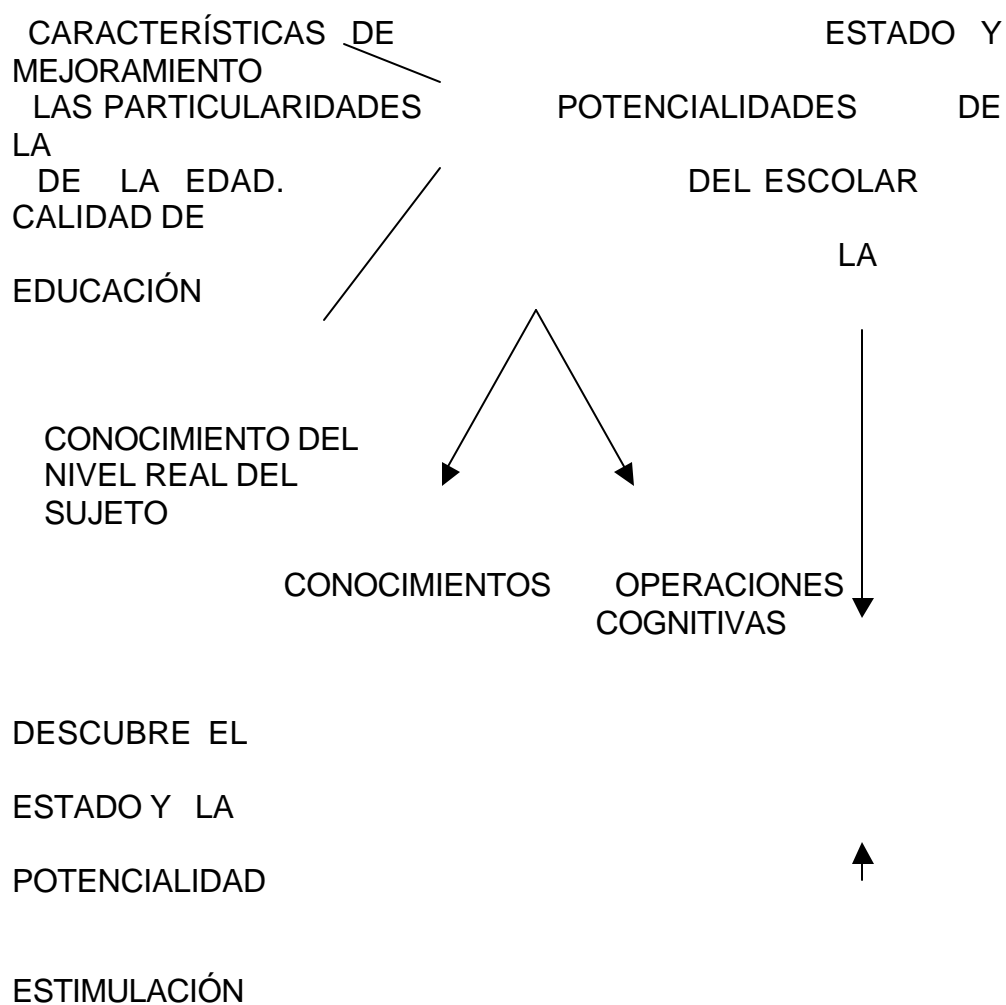
La crítica realizada en los últimos años a los test psicométricos de la inteligencia, fue abriendo paso al desarrollo de los test de aptitudes y a la búsqueda de otras formas de diagnóstico, e incluso a la búsqueda de una mayor integralidad del mismo. Si bien lo anterior es cierto, la aplicación del diagnóstico por el docente es una necesidad insoslayable, que ha cogido diversos caminos, retándole en ocasiones su efectividad y aplicabilidad.

El diagnóstico que se realiza actualmente en muchas escuelas, tiene por lo general un carácter muy limitado, convirtiéndose por tal razón en uno de los factores causales de la insuficiente preparación previa e insuficiente estimulación del escolar para el aprendizaje y desarrollo intelectual.

El éxito del aprendizaje y de la estimulación del desarrollo de la inteligencia, como parte de dicho proceso, precisa que la actividad cognoscitiva abarque, tanto la exploración acerca del conocimiento almacenado, como del nivel de operaciones cognitivas alcanzado por cada escolar, de forma tal que se revele el estado y la potencialidad de lo que se desea transformar.

Si bien nos hemos referido al diagnóstico del conocimiento y operaciones cognitivas, es necesario obtener una información más completa del alumno, en particular respecto a su esfera afectiva, que nos permita una caracterización integral del alumno. En el Capítulo 3 del presente libro, se profundiza en los problemas del diagnóstico del aprendizaje.





En el proyecto TEDI se utiliza un modelo de diagnóstico a partir del cual se construyen diferentes pruebas que nos permiten una valoración del estado inicial, y del progreso del alumno respecto al

nivel de ejecución de habilidades cognitivas, la sustentación de ideas y la solución de problemas.

Sin embargo, sólo en la comunicación directa con el alumno se logra la información más completa y a la vez el traslado “ de las capacidades del adulto hacia el escolar, lo que se sustenta en las posiciones sobre “imitación”, referidas por Vigotsky y de “traslado de capacidades”, señalados por Leontiev.”

No obstante, el camino que se ha ido recorriendo para alcanzar este propósito, falta aún mucho por investigar y decidir, pero sin duda, el diagnóstico en un nivel de desarrollo superior, continuará estableciendo un sólido puente entre aprendizaje e inteligencia.

### **EL APRENDIZAJE, LA INTELIGENCIA Y LOS NIVELES DE GENERALIZACIÓN. SU VÍNCULO CON LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.**

Los tipos de generalización han sido objeto de numerosas investigaciones y experiencias pedagógicas. Se prestará atención sólo al significado del nivel de generalización y de la solución de problemas respecto al éxito del aprendizaje, estableciéndose el vínculo por esta vía con la estimulación al desarrollo de la inteligencia.

En la generalización como proceso lógico del pensamiento u operación cognitiva, se destacan, como es conocido, el nivel empírico y el teórico. El empírico se adquiere a partir de la integración de aquellas propiedades de los objetos que se captan directamente por medio de los sentidos y que solo reflejan aquellas propiedades externas del objeto de estudio. Los conceptos formados por la vía de la abstracción y generalización empírica son muy elementales y ofrecen al hombre posibilidades muy limitadas de operar con ellos, reflejan las propiedades externas de los objetos.

No “ver más allá” de lo que externamente se presenta al sujeto reduce las posibilidades de su interacción con el objeto, esta queda a un nivel superficial, limitándose la información acerca del objeto y la profundidad de los procesos mentales.

Ambas insuficiencias limitan significativamente lo que el sujeto pudiera “hacer” con el conocimiento, así como el desarrollo de los procesos internos de percepción analítica, pensamiento, imaginación, memoria, valoración, es decir, su desarrollo intelectual.

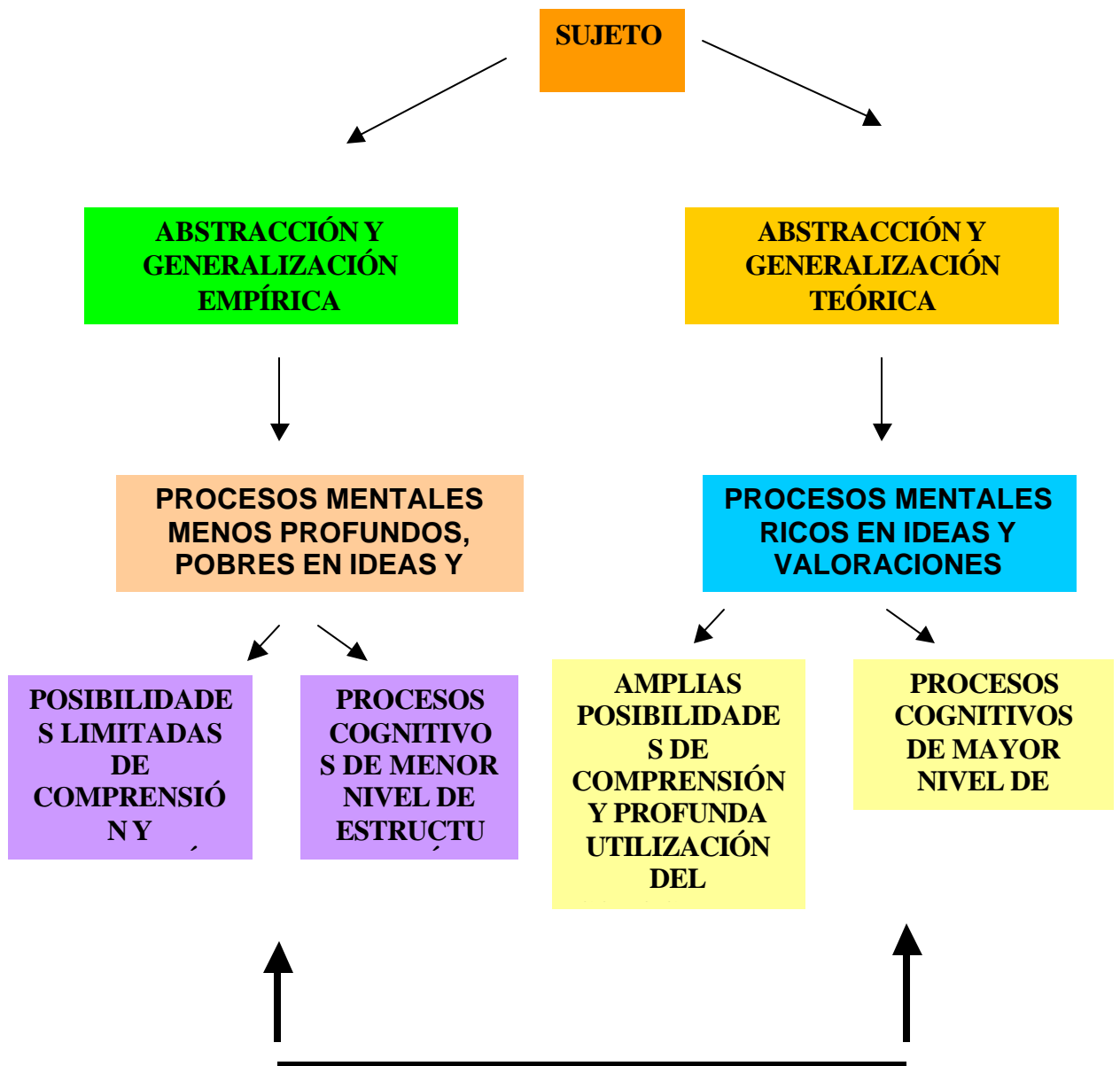
Las exigencias para la formación de conceptos empíricos son simples, estos se elaboran en el proceso de comparación de los objetos y sus representaciones, con el propósito de encontrar las propiedades que son comunes y su proceso de concreción consiste en la búsqueda de ejemplos pertenecientes a una clase dada.

La abstracción y generalización teórica constituye un nivel de desarrollo superior respecto al nivel empírico.

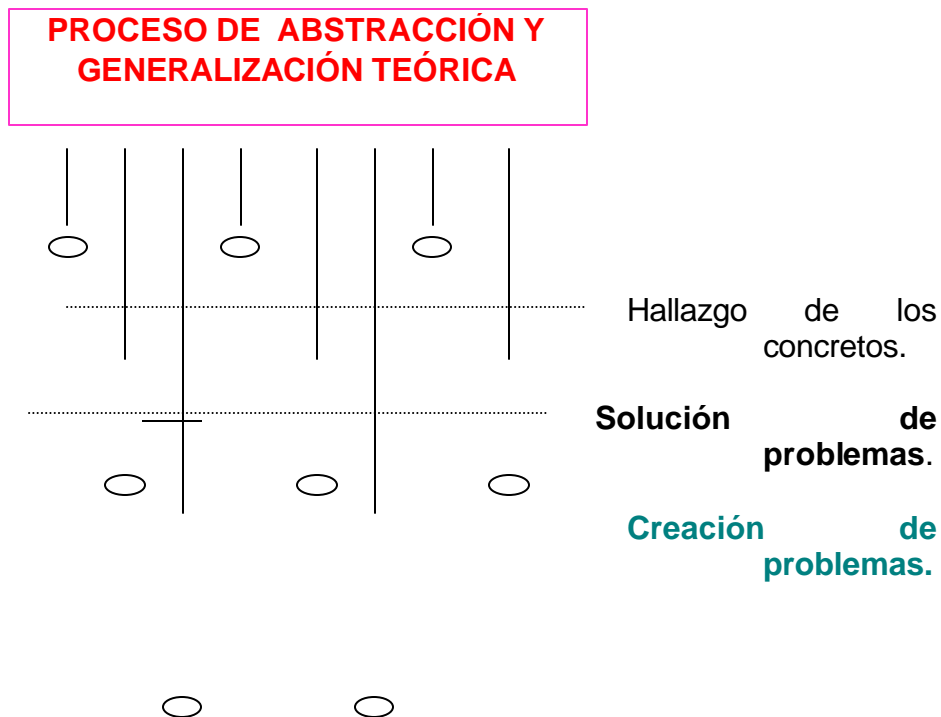
La generalización teórica no se alcanza mediante la simple comparación de rasgos aislados, se alcanza por la revelación de lo esencial del objeto o fenómeno, que esta en la base de todas sus manifestaciones. Lo esencial como parte de lo universal que se manifiesta en lo particular y en lo singular; lo esencial visto en su origen y desarrollo, y en los nexos con las diferentes cualidades generales del objeto.

Las abstracción y generalización teórica se expresan mediante conceptos teóricos, constituyendo éstos medios del pensamiento teórico, también denominado racional, reflexivo o comprensivo, acerca de lo cual V. V. Davidov desarrolló importantes investigaciones, y en particular las referidas a la vía deductiva en la formación de conceptos.

Si bien el camino de la abstracción y generalización teórica conduce a niveles más elevados del desarrollo del pensamiento, resulta necesario extenderlo a que el sujeto se encuentre en situación de utilizar el conocimiento y aplicarlo en la interpretación de situaciones problemáticas y en la solución de problemas.



El dominio de la esencia y profundidad en cuanto al establecimiento de nexos entre los elementos del conocimiento no puede quedarse en la abstracción y generalización alcanzada, precisa que se propicie, como culminación del ascenso de lo abstracto a lo concreto pensado, precisamente el hallazgo de los concretos por el sujeto, la solución de problemas y la elaboración de problemas.



Si admitimos el criterio de que el aprendizaje estimula el desarrollo de la inteligencia, pudiéramos establecer importantes vínculos entre las consecuencias de un aprendizaje dirigido a la formación de abstracciones, generalizaciones y conceptos empíricos y un aprendizaje con niveles superiores de exigencia, en los que la generalización teórica y el ascenso de lo abstracto a lo concreto

pensado exigen un esfuerzo mental del sujeto en un plano más profundo, así como una mayor riqueza en el vínculo de lo general y lo particular, la solución y elaboración de problemas.

El aprendizaje, cuando es mecánico, repetitivo, tiende a quedarse en un plano externo y es limitada su influencia estimuladora del desarrollo de las capacidades intelectuales del hombre. Esta es la realidad de muchas escuelas en las que el vínculo aprendizaje-inteligencia queda subordinado a las consecuencias de un aprendizaje poco efectivo.

Por otra parte durante décadas existió la tendencia a limitar la formación de conceptos en la escuela primaria, o reducirlo a conocimientos empíricos, con el criterio de que el desarrollo del escolar no permitía otros niveles de exigencia. Numerosas investigaciones, realizadas en diferentes países, demuestran las grandes posibilidades de los escolares primarios (Davidov V.V, López J., Silvestre M, Santos E.) respecto a la formación de conceptos teóricos por la vía deductiva.

Así, se observa cómo la relación enseñanza-desarrollo se refleja en la relación aprendizaje-inteligencia.

- ♦ **¿Estimula la enseñanza el desarrollo?**
- ♦ **¿Estimula el aprendizaje la inteligencia?**

Como bien han mostrado Vigotski y sus seguidores la enseñanza no debe ir detrás, a la zaga del desarrollo, sino que debe ir delante y conducirlo.

El aprendizaje en general y el proceso de enseñanza, como proceso docente tienen todas las posibilidades de estimular el desarrollo de la inteligencia, en mayor o menor medida. El éxito estará vinculado a las exigencias en su realización y a lo temprano que se aborde.

Hacer referencia al aprendizaje y a la inteligencia exige la consideración del factor afectivo y de la actividad valorativa.

Esta demostrada la influencia de los estados anímicos en la conducta del hombre y en particular en la atención, concentración y

comportamiento en general del estudiante, lo que influye en los resultados del aprendizaje.

Por otra parte en estudios realizados se ha visto la influencia de ciertos problemas afectivos en el comportamiento del desarrollo intelectual.

La asimilación no es un proceso al margen de las necesidades del sujeto, este posee sentimientos, voluntad, necesidades e intereses que condicionan su propio aprendizaje.

Resulta importante destacar, que la actitud del escolar frente al conocimiento y su aprendizaje esta muy condicionada por la valoración que este haga del conocimiento y de su propio rendimiento.

Así, tanto el control y la valoración como el autocontrol y autovaloración en el proceso de aprendizaje van a tener un gran significado en sus resultados.

Investigaciones realizadas han mostrado el efecto positivo sobre el desempeño intelectual , de aquellos alumnos que tienen estructurado sistemas de acciones encaminadas al autocontrol y autovaloración de su actividad (Rico P. 1989).

Si bien se han establecido diferentes vínculos entre aprendizaje e inteligencia no pudieran dejarse de mencionar otros tales como: el del aprendizaje y desarrollo de la lengua. Pensamiento y lenguaje se formaron y desarrollaron simultáneamente; el lenguaje como dijera Vigotski es la envoltura material del pensamiento y constituyen ambos una unidad dialéctica.

Así, la expresión clara y precisa, así como la amplia riqueza de vocabulario, son muy necesarias para reflejar la diversidad del mundo, las complejas relaciones y nexos que existen. Esta riqueza del lenguaje es condición del aprendizaje y por ende un requisito también del desarrollo intelectual.

Obsérvese cuántos aspectos han sido citados en el análisis del vínculo de la inteligencia y el aprendizaje, si bien no se ha hecho referencia al universo.

Han sido numerosos los factores referidos, los que indican procesos, estructuras, capacidades, conocimientos, actitudes y valores, lo cual muestra la complejidad de la inteligencia.

Pienso que lo más importante del concepto de inteligencia respecto al aprendizaje es la de considerar a la inteligencia como resultado del proceso de desarrollo del hombre en su interacción sociocultural, en la cual el aprendizaje tiene un importante efecto.

De igual forma es necesario significar que el concepto de inteligencia es necesario valorarlo integrado en el concepto de personalidad, es decir, tiene la inteligencia que estar preñada de ética, de ideología, de ciencia, de forma tal que se logre llevar a cada conciencia individual del alumno la conciencia social de su época, en lo cual la dirección del aprendizaje puede jugar un excelente papel.

Todas estas ideas inducen a una nueva concepción de la Didáctica, que sustenta su evolución en los principios de una enseñanza desarrolladora del hombre, de su inteligencia, aptitudes, actitudes y comportamiento.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- 1 Informe de Investigación. El tránsito de los escolares por el Sistema Nacional de Educación. ICCP, 1993. Habana. Cuba.
- 2 Informe de Investigación Proyecto cubano TEDI, 1997
- 3 Estudio del niño cubano, ICCP, 1990.
- 4 Idem.
- 5 Idem.
- 6 Idem.
- 7 Idem.



## **2.7 EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DE VALORES**

Dra. Margarita Silvestre Oramas

La importancia de educar al hombre en los valores que sustenta la sociedad en que vive y el significado de ello en la conservación de la propia humanidad, es objeto de discusión, análisis y reflexión en foros y eventos, tanto de carácter nacional como internacional. Este problema de atención multifactorial, tiene su referente en toda actividad que se realiza en la escuela y en todos los factores que en ella intervienen. En el presente trabajo serán abordados sólo algunos aspectos relativos al: proceso de enseñanza aprendizaje y el currículo escolar.

En muchos países, el estudiante pasa cerca de 1 000 horas cada año en la escuela, particularmente en el aula, recibe la influencia de las diferentes ramas del saber, algunas de las cuales aparecen como asignaturas ante el alumno durante unos 12 años, desde que ingresa hasta que se convierte en bachiller o en técnico medio. Para otros esta posibilidad puede reducirse en cualquier cantidad de años, por los graves problemas económicos que en muchos países llevan al hombre a abandonar la escuela desde niño. Sin embargo, la influencia del tiempo que pasó en la escuela deja una importante huella en su vida, no sólo en el conocer o el saber hacer en cualesquiera de las asignaturas que cursó, sino también en su comportamiento, su responsabilidad, en su laboriosidad, en el amor a su Patria, en la solidaridad, entre otros.

Hace años los pedagogos hablamos de la necesidad de dar un vuelco a la formación de valores en la escuela, hace años también se viene planteando la necesidad de su fortalecimiento en la concepción y diseño de los currículos escolares, así como en la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje, mas parece que aún no hemos dado satisfactoriamente en la diana, pues seguimos insatisfechos con el acontecer pedagógico que diariamente transcurre en la escuela.

Si nos detenemos en un grupo de alumnos de primer año de secundaria, de bachillerato o de escuela técnica y analizamos el

comportamiento del recién egresado de primaria o de secundaria básica, o en un grupo que este próximo a ingresar en la universidad, es muy probable que encontremos en muchas aulas la falta de protagonismo del adolescente o del joven en la vida de su escuela. Si les preguntamos acerca de este hecho, seguramente las respuestas estarán encaminadas a declarar su pobre protagonismo en su vida estudiantil y probablemente en su vida familiar.

Si registramos qué acontece en el aula es muy probable que termine un turno de clase e inicie otro y termine el día y muy pocos alumnos hayan sido llamados a la reflexión y al debate en clase, posiblemente también, en muy pocos casos, se haya hecho referencia a los problemas de comportamiento, a lo que piensan, sienten y aspiran.

- ❑ **¿Conoce y reflexiona el estudiante acerca del modelo de hombre al que la sociedad aspira, se sientan las bases de la formación de ideales?**
- ❑ **¿Realizan los estudiantes tareas de orden social?**
- ❑ **¿Se comparan contra el modelo de comportamiento aspirado?**
- ❑ **¿Se convierte la actividad en clase en fuente de vivencias individuales y colectivas que reflejan la realidad en que los estudiantes viven?**
- ❑ **¿Se propicia la discusión y el debate entre los estudiantes?**

Muchas más preguntas pueden realizarse, pero quizá sería preferible ir las introduciendo en un análisis que transite por las vías de solución y las polémicas que alrededor de ellas ocurren.

- ❑ **¿QUÉ O CUÁLES VALORES HAN DE FORMARSE?**
- ❑ **¿SERÁN LOS MISMOS PARA TODAS LAS EDADES?**
- ❑ **¿SERÁN LOS MISMOS, PERO DOSIFICADOS Y ADECUADOS?**
- ❑ **¿SERÁ IGUAL EN TODOS LOS CENTROS DE UN MISMO TIPO?**
- ❑ **¿SERÁ IGUAL EN TODOS LOS PAÍSES DEL MUNDO?**

Estamos llamando a los docentes, en muchos de nuestros países, a centrar su atención en la formación de valores, pero cómo lo enfrenta un maestro de primaria, uno de bachillerato o de la universidad.

**¿DÓNDE ESTA LO COMÚN Y LO DIVERSO?** Seguramente para este docente, entre las primeras preguntas que se formule, estará aquella que lo define.

Posiblemente, hallemos diferentes respuestas para una misma pregunta, pero también que tienen un punto de partida común.

Toda sociedad aspira a formar un determinado modelo de hombre, entre diferentes sociedades seguro que habrá valores comunes como es la honestidad, la sinceridad, el patriotismo, entre otros, pero no quiere decir ello que las costumbres, las leyes, las normas le den igual connotación, lo cual está además asociado al momento histórico concreto de que se trate. Al igual que habrá sociedades que le den un peso muy grande a determinados valores, como la justicia, la solidaridad, por citar algunos, cuya extensión entonces sea también algo diferente.

Sin embargo, no quiere esto decir que todos pensamos de esta forma, hay una tendencia que hablan de la integración o de la mundialización de la cultura. Algunos hacen referencia a una escuela nueva, adecuada a un humanismo planetario

( Yus Ramos 1995), bien de un sujeto reconocedor de la unidad global y finita de la aldea Tierra (Sebastián L. 1992), o de un sujeto “mundialista”, correspondiente a una concepción orgánica del crecimiento de la humanidad, o el coherente con un nuevo orden social humano de la sociedad ( Rodríguez R. 1996), o en otro sentido quienes sin dejar de reconocer lo general, común, necesario, nos enfrascamos en la lucha por preservar la identidad nacional.

Ese modelo de hombre a formar en cada sociedad existe, y será siempre el punto de referencia de la educación, lo que no es más que la exigencia de la sociedad respecto al hombre a formar.

- **¿QUE LES CORRESPONDE A LOS EDUCADORES, A LOS PEDAGOGOS, REALIZAR RESPECTO A ELLO?**
- **¿SERÁ NECESARIA LA ADECUACIÓN PEDAGÓGICA RESPECTO DE ESTE MODELO EN FORMAS DE COMPORTAMIENTO SOCIAL, COMO MODELO PARA LOS DIFERENTES GRUPOS ETÁREOS, EN EL PRESCOLAR, EN LA PRIMARIA Y SUS CICLOS, LA SECUNDARIA, EL BACHILLERATO, LA UNIVERSIDAD?**

Un modelo que se ajuste a las posibilidades y característica de las diferentes edades y que sirva de referente al docente, al padre y al propio estudiante. Así, un ideal al alcance de todos, permitirá el contraste con lo real que se da en cada individuo, como orientación para el docente y el propio estudiante, de las metas a trazar en la formación.

El docente, podrá entonces decir conozco cuál es la aspiración social a alcanzar en mis alumnos, en estas edades, también conozco cómo son mis alumnos, cuáles son sus aristas más y menos logradas respecto a los valores a alcanzar.

Como se aprecia se esta haciendo referencia a una dirección pedagógica en la formación del hombre a que se aspira. En la práctica, acercarse a ella es problema de conocerla bien, de conocer a los alumnos y de saber como es el abordaje metodológico de esta tarea pedagógica. Sucede, que de una forma u otra cada educador, implícita o explícitamente, actúa según un modelo de cómo considera que debe ser el niño, adolescente o joven. De igual forma actúa la familia. Sin embargo, no quiere decir que todos estemos educando hacia los mismos fines y con determinada unidad de criterios, ello sería muestra de un importante problema pedagógico:

- **¿A QUÉ RESULTADO CONDUCIMOS EL PROCESO FORMATIVO, SI ACTUAMOS SIN UNIDAD DE CRITERIOS, SIN CONCEPCIONES Y EXIGENCIAS COORDINADAS HACIA UN MISMO GRUPO DE ALUMNOS, DE CADA ALUMNO?**

En la literatura se recogen otros modelos diferentes que de una forma u otra parece que han operado en la práctica pedagógica, modelo de valores absolutos, modelo relativista de los valores, y un modelo basado en la construcción racional y autónoma de valores (Buxarrais M. y otros, 1997). Estos muestran posiciones extremas, y ante ellas siempre alguna que toma de uno y de otro, y que asume una posición posiblemente más racional.

Aparece ahora otro dilema, lleno también de puntos de vista

- ♦ **¿CÓMO SE ALCANZA UN VALOR? .....¿SE APRENDE?....¿SE FORMA?**
- ♦ **¿SE APRENDE COMO SE APRENDE UN CONCEPTO O COMO SE DESARROLLA LA HABILIDAD DE LEER O DE INJERTAR UNA YEMA EN EL TALLO DE UNA PLANTA?**
- ♦ **¿QUÉ HAY DETRÁS DE UN VALOR?.....¿SON LOS MISMOS COMPONENTES QUE HAY EN UN CONCEPTO O EN UNA HABILIDAD?**
- ♦ **¿PUEDE, PEDAGÓGICAMENTE, ABORDARSE DE IGUAL FORMA?**

diferentes.

El docente reconocerá rápidamente la existencia del componente cognoscitivo, que por supuesto existe respecto a cada valor, que define qué es la honestidad, el patriotismo, la solidaridad y así respecto a cada uno, pero además estará seguro que no es suficiente, y que incluso habrá unos que lo sepan definir bien y que su comportamiento sea contrario a lo dicho.

Por supuesto, que ese componente hay que hacerlo evidente, lograr claridad en cuanto a lo que es y sus formas de manifestación. Desde el punto de vista pedagógico es lograr no sólo que el alumno pueda identificar el contenido, sino ir más allá. Es ir a la valoración personal, la cual tendrá aristas positivas y negativas, pero esto aún no sería suficiente, detengámonos momentáneamente en ello.

Se trata de la formación de acciones valorativas dirigidas a enjuiciar el valor de lo que se estudia, la utilidad, el significado, el sentido para sí, el para qué, así como de lo que se hace en la actividad docente en cada asignatura.

La formación de acciones valorativas es una exigencia básica, es como un momento muy importante, en la formación del pensamiento crítico en el hombre, que se empieza a formar desde muy temprano en el niño. Esta necesidad de enjuiciamiento ha de ser tenida en cuenta respecto a todo lo que aprende. Todo hecho, fenómeno, proceso, todo lo que existe tiene un valor, que está en la razón de ser de su existencia, en su esencia. Vinculado a ello, la acción pedagógica que conduce al sujeto a realizar la valoración positiva o negativa, o ambas de aquello que es objeto de aprendizaje.

Esta formación de acciones valorativas es base para la autovaloración permanente de la persona, para el cuestionamiento de lo que aprende y lo que hace, resulta otro momento necesario en el accionar pedagógico. Un alumno que se cuestiona el por qué y el para qué de lo que aprende y logra formarse un juicio valorativo, ofrece seguramente mayores posibilidades de interactuar con él y de estimular el desarrollo de estas acciones, que aquel que poco analiza y debate, y que sale con pobres ideas de aquello que estudia.

Esta proyección del alumno, este decir qué piensa y por qué, permite a los otros estudiantes y al docente interactuar, entonces pudiéramos plantearnos:

**♦ ¿ ES LA VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO UN COMPONENTE IMPORTANTE EN LA FORMACIÓN DE ORIENTACIONES VALORATIVAS?**

Pudiéramos decir que sí, y que es muy importante, precisamente porque contribuye al desarrollo de una actitud crítica ante el conocimiento, así como lo es la autovaloración respecto a uno mismo, y de la actividad colectiva.

Hemos destacado hasta aquí el componente cognoscitivo y la formación de acciones valorativas, vendría la pregunta siguiente:

**♦ ¿QUÉ OTROS COMPONENTES INTERACTÚAN EN LA FORMACIÓN DE VALORES?**

Tienen un peso esencial los sentimientos y cualidades, que hay quienes las consideran (Amador, A, 1998), como la “célula” en estos procesos formativos. Así, el conocimiento, los sentimientos y las cualidades, el cumplimiento consciente de las normas de comportamiento social, el ideal aspirado, los motivos e intereses de la persona, interactúan en el complejo proceso de formación de valores.

Diversos puntos de vista nos hacen llamar la atención hacia lo siguiente:

**♦ ¿ SE FORMAN LOS SENTIMIENTOS Y CUALIDADES DE LA MISMA MANERA COMO SE APRENDE UN CONOCIMIENTO?**

Los sentimientos y cualidades para unos son un objeto de aprendizaje, para otros formaciones complejas que se logran por lo general en un largo proceso en el que hay aprendizaje del componente cognoscitivo, pero además hay un proceso formativo en el que interactúa lo cognoscitivo con lo afectivo y lo volitivo, donde hay motivos, aspiraciones, ideales, valoraciones, que en gran medida van conformando los valores, como núcleo central de la personalidad humana. Con ellos no nace el niño, se forman en un largo proceso de interacción social, donde la familia primero y luego la escuela y la sociedad en general desempeñan papeles decisivos cuando son portadores de los modelos sociales que se desean transmitir. La formación de los cuales se inicia en los niños más pequeños a partir de la imitación, hasta convertirse, en momentos posteriores, en procesos más complejos que implican la participación cada vez más consciente del individuo y en los que juega un papel de gran importancia el componente afectivo motivacional.

La posición asumida tendrá en cierta medida que ver, respecto a cómo se atiende a la formación de valores, en este caso se dirige el problema al aspecto metodológico.

Si los objetivos y características del contenido son determinantes respecto a los métodos, entonces pudiera justificarse la necesidad de incluir otros métodos que permitan trabajar en el campo formativo.

- ❑ **¿SON VÁLIDOS PARA LA FORMACIÓN DE CUALIDADES, SENTIMIENTOS Y ORIENTACIONES VALORATIVAS, LOS MÉTODOS QUE SE EMPLEAN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS ASIGNATURAS CUANDO SE PRECISA LA FORMACIÓN DE UN CONCEPTO O EL DESARROLLO DE ALGUNA HABILIDAD ESPECÍFICA?**
- ❑ **¿EXISTEN OTRAS EXIGENCIAS METODOLÓGICAS, MÉTODOS ESPECÍFICOS, DIRIGIDOS A LOS PROCESOS FORMATIVOS?**

En la literatura pedagógica son bastante citadas diferentes exigencias como la necesidad de la reflexión, el debate, la discusión y el comportamiento en situaciones concretas de la vida social.

Amador A. aborda, al referirse a los métodos, los dirigidos a *la conciencia, a la actividad y a la valoración*, destacando lo siguiente:

- ✍ necesidad de que la persona identifique los modelos del deber ser, en correspondencia con la formación de ideales,
- ✍ poner en práctica las formas correctas de actuar, mediante la propia actividad en la clase, en la propia vida del grupo docente, en las actividades sociales de carácter productivo, laboral, culturales y deportivas que se generan en la escuela y en la comunidad,
- ✍ propiciar la valoración del **contenido que aprende y lo que es muy importante de la actividad individual, del grupo, del aula, de la escuela**, proceso que va desde la regulación externa hasta la autovaloración y conduce a la autorregulación de la persona.

Estos métodos presentan exigencias dirigidas a los procesos formativos, pueden incluir diferentes procedimientos que estimulan la interacción sujeto - sujeto, propician la concreción en la actividad práctica y los procesos valorativos, todo lo cual se vincula con los



- ♦ **¿CÓMO PROCEDE EL DOCENTE ANTE ESTAS MANIFESTACIONES COTIDIANAS?**
- ♦ **¿PRESTA ATENCIÓN TANTO AL RESULTADO DE LA ASIGNATURA QUE IMPARTE COMO AL COMPORTAMIENTO DE SUS ALUMNOS, A CÓMO PIESAN Y SIENTEN?**
- ♦ **¿ES EJEMPLO DE COMPORTAMIENTO PARA SUS ALUMNOS?**

métodos de enseñanza aprendizaje, se pueden insertar, interrelacionar, unos con otros y dirigirlos hacia el logro de los propósitos formativos planteados .

En la cotidianidad de la clase el alumno se comporta de diferentes formas, manifestando cómo va teniendo lugar la formación de diferentes cualidades y sentimientos, si es laborioso, si es responsable, justo, colectivista, solidario, respetuoso, se manifiesta su amor a la familia, a la escuela, al trabajo, a la Patria, entre otros. Así, va manifestándose según va siendo su formación El docente puede apreciar cada día muchas muestras de comportamiento en sus alumnos y generar actividades en que se ofrezca esta posibilidad, con miras a fortalecer el trabajo educativo

Respecto al tipo de actividad, existen diferentes experiencias en la formación de valores, destacándose las potencialidades que ofrece el trabajo con proyectos, en los que se enlace lo cognoscitivo y lo afectivo con la actividad práctica, se de apertura a lo prospectivo, a lo creativo en la solución de problemas de la escuela y de la comunidad.

Es muy rica la experiencia de la escuela cubana en la inclusión de la actividad laboral como parte del propio currículo escolar, que va desde la sencilla actividad productiva que hace el niño en el aula, en el jardín, en el huerto o en el autoservicio en el comedor escolar, por citar algunas, hasta la incorporación al trabajo agrícola o a otras diferentes variantes según la comunidad, dosificado y adecuado para adolescentes y jóvenes.

La actividad laboral es potencialmente muy útil y necesaria en función de la formación del hombre. Desde el ángulo de la escuela, es enfrentar al estudiante con la actividad productiva que exige disciplina, esfuerzo, responsabilidad, resultados y ofrece la posibilidad de que verdaderamente se aprenda a valorar el fruto del trabajo humano. Este tipo de actividad posibilita la propuesta de

pequeñas metas alcanzables, con un significado social útil, de la misma manera que se van planteando diferentes niveles de exigencia que conduzcan a un comportamiento acorde con el ideal propuesto, según las diferentes edades. Precisa de la vinculación de la teoría con la práctica, propicia la vinculación de la escuela con la vida y la preparación del hombre para el trabajo, para la vida.

Como puede apreciarse, la organización de la actividad escolar constituyen otro factor pedagógico que requiere de nuevas formas, que permitan dirigir a los alumnos hacia un tipo de tarea que demanda una mayor apertura a su actividad, que puedan interactuar, sientan su protagonismo, que vivencien positivamente lo que hacen, que lo puedan valorar. Son múltiples actividades que pueden ofrecer esta apertura, entre otras el trabajo socialmente útil.

Otro nivel en este análisis lo ocupan el colectivo de docentes, como pequeño claustro interactuante con un grupo de alumnos y el colectivo estudiantil como tal, respecto al grupo.

El colectivo de alumnos que forma un grupo docente puede ser de gran utilidad, constituirse en sí en una organización estudiantil, que pueda dirigir la propia actividad del grupo y tenga total participación en el gobierno de la escuela. ¿Contrarrestará ello en algo los efectos del currículo oculto?

El colectivo estudiantil posee una fuerza capaz de reorientar a los más difíciles, de ejercer la crítica fuerte a lo mal hecho, de estimular y hacer vivir la alegría ante el éxito, de generar nuevos motivos para alcanzar una meta, de ejercer justicia, ser colectivista y solidario. Muchas metas se alcanzan, sí y sólo sí, cuando pasan a ser motivos, intereses y responsabilidades de los propios alumnos, cuando estos sienten el sentido de pertenencia por su institución.

- ♦ **¿SE RECONOCE EN LAS ESCUELAS LA IMPORTANTE FUERZA MOVILIZATIVA Y FORMATIVA DE LAS ORGANIZACIONES INFANTILES Y JUVENILES?**
- ♦ **¿CÓMO LOS ALUMNOS PUEDEN CONVERTIRSE EN UN FUERTE PILAR PARA REMODELAR LA VIDA DE LA ESCUELA Y DEL GRUPO?**
- ♦ **¿CÓMO DIRIGIR LA ACCIÓN DE LOS COLECTIVOS HACIA SU PROPIA FORMACIÓN DE SENTIMIENTOS, CUALIDADES, Y VALORES?**

Este fuerte pilar es de gran apoyo, desde el aula hasta la comunidad, pasando por las familias, de especial potencialidad, para cambiar su dinámica, para apoyar o exigir a quien lo necesita, lograr la formación de ideales y el comportamiento social esperados.

¿Y EL CURRÍCULO? ,además de la importancia que merecen los problemas del currículo oculto, antes citado, y las múltiples investigaciones al respecto realizadas, es necesario detenerse en los problemas de su diseño y en los aspectos que más se debaten.

Como hicimos referencia, ya son viejas las críticas a los currículos centrados en el conocimiento de las asignaturas y con poca atención a los problemas formativos del hombre. A tales efectos han aparecido en muchos currículos los valores como un tipo de contenido, lo que no deja de ser cierto, y que generalmente está apareciendo diferenciado de otros tipos de contenidos, que a veces son concretados en acciones a lograr o en actividades. Asimismo, aparecen como en una nueva dimensión, los ejes transversales.

Antes de abrir estas dos direcciones es importante hacer alguna referencia a los objetivos. Al leer un programa es muy probable que encontremos entre sus objetivos generales a cumplir en la disciplina o asignatura, en particular en el grado o año, un conjunto de objetivos dirigidos a la formación de cualidades, sentimientos, actitudes y valores. Sin embargo, ha sido muy común encontrar que estos objetivos desaparezcan al concretarse los objetivos específicos de las unidades, situación que puede haber generado diferentes

conflictos o limitado el peso del trabajo pedagógico en lo formativo. Resulta de todas formas polémico:

- ♦ **¿OBJETIVOS QUE NO SE CONCRETAN EN NINGÚN CONTENIDO, NO APARECEN EN LAS UNIDADES DEL PROGRAMA, NI EN LAS EXPLICACIONES DE ESTOS?**
- ♦ **¿SE CONCRETAN EN LA ACTIVIDAD DIARIA DEL DOCENTE Y SUS ALUMNOS?**

El hecho de que el contenido del programa, o del libro, se haya convertido muchas veces en la práctica, en categoría rectora, pudiera ser una causa de la desatención a este tipo de contenido: los valores. Sin embargo, el análisis desde el ángulo pedagógico parece indicar la necesidad de que ese modelo de hombre a formar tenga salida en los objetivos y en los contenidos. Se aprecia en los últimos años la inclusión de los valores en los programas, unido a lo cual se concretan actividades, surge al respecto la interrogante siguiente:

- ♦ **¿ASEGURA LA ACTIVIDAD EN SÍ LA ATENCIÓN A LA FORMACIÓN DE LOS VALORES DESEADOS?**

Si bien estos se forman en la actividad humana, esta deberá ser diseñada y dirigida a dichos propósitos, lo que la convierte en un problema metodológico, que dejarlo a la espontaneidad sería dar cabida a la desatención, a que prolifere cualquier tipo de conducta, concepción, deseada o no.

De vuelta a los objetivos y contenidos de las asignaturas, y considerando que la categoría contenido incluye sentimientos, cualidades y valores a formar, parecería ineludible partir del referente de **MODELO DE HOMBRE** a formar en cada país, que responde **al modelo de hombre que esa sociedad necesita.**

- ♦ **¿SERÍA NECESARIO UN MODELO GENERAL DE ASPIRACIÓN SOCIAL ADECUADO A LAS EDADES EN SUS DIFERENTES ETAPAS DE DESARROLLO, QUE SE CONCRETE EN LOS OBJETIVOS Y EN EL CONTENIDO ?**

Este modelo, para que sea viable en la práctica pedagógica ha de concretarse en objetivos y contenidos, delineados **EN CORRESPONDENCIA CON LOS DIFERENTES GRUPOS DE EDADES.**

Este sería un momento muy importante y necesario en el diseño curricular para cada tipo de escuela, es decir para la escuela primaria, la secundaria, y así para cada nivel o tipo de centro, que se contextualizaría en cada institución, en correspondencia con las características de esta y de la comunidad.

Si bien las prioridades en el currículo han estado históricamente determinadas por los objetivos, así como las vías y formas de aprendizaje, en correspondencia con estos, por las didácticas de las diferentes disciplinas, se ha acudido, en diferentes momentos y desde diferentes ángulos a establecer otro tipo de prioridades y de recomendaciones metodológicas mediante los hoy más populares **EJES TRANSVERSALES DEL CURRÍCULO**, reportados también como ejes colaterales, líneas directrices, posiblemente también como programas directores.

En los casi últimos 40 años han ido tomando fuerzas estas posiciones, en la literatura se reflejan estudios realizados a principios de los años 60 dirigidos a la Lengua, en Inglaterra, también en Canadá y seguramente en otros países. En Cuba toman fuerza a partir de los años 75 en adelante e incluyen entre otras temáticas aquellas relativas al politecnismo, a la formación científica del mundo, a la formación patriótica, a la protección del medio ambiente.

Hoy en día, no obstante existir puntos de vista diferentes, continúa siendo un tema de actualidad. Pero, quizá lo más significativo no sea que existan o no, sino que se habla en términos de que es una vía para la integración de las culturas, para crear condiciones para una formación moral genérica en respuesta a la globalización.

Aquí surge el dilema:

- ♦ **¿SE PIENSA EN UN CONTENIDO FORMATIVO ÚNICO, IGUAL PARA TODOS LOS PAISES?**
- ♦ **¿SE PIENSA EN QUE ES POSIBLE PERDER LAS COSTUMBRES, TRADICIONES, CULTURA Y LA IDENTIDAD NACIONAL?**
- ♦ **¿SE PIENSA EN FORTALECER EL AMOR A LA PATRIA, LA NECESIDAD DE PRESERVAR SUS CONQUISTAS, SU CULTURA Y TRADICIONES, PERO DEFENDER NUESTROS DERECHOS, UNIRNOS Y APOYARNOS FRATERNALMENTE?**

Seguro que muchos pedagogos estamos en contra de pensar en pérdidas tan sensibles, que, hoy en día, desnaturalizarían a nuestras poblaciones, por el contrario se trata de fortalecer el patriotismo y fomentar la solidaridad.

Al enfocar el problema desde el ángulo de los ejes transversales en el diseño curricular, sería como sobredimensionar las posibilidades que los “llamados ejes” pudieran tener en la formación de las nuevas generaciones y en el problema de la integración.

Sin embargo, volviendo a las dos primeras preguntas hoy en día, en medio de la desatención que desde las didácticas de las disciplinas, se ha dado a los problemas formativos, pudieran estos ejes, que ya trazan objetivos, contenidos y concepciones metodológicas, servir como vía de concreción del modelo de hombre a formar, en correspondencia con el tipo de escuela. Concebidos de forma abierta, de manera que se contextualicen en cada centro y se tengan en cuenta por los docentes en la concepción de todo el quehacer pedagógico desde sus asignaturas, así como por la escuela en la concepción de las múltiples actividades formativas que cada día se realizan. No obstante, la polémica y la búsqueda del perfeccionamiento de esta vía continúan.

## **PARTE II. PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

### **2.1 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE Y DEL DESARROLLO INTELECTUAL DE LOS ALUMNOS.**

Dra. Pilar Rico Montero.

En este capítulo nos proponemos profundizar en el proceso de asimilación de conocimientos por los alumnos y en las características que adopta su actividad cognoscitiva, su actividad de aprendizaje en la escuela. Ello nos permitirá analizar y reflexionar sobre un aspecto de sumo interés para maestros y profesores y es el relacionado con el cómo enseñar y el cómo lograr que la enseñanza favorezca el desarrollo del alumno.

Durante siglos ha predominado en las aulas una enseñanza tradicional en la que el maestro ha sido el centro del proceso de enseñanza, desempeñando la función de transmisor de información y sujeto del proceso de enseñanza, piensa y transmite de forma acabada los conocimientos sin dar la posibilidad a que el alumno elabore y trabaje mentalmente.

Múltiples son los ejemplos, aportados por las investigaciones, donde se muestra, se caracteriza esta forma de dirección del proceso, se pudieran nombrar infinidad de ellos, pero se extendería mucho el análisis y con posterioridad continuaremos en otros epígrafes su desarrollo, sólo llamaremos la atención para ilustrar lo antes expresado, como características de una enseñanza tradicional, a lo señalado en los trabajos de diferentes autores, dirigidos a la solución de problemas matemáticos en los escolares. En el análisis de la dirección por el maestro del proceso de solución de problemas, se pone de manifiesto como una de las características, el que el maestro realice en lugar del alumno el análisis del problema, ejecutando las operaciones (sus operaciones) mentales, con lo que destaca: "entrega al alumno el producto "terminado" y la actividad de este último se circunscribe a la realización de operaciones finales.

Por otra parte, en los referidos trabajos se demuestra, como otra limitación en el proceso de análisis de los problemas por los alumnos, el hecho de una ayuda anticipada por parte del maestro lo

que denomina "el auxilio injustificado". En este sentido hace referencia a cuando se presenta ante el alumno una dificultad en el análisis del problema, no le es posible desentrañar una u otra relación, entonces el maestro realiza todo el razonamiento en su lugar o señala como hallar la relación, cerrando en este caso las puertas a la aparición de las potencialidades cognoscitivas de los alumnos, habituándolos a trabajar poco y con un nivel bajo de tensión mental . Sobre esto llamaremos la atención con posterioridad al tratar el análisis reflexivo.

Sin lugar a dudas, los elementos reseñados de las investigaciones realizadas nos muestran los rasgos de la enseñanza tradicional a la que hemos hecho referencia, permitiéndonos además llamar la atención sobre otra característica esencial de este tipo de enseñanza y es la de no prestar atención a cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje en los alumnos, sólo se tiene en cuenta el resultado y por consiguiente el control se dirige a este último, mediante ejercicios esencialmente reproductivos con la ausencia de énfasis en el análisis y el razonamiento.

Múltiples han sido, y son durante las últimas décadas los intentos de psicólogos y pedagogos por transformar estas formas de dirección de la actividad de aprendizaje. Desde hace años se ha revelado que el proceso de asimilación de conocimientos, el proceso de aprendizaje es un proceso activo, que su éxito depende de lo que el "alumno haga", de su actividad, de las diferentes acciones que desarrolle como parte de la asimilación de los nuevos conocimientos. Sin embargo, no siempre se ha logrado en la práctica escolar que esto tenga lugar; en ello han intervenido e intervienen una serie de factores entre los cuales cabe mencionar, el que no siempre, las acciones a realizar por los alumnos en los diferentes momentos de su actividad de aprendizaje, han sido precisadas, en las orientaciones que tiene el maestro para desarrollar las asignaturas, por regla general ha sido más precisada la actividad del maestro, reforzando con ello el papel activo de éste.

Lo anterior ha conducido, en la práctica escolar, a un aprendizaje pasivo, limitado, con escasa significación para el alumno, lo que ha llevado aparejado limitaciones en la asimilación de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes.



## **LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE Y LAS ACCIONES DEL ALUMNOS EN DICHO PROCESO.**

En el proceso de aprendizaje, se distinguen los conocimientos y acciones o habilidades específicas que debe asimilar el alumno como parte de los contenidos de las diferentes asignaturas que aprende. También como parte de este proceso, de esta apropiación, se ponen en juego un conjunto de habilidades cognoscitivas, que transmitidas por el maestro, sirven de procedimientos y estrategias al alumno para un acercamiento más efectivo al conocimiento del mundo. Entre ellas están las habilidades perceptuales relacionadas con la percepción de los objetos, sus características, cualidades, etc. y las vinculadas con los procesos del pensamiento (análisis, síntesis, abstracción y generalización).

Pertenecen a estas últimas las habilidades cognoscitivas de carácter general como son la observación, la comparación, la clasificación, entre otras, que permiten al alumno profundizar en el conocimiento de la realidad para determinar sus características, establecer sus nexos, sus regularidades.

Existe además otro grupo de acciones que deben asimilarse por el alumno y que constituyen elementos importantes para un aprendizaje más efectivo, para una asimilación más conciente de los contenidos de las asignaturas, estas son las habilidades para planificar, controlar y evaluar la actividad de aprendizaje, las que presuponen un comportamiento más reflexivo y regulado en dicho proceso.

Estas habilidades (planificación, control y valoración) no siempre son insertadas en la actividad de aprendizaje como parte de los procedimientos a adquirir por el alumno, sin embargo su inclusión se justifica si tenemos en cuenta que son precisamente muchos de estos procedimientos los que se ponen en marcha cuando el sujeto enfrenta las diferentes tareas y problemas, los cuales le exigen orientarse, analizar las condiciones, planificar como llevarlas a cabo, buscar diferentes alternativas de solución, controlar y evaluar el cumplimiento de los objetivos que le permitan hacer reajustes y

anticipar las nuevas acciones a realizar, es decir, autorregular su actividad.

Son estas habilidades, entre otras, las que caracterizan, y sirven de indicadores de un nivel superior de desempeño intelectual, en el alumno, en el proceso de apropiación del conocimiento, son, como puede observarse, acciones también presentes en cualquier actividad cognoscitiva realizada por el sujeto fuera de la escuela, pero, que sin lugar a dudas, por las características que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, constituye la vía esencial para su desarrollo .

A continuación señalamos los resultados de algunas investigaciones que permiten ilustrar la incidencia del proceso de aprendizaje en el desarrollo intelectual del alumno, así algunos indicadores que, a nuestro juicio, resultan determinantes en dicho proceso. Estos son:

- El éxito alcanzado por los alumnos en la ejecución de las tareas.
- La presencia de los componentes estructuro-funcionales en la actividad de los alumnos. Con este indicador se trata de analizar la presencia de acciones de orientación, de análisis de las condiciones de las tareas y los problemas, la reflexión y la aplicación de diferentes vías de solución, así como los procesos de regulación mediante las acciones de control y valoración, características de un pensamiento desarrollado.
- Niveles de generalización. Uno de los índices más distintivos de un desarrollo intelectual superior se manifiesta en los niveles de generalización que alcanza el sujeto de determinado conocimiento o procedimiento que le permita operar con él de forma correcta en la ejecución de todas las tareas que requieren de su aplicación. De ahí nuestro interés en de buscar el comportamiento de este indicador.

Como parte de investigaciones dirigidas a la caracterización del desempeño intelectual de los estudiantes de nivel medio durante la solución de tareas y problemas se destacan por los autores los aspectos siguientes:

- Ante la solución de una serie de problemas de estructura similar y cuya solución se realiza por un mismo procedimiento Labarrere, A. (1991) muestra en sus resultados que se produce una oscilación en el acierto (los alumnos dan la respuesta correcta en unos problemas y en otros no). El autor destaca que tal oscilación es un índice de que el alumno ha tenido acceso a un procedimiento efectivo que le permite en algunos casos llegar a la solución correcta pero que este no ha sido generalizado mostrando que no se ha captado la estructura común de los problemas.
- Cuando Labarrere describe el comportamiento de los alumnos al solucionar la serie de problemas, destaca el predominio de la tendencia a ejecutar la tarea de forma inmediata (a lo que ha denominado tendencia a la ejecución) con un débil proceso de análisis y de control. El autor atribuye la ausencia de generalización precisamente a este comportamiento donde se aprecia una escasa dirección por parte del alumno hacia el proceso de solución, limitándole el acceso a la comunidad de estructura de los problemas y al procedimiento para su solución de ahí, la oscilación en el acierto.

Como parte de esta investigación acerca del desempeño intelectual, fueron estudiadas por nosotros (Rico, P. 1991) las acciones para el control valorativo de los alumnos en diferentes tareas. Para el estudio se diseñó un conjunto de tareas en las que se ofrecía al alumno un modelo y tres reproducciones del mismo con diferentes calidades (reproducción correcta, reproducción con algunos errores, reproducción con mayores errores), en una tarea el alumno sometía a análisis el modelo de una figura con las tres reproducciones y en otra tarea la escritura de un párrafo con las tres reproducciones.

En los resultados se pudo revelar cómo los alumnos no toman en cuenta las distintas reproducciones y sus diferencias, se limitan al análisis de cada una sin contraponerlas con las otras lo que unido a la falta de criterios para el control valorativo los lleva a evaluar de igual forma reproducciones diferentes. Esto se hace más evidente al evaluar las reproducciones de los párrafos en cuyo análisis señalan algunos errores en las reproducciones, identifican en su mayoría la reproducción correcta planteando que no tiene errores, pero no la contraponen con las otras; pues de lo contrario no se justifica el hecho de que esta no sirviera de patrón para encontrar las insuficiencias en las restantes.

Estos estudios nos permitieron destacar cómo el operar sin un procedimiento lleva a los alumnos a no generalizar la acción, hecho que consideramos determinado por el insuficiente análisis que estos realizan de las condiciones de las tareas lo cual les lleva a una ejecución inmediata con una ausencia de autocontrol; los alumnos no se percatan de los errores cometidos en el proceso de solución, pues prestan mayor atención a la respuesta final.

Como puede apreciarse este comportamiento en el cual se observa la primacía de las acciones ejecutivas del alumno por sobre, las de orientación de análisis y de control valorativo, pone de manifiesto el desbalance entre estos componentes de la actividad disminuyendo la efectividad de la misma como mediadora en el proceso de asimilación del conocimiento.

Como parte de la investigación "Caracterización Psicológica..." fue realizado por Avendaño, R. y Minujin, A. un estudio sobre la habilidad para la clasificación en escolares de 4to, 5to y 7mo grado.

La tarea que debían realizar los alumnos consistía en clasificar un conjunto de tarjetas en las que estaban representadas gráficamente seres vivos y objetos (pollo, silla, hombre, mujer, tomate, cafetera, sombrero, regadera, árbol, jicotea, rosa, trompo, saya).

Una vez realizada la observación de las tarjetas los alumnos debían formar dos grupos (clasificación espontánea) y con posterioridad nuevos grupos en función de otros criterios (objetos procedentes de seres vivos y de minerales).

En los resultados llama la atención el escaso análisis realizado por los alumnos sobre las condiciones de las tareas, en tal sentido las autoras destacan cómo los alumnos no analizan el contenido de cada tarjeta, ni todas en su conjunto antes de ejecutar, esto los lleva a no abstraer el elemento común esencial generalizador, a no preestablecer criterios clasificativos lógico - conceptuales que les orienten cómo realizar agrupaciones, bajo criterio único, de la diversidad y heterogeneidad de los objetos representados en las tarjetas, se limitan a agrupar guiándose por el contenido específico de cada una.

Los alumnos utilizaron como criterios: la utilidad, la función, la procedencia, materiales de que estaban hechos, color, forma, tamaño y asociaciones libres y en sus argumentos con frecuencia elaboraban pequeñas historias relacionando el contenido de las tarjetas entre sí, por ejemplo: "El hombre se pone el sombrero, se sienta en la silla y para entretenerse un poco juega con el trompo, después va a ver el árbol para ver cómo está y después va a ver su jicotea como está y se come el tomate". (Avendaño, R. 1989 pag.21)

Estos resultados nos muestran que los alumnos no saben que es clasificar ni tienen la habilidad para hacerlo, igualmente en su comportamiento están ausentes las acciones de orientación, de exploración y de control de las tareas lo cual limita el proceso de generalización del conocimiento.

En esta misma línea podemos destacar los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba del Cuarto Excluido (Prueba dirigida a medir los niveles de generalización de los alumnos), como parte del estudio ya referido. Se exploraban las posibilidades de los alumnos de primero, cuarto y sexto grado de abstraer y generalizar las propiedades en un grupo de objetos.

En el análisis de los resultados se toman en cuenta los dos momentos que exige la prueba: el análisis perceptual, donde el niño debe determinar qué excluye, de representaciones que se le dan en una tarjeta, y un segundo momento donde debe argumentar el por qué de su exclusión a partir de lo común, esencial de los objetos no excluidos.

En general, los resultados del análisis perceptual arrojan que en su mayoría los niños discriminan de forma correcta el objeto a excluir en todos los grados. En lo que respecta a la argumentación conceptual los datos reportan que en la medida que en las tareas se aumentaba el nivel de complejidad, implicando mayor integración de conocimientos, se produce un número mayor de errores en las respuestas, observándose un decrecimiento de la argumentación conceptual y por ende de las posibilidades de generalización de los estudiantes.

Hemos querido reseñar los resultados de estas investigaciones con el objetivo de llamar la atención acerca de las características de la actividad cognoscitiva de los alumnos de acuerdo a los indicadores que habíamos planteado (éxito en las tareas, presencia de los componentes estructuro funcionales y nivel de generalización).

Se constataron las insuficiencias de los alumnos y la relación estrecha entre los indicadores señalados, sin embargo estudios realizados en condiciones experimentales (López J. 1985; Labarrere A. 1980; Silvestre, M. 1985; Rico, P. 1988; Santos, E. M. 1989 entre otros) han permitido demostrar que al organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo determinadas condiciones y exigencias psicopedagógicas es posible lograr niveles superiores de la actividad intelectual de los alumnos, así como la formación de habilidades cognoscitivas, de procedimientos para la regulación de la actividad y un proceso de aprendizaje más consciente, entre otros logros.

Sabemos que como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje los maestros se plantean lograr una correcta asimilación de conocimientos y desarrollo de habilidades y un consecuente nivel de generalización de los conceptos y procedimientos que enseñan a los alumnos, sin embargo, existen requerimientos cuya violación incide en estos resultados.

Diferentes estudios han demostrado que un elemento esencial que permite el logro de la generalización, está relacionado con el nivel de orientación que posee el alumno para la realización de la tarea, con los puntos de referencia que le sirven de apoyo para poder actuar, para poder desarrollar un trabajo activo con el material objeto de conocimiento. En esta dirección en los trabajos de Galperin y Talízina se ha puesto de manifiesto como un aspecto determinante en el proceso de generalización, la base orientadora que sirve de referencia al sujeto al generalizar el objeto o el procedimiento que aprende.

Los datos de investigaciones señaladas con anterioridad, nos permiten destacar como un denominador común en el comportamiento de los alumnos, la escasa dirección hacia el proceso de solución de las tareas, con un débil análisis de las condiciones de las mismas y de las acciones a emplear para su solución,

procediendo a una ejecución inmediata sin que por supuesto intervengan acciones de regulación. Al presentar déficit las acciones de orientación que determinan la dirección de la actividad, es esperable que no sean conscientes para el alumno los puntos de referencia que asumirá como indicadores para el control de su actividad.

Llama la atención también, en las tareas de clasificación, el que los alumnos no procedan al agrupar los objetos por sus cualidades esenciales. Si bien es cierto que los maestros tratan de lograr generalizaciones correctas en que estén presentes las propiedades esenciales y no las comunes de los objetos, no siempre se logra esto, o bien se le da la tarea al alumno y se espera que en su mente, al examinar los objetos pertenecientes a un concepto, se puedan abstraer los rasgos esenciales y se excluyan los secundarios, o bien porque en ocasiones se orienta la actividad con la inclusión de rasgos esenciales y secundarios lo que lleva a que estos últimos integren la generalización del concepto desvirtuando su esencia, y no favoreciendo una asimilación correcta.

También es posible encontrar que las tareas que se ofrecen al alumno no tengan las condiciones que permitan extraer las diferentes propiedades esenciales que integran el concepto llegándose a este de forma parcial o como ya señalamos desvirtuado. En este último caso los estudios de Talizina permiten demostrar cómo la percepción de los rasgos esenciales no resulta suficiente para formar un concepto.

En sus trabajos sobre el concepto de ángulos adyacentes en los cuales el alumno percibe que hay un lado en común y una línea continua, la autora pudo constatar que bajo este concepto los alumnos identificaban sólo la característica de que eran ángulos cuya suma daba 180 grados omitiendo el rasgo del lado común. El análisis de los problemas resueltos por los alumnos permitió comprobar que en todos los casos los ángulos presentados tenían un lado en común por lo que el alumno no tenía que determinar esta propiedad ya que estaba siempre presente, nada más tenía que limitar su análisis a un sólo rasgo la suma de 180 grados, de ahí, que el concepto que tenían formado sólo incluía este rasgo. (Talizina, N. 1985).

Este ejemplo igualmente enfatiza el papel de la orientación y los puntos de referencia que tiene el sujeto, si el rasgo, la propiedad no se integra a ésta no se llega a conformar el concepto.

Muchos serían los ejemplos que puedan demostrar en el análisis de la práctica pedagógica, los aspectos que hemos querido resaltar, sólo ha sido nuestra intención valorar algunas peculiaridades de la actividad cognoscitiva de los alumnos y la incidencia que tiene en el desarrollo intelectual fundamentalmente, en el pensamiento y los procesos que le son inherentes. Por supuesto estas reflexiones nos llevan a considerar la necesidad de atender a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje para que este cumpla su objetivo y desarrollar las potencialidades de los alumnos.



## **La Educación Familiar: Presencia en el cambio educativo de la Secundaria Básica.**

### **Autoras:**

**Ms. C. Teresa de J. Brito Perea**

**Ms. C. Ana Rosa Padrón Echeverría.**

### **Temáticas:**

- **La familia como institución social.**
- **Funciones de la familia**
- **Ciclo vital**
- **La Educación Familiar y su inserción en el cambio educativo de la Secundaria Básica cubana desde el contexto disciplinar.**

## **Introducción**

La familia y la escuela como instituciones socializadoras son esenciales en la educación de niños adolescentes y jóvenes, las relaciones entre ambas constituyen punto de análisis entre diversos estudiosos del tema, quienes se empeñan en buscar las incoherencias y trabajar para el logro de verdaderos encuentros en su tarea común: La Educación.

El curso propuesto tiene como objetivo analizar la Educación Familiar y su inserción en el cambio educativo de la Secundaria Básica, tomando como punto de análisis el resultado de nuestros estudios desde y en la Universidad Pedagógica, encargada de la formación de futuros educadores y de la superación postgraduada de los mismos.

Ofrece también la manera en que se capacitan a los educadores para su labor con la familia así como las vías más utilizadas para desarrollar las sesiones educativas donde se potencian los saberes de todos en materia educativa con los alumnos.

## **La familia en el contexto histórico – social.**

Los fundadores de la filosofía Marxista – Leninista, con respecto a la familia, sentaron las bases para comprender la razón social de ser, su determinación y funciones más generales. Ellos se vieron en la necesidad de estudiar a la familia como institución social al elaborar su concepción materialista de la historia, y fueron los primeros en revelar las determinantes sociales fundamentales sobre la institución familiar y su papel en la reproducción social.

En los Manuscritos Económicos – Filosóficos de 1844 Marx aportó un primer elemento para entender a la familia como relación social, al señalar que “la relación directa, natural y necesaria de persona a persona en la relación del

hombre y la mujer”. Esta relación natural de los sexos, la relación del hombre con la naturaleza, es de inmediato su relación con el hombre” También se revela esta relación hasta qué punto ... en su existencia individual es al mismo tiempo un ser social”.<sup>1</sup>

Continuando esta formulación, en la Ideología Alemana señala que “la relación entre hombre y mujer, entre padres e hijos, la familia, es la primera relación social”<sup>2</sup>

Analizan que en el inicio de la historia misma, y por tanto del hombre como ser social, está el hecho de “que los hombres que renuevan diariamente su propia vida comienzan al mismo tiempo a crear a otros hombres, a procrear”<sup>3</sup> y ahí tenemos la relación social primitiva.

Marx y Engels dejaron establecido, en una época tan temprana del desarrollo de las Ciencias Sociales, que la familia no es una relación primordialmente biológica, sino que tiene un doble carácter, natural y social; constituyendo las relaciones de cooperación entre sus miembros, su esencia social.

“El origen de la familia, la propiedad privada y el estado” es, sin duda, la culminación de sus aportes al respecto. El valor de esta obra de Engels es en primer lugar metodológico, por las categorías que elaboró para el análisis de la familia. Demostró, con los datos de su época, que la familia es una categoría histórica y que por tanto cambia de acuerdo con las transformaciones sociales, en cuyo contexto hay que estudiarla y comprenderla, Con el cambio de las formas de propiedad y de producción se gestan modificaciones en las relaciones familiares. Las formas y funciones de la familia evolucionan, pero este proceso sufre un retraso respecto a los cambios en las relaciones sociales.

---

<sup>1</sup> Marx C. Manuscritos Económicos – Filosóficos de 1844. Editora Política. La Habana, 1965.

<sup>2</sup> Marx C. Y F. Engels. La Ideología Alemana. Ed. Revolución. La Habana. 1967

Para Engels la relación sociedad – familia no es unidireccional. Sobre ello expresa:

“El orden social en que viven los hombres en una época, en un país dado, está condicionado por esas dos especies de producción: por el grado de desarrollo del trabajo, por una parte de la familia, de la otra”<sup>4</sup>

En esta misma obra, al proyectar sus ideas sobre la futura revolución social, avizora que “...se modificará mucho la posición de los hombres. Pero también sufrirá profundos cambios la de las mujeres, la de todas ellas. En cuanto los medios de producción pasen a ser propiedad común, la familia individual dejará de ser la unidad económica de la sociedad. La economía doméstica se convertirá en un asunto social; el cuidado y educación de los hijos también”<sup>5</sup>

Respecto a la socialización de los hijos, desde el Manifiesto del Partido comunista”, Marx y Engels esbozaron la idea de que hasta entonces la educación familiar había sido la de la explotación de los hijos por los padres; y plantearon que había que sustituirle por la educación social; la que entendemos hoy como la educación sobre bases más justas, en interés de la nueva sociedad.

### **Funciones de la Familia**

Diferentes creencias que investigan la familia manifiestan que la relación entre individuo y sociedad hay que estudiarla en sus múltiples interrelaciones, tanto en el nivel macro como microsocioal: el primero como institución social en su integración a contextos sociales y el segundo por la interrelación entre familia y el individuo. Por ello se concibe “ a la familia como una unidad social y por una parte

---

<sup>3</sup> Ídem (2)

<sup>4</sup> Engels, F. El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Obras Escogidas. Editorial Progreso Moscú S/F

<sup>5</sup> Ídem (4)

presenta como el componente estructural más pequeño de la sociedad que cumple tareas de una institución social y por otro lado se puede describir como grupo social con determinada estructura y particularidades de interacción”<sup>6</sup>

Investigaciones en el área de la familia dan a conocer que en Cuba han surgido valores emergentes que tienden a sustituir los valores de la familia tradicional: se ha diversificado su tipología, las formas de hacer parejas, los modelos de maternidad y paternidad han cambiado, así como los estilos de autoridad. Sin embargo, la realidad demuestra que no se ha avanzado hacia la sustitución de la familia por otra institución; a pesar de la expansión de la educación estatal y social general, la familia cumple funciones que son indelegables.

- ¿Cuáles son estas funciones?

Se toma en consideración el modelo analítico utilizado por los investigadores del Grupo de Familia del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de la Ciencia – Tecnología y Medio Ambiente, en cuanto a la familia biosocial, económica y espiritual – cultural.

A través de la función biosocial se garantiza la procreación crianza y educación de los hijos, así como las relaciones afectivas sexuales de la pareja, las cuales son de vital importancia para el equilibrio emocional y familiar de todos sus miembros; lo que proporcionan sentimientos de identificación y tenencia al grupo familiar.

En correspondencia con lo anterior, la función económica de la familia comprende el conjunto de actividades de consumo y satisfacción de necesidades materiales individuales y colectivas, tanto en lo referente al trabajo remunerado que constituye la base de la subsistencia de la familia, como con el aporte de trabajo

---

<sup>6</sup> Álvarez, M y otros. La familia. Cambios, actualidad y retos. CIPS. Ministerio de Ciencias Tecnología y Medio Ambiente. Ciudad de La Habana. 1996

de sus miembros en el hogar a través de tareas domésticas: cocinar, lavar, limpiar, cuidar los niños y ancianos, entre otras.

Un rasgo característico de la familia actual es el hecho de que el papel afectivo lo lleva preponderantemente la madre, y la carga doméstica continúa recayendo sobre la mujer, ello refleja el modelo tradicional de la familia que aún prevalece en la sociedad cubana.

La familia espiritual – cultural es aquella que comprende todas las actividades y relaciones familiares a través de las cuales la familia participa en la reproducción cultural – espiritual de la sociedad y en la satisfacción de las necesidades culturales de sus miembros, la superación y esparcimiento cultural, así como la educación de los hijos.

No obstante la división de estas funciones por motivos de estudios, es necesario destacar que todos tienen que condicionarse entre sí y en buena medida la función educativa se produce a través de las expresadas anteriormente, en las cuales se manifiesta un doble carácter: satisfacen necesidades de los miembros y a la vez educan a la descendencia.

Una familia es más funcional en la medida en que exista un equilibrio en el cumplimiento de sus funciones y cuente con recursos adaptativos para enfrentar los cambios que se producen en la sociedad y en el interior de la familia misma, ella sigue siendo la comunidad fundamental de afecto y refugio por excelencia del ser humano.

Cada familia establece normas y regulaciones...”No podemos aceptar que la misma funcione básicamente por mecanismos automáticos, ya sean formulados por el determinismo biológico o apelando a lo inconsciente. La familia es una entidad con elevado grado de consciencia acerca de su devenir; la cultura humana

va enriqueciendo las posibilidades de la familia, de sus miembros, para entender y regular cada vez más de manera consciente su actividad y sus vínculos intra familiares”<sup>7</sup>

Es una necesidad en el estudio de la familia el hecho de considerar su ciclo vital, el cual atraviesa por cuatro fases, - que son etapas de integración y organización de la familia:

- Formación
- Extensión
- Contracción
- Disolución

El matrimonio, con el cual se inicia la primera fase, constituye un pilar necesario para que el ciclo en su conjunto produzca buenos resultados. Esta es la etapa donde los cónyuges se adaptan a una nueva forma de vivir, a las dificultades materiales que implica la función hogar, el incorporar y desarrollar el nuevo rol de cónyuge, así como la adaptación necesaria que requiere el vivir juntos.

Es importante la situación asociada a la separación original y a la potencialidad de devenir en padre y madre. Este paso puede suceder antes de que ambos hayan logrado una cierta estabilidad, y por tanto, la necesaria consolidación del matrimonio, o puede darse demasiado tarde, si la pareja ha desarrollado una dependencia mutua excesiva, si se ha producido un aislamiento en el matrimonio o no hay suficiente firmeza como para asumir el rol de padre.

---

<sup>7</sup> Álvarez, M. Y otros. La familia cubana, situación actual y proposiciones para su fortalecimiento. CIPS. Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio Ambiente. Ciudad de La habana, 1996.

El nacimiento del primer hijo da lugar a la fase de extensión. En este sistema de interacción, los cónyuges deben aprender el papel que le corresponde desempeñar como padres y desarrollarse según va aumentando no sólo el número y la edad de los hijos, sino también el número de años de casados. Esta es la etapa donde la familia cumple para con sus hijos una función socializadora, esto es, el aprendizaje desde la más temprana edad, de los valores sociales, culturales, éticos, de salud, entre otros.

La fase de extensión requiere cambios importantes en la fase, por cuanto no sólo ya experimentó la vivencia de educar a sus hijos, sino que culmina justamente cuando se casa el primero de ellos y abandona el hogar de los padres.

La fase de contracción se caracteriza por ser un retorno paulatino a la etapa inicial (matrimonio sólo sin hijos), pero es un punto superior de la espiral dialéctica. En ella los padres se estrenan como abuelos al requerirse una nueva adaptación para el desempeño de nuevos roles familiares.

La fase de disolución termina cuando fallece el último de los cónyuges supervivientes. (extinción del matrimonio)

### **La escuela y el maestro en la educación familiar**

“ La vida, la familia y la educación se encuentran indisolublemente unidas. La familia y la educación se encuentran indisolublemente unidas. La familia es una institución y la educación una actividad, pero una y otra están al servicio de la vida humana” - señala García Hoz, y añade: “En el terreno educativo, el propio desarrollo de la ciencia contribuyó a crear la mentalidad de que la educación había que resolverla únicamente por vías técnicas, dejando marginados los factores



personales que son vía de influencia personal. Esta situación de menosprecio o de olvido de la función educativa de la familia, podemos considerarla predominante en muchos ambientes de la Pedagogía Académica durante la mitad de este siglo”<sup>8</sup> En tal sentido afirma: ...” lo cierto es que no hay alternativa para sustituir a la familia. Ella es el primer ámbito de la vida humana y de la educación”<sup>9</sup>

Con la Revolución Educacional en Cuba, se elevó considerablemente el nivel escolar como nunca antes en ningún otro momento de nuestra historia. También los padres poseen un nivel escolar mucho más alto, lo que les da mayor posibilidad de participación en la educación de los hijos.

No obstante, para que puedan asumir responsablemente su función educativa, se hace cada vez más necesario el concurso de una ayuda especializada en aspectos tales como: formación de normas de convivencia, patrones de conducta, transmisión de afecto, seguridad, así como preservación de tradiciones, valores educación y orientación sexual.

No es un secreto para nadie que en la escuela se reciben muchas asignaturas, pero ellas no tiene como objetivo preparar para la compleja tarea de ser madre y padre. Artur Meier, al analizar la función cultural del sistema educacional destaca como lo fundamental a través de: “los estudios existentes acerca de la relación entre el sistema educacional y las actividades y tareas familiares, muestran una preferencia unilateral por la relación familia – grado de rendimiento, comportamiento social de los escolares. Por el contrario, aún faltan en gran medida trabajos sociológicos empíricos acerca de la función de la escuela en la preparación para las funciones sociales de la familia.”<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Arés, P. Mi familia es así. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1990.

<sup>9</sup> Borko, V. V. La familia de pocos hijos. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1988.

<sup>10</sup> Burke, M. T. Y Castillo, S. ¿De quién es la responsabilidad, de la escuela o la familia?. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1988.

En Cuba existen estudios realizados por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológica del Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio Ambiente, así como por la facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, que reflejan características similares a las ya apuntadas por Artur Meier, en el sentido de que la mayoría de las parejas asumen el matrimonio sin prepararse para establecer ese tipo de relaciones interpersonales, por consiguiente, esto se traduce a veces en dificultades para desempeñar la educación de los hijos.

La familia, por su condición de medio natural para la educación social por excelencia, se le respeta o reconoce por ser los primeros educadores de sus hijos y se puede afirmar que hay conocimientos que no se adquieren debidamente fuera del hogar, si los padres se empeñan pueden educar con tanta o más efectividad que el maestro, teniendo en cuenta que los aprendizajes de cada contexto son específicos y unos deben reforzar mutuamente a los otros.

Para colaborar con la familia en aras de un desempeño positivo como educadora de sus hijos, en nuestra sociedad existen profesionales e instituciones preparados, pero la escuela, en su proyección social, no puede estar ajena al entorno familiar, sino debe ejercer su labor intencionada en la atención educativa a los padres. ¿Por qué la escuela, por qué el maestro?

Entre otras cosas por los contactos sistemáticos que se establecen con los padres, porque mantienen en un espacio prolongado de tiempo a los niños, adolescentes, jóvenes y porque tienen la responsabilidad de establecer una estrecha relación con la familia en virtud de la función que realizan y el encargo que tienen de la sociedad, el Partido y el Estado, recogido este encargo incluso en la legislación vigente. Además, la escuela, como ninguna otra institución, conoce la situación que presenta el alumno – hijo en el desarrollo de su personalidad, lo que permite orientar con mayor eficacia a la familia desde el punto de vista pedagógico y además, por contar con el personal científico pedagógico, supuestamente capacitado para enfrentar con éxito la Educación Familiar.

La experiencia acumulada en el estudio de este tema constataron algunas de las dificultades más frecuentes entre la familia y el maestro, las que se señalan a continuación:

- El maestro sentado detrás de un buró asumiendo la posición que ocupa en el aula con los alumnos y desde ahí “descargando” y haciendo “demandas” a la familia, transmitiendo recetas de cómo educar a los hijos y los padres como pasivos depositarios de dichas recetas y quejas, A veces se llega a un círculo vicioso de impotencia – omnipotencia y es muy frecuente el desencuentro.
- La disminución de la asistencia de los padres a las reuniones convocadas por la escuela es notable, esta situación se agrava en la Secundaria básica, según estudios realizados al respecto.
- Los padres no están preparados para recibir orientaciones de los maestros en materia educativa, pues tradicionalmente esperan lo que se nombra “queja en cascada”, es decir, el maestro se le queja al padre y éste al hijo o hija, los cuales reciben la impotencia educativa tanto de la escuela, como de la familia. Esta situación obstaculiza la comunicación adecuada entre escuela y familia.
- Si una buena parte de la vida transcurre entre la casa y la escuela, nos podemos preguntar: ¿porqué perder el tiempo culpándose mutuamente acerca del grado de responsabilidad de cada una en la educación del hijo – alumno?

Las contradicciones entre padres y maestros existen, lo que se trata es de encontrar las formas que posibiliten la solución de las mismas en un clima de respeto y entendimiento, armonizado los intereses en favor del educando. La

escuela y el maestro deben crear, junto a la familia, una atmósfera positiva, un espacio para el intercambio de objetivos comunes.

La educación y la orientación a la familia son necesarias entenderlas como un proceso de comunicación impregnado de interrogantes, motivaciones expectativas; al mismo tiempo requiere comprometer a los sujetos implicados en dicho proceso, convirtiéndolos en nuestros principales aliados.

¿Está el maestro preparado para trabajar con la familia?

La práctica profesional y varias investigaciones, desarrolladas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Tesis de Maestría realizadas por profesores de la Cátedra de Educación Familiar “Para la Vida” de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, entre otras, avalan esta interrogante.

La dificultad más frecuente en el trabajo de educación familiar, ya mencionadas más el resultado de estas investigaciones constituyen elementos para comprender el porqué de la distancia, a veces, entre la escuela, el maestro y la familia.

### **La preparación del maestro para la Educación Familiar.**

La complejidad del tema requiere competencia metodológica por los maestros, aún cuando potencialmente tengan la preparación básica. La que se realiza desde la formación de pregrado en las Universidades Pedagógicas en las diferentes asignaturas del ciclo de Formación Pedagógica General y a través de diferentes variantes de la superación postgraduada: entrenamientos, diplomados, maestrías doctorados entre otros.

El estilo que prevalece en esta preparación está basado en propiciar al maestro la búsqueda de nuevos recursos metodológicos que permitan un crecimiento profesional y personal para el trabajo con la familia.

Se privilegia la capacitación a través de Talleres de encuentros vivenciales, en el análisis de diferentes problemáticas que comúnmente tienen que enfrentar con la familia como facilitadores o coordinadores en su accionar pedagógico.

### **Vías fundamentales para la educación familiar**

- Visitas al hogar
- Reuniones de padres
- Entrevistas
- Consultas de familia
- Lecturas recomendadas
- Correspondencia
- Buzón
- Murales, entre otros.

De estas vías donde más experiencia se han acumulado es en las Escuelas de Padres o Educación Familiar, por constituir entre otros aspectos:

- un proceso de sensibilización para el cumplimiento de objetivos comunes en cuanto a la educación de los hijos.
- una vía de relación con la familia
- una manera de implicar a la familia en un proceso de reflexión y análisis sobre la educación de los hijos
- momentos de intercambio de las vivencias cotidianas en su rol de educadores
- la posibilidad de conocer las necesidades, inquietudes que tiene la familia en el ejercicio de sus funciones.

La Escuela de Padres o Escuela de Educación Familiar constituye una vía directa de relación con la familia y tiene como contenido fundamental brindar orientaciones a los familiares de cómo educar mejor a sus hijos. Es un plan sistemático de formación para familiares que están vinculados directamente con la educación de los hijos, en los aspectos psicológicos y ambientales, que se desarrollan a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo.

**Estas sesiones educativas se basan en los siguientes principios metodológicos.**

- Partir de las experiencias personales relacionadas con las actitudes y necesidades de los participantes.
- Propiciar el intercambio de información entre los familiares para estimular el trabajo en grupo, fomentar el diálogo y la reflexión sobre la acción; facilitar la cohesión del grupo.

- Despertar la creatividad individual y la del grupo; proporcionar recursos y estrategias aplicables en otras situaciones; permitir experimentar hechos y situaciones relevantes para poder objetivarlos y sacar de allí conclusiones.
- Exponer actividades que puedan ser ejecutadas y comprendidas por todos; alternar el suministro de información y la realización de actividades variadas y motivadoras utilizando diferentes técnicas y estrategias según el número de asistentes.
- Priorizar el aprendizaje experimental sobre la simple acumulación de datos y normas. Las actividades deben concienciar a los participantes de sus opiniones y percepciones previas para promover, a partir de estas, si es preciso, un cambio de actitudes.
- Definir previamente el estilo, el enfoque de tratamiento de las temáticas objeto de análisis según los objetivos, el tipo de demanda efectuada y el tema a tratar.

### **El coordinador o facilitador del grupo: cualidades y funciones**

Corresponde a los que dirigen las Escuelas de Educación Familiar un papel clave en esta actividad. El éxito estará en función de su calidad humana y capacitación técnica. Los dos requisitos no siempre coinciden en la misma persona y sin embargo, son necesarios. Si – persona y preparación – están logradas, la calidad de la Educación Familiar estará asegurada.

A continuación se hace referencia a cualidades imprescindibles que debe reunir el facilitador o coordinador de esta actividad; por supuesto, habrá que contar con las

personas de que se dispongan, pero es necesario tener determinados requisitos mínimos si no se quiere fracasar en el empeño.

- **Cualidades**

- a) Maduro: con sentido común, psicológicamente adulto.
- b) Cercano: con capacidad para establecer relaciones empáticas con los demás; que en su presencia el grupo se sienta a gusto y aceptado.
- c) Con capacidad de observación: así por ejemplo saber lo que ocurre en el grupo a cada momento. La persona que no habla porque es muy insegura y necesita que se valore la intervención que ha hecho; quien pone en boca de “otros” los problemas que tiene con sus hijos o aquellos que sienten miedo para leer en público porque su lectura es diferente. El buen TACTO hará que el facilitador o coordinador sea capaz de sortear estas dificultades sin que las personas queden en evidencia.
- d) Saber cuándo conviene hablar y cuando conviene callar: Debe hacerle comprender con su actuación y diciéndolo que él no está allí como experto, sino como FACILITADOR de la comunicación en el grupo.
- e) Ser flexible: estar dispuesto siempre a la búsqueda de alternativas de soluciones.
- f) Saberse poner en el lugar de los demás.
- g) Paciencia: ¡Virtud necesaria!



- h) Organizado: actuar cuando lo requiera el grupo con una actuación regulada y coordinada.
- i) Comprensivo: comprender a los demás

Si el coordinador de la sesión posee estas cualidades podrá cumplir con mayor éxito sus funciones.

### **Funciones del coordinador o facilitador**

- ❖ **Comunicativa:** Consiste en valorar y ayudar a las personas, saber escuchar y facilitar la comunicación. Crear un buen sistema de relaciones personales, confianza, aceptación, amistad. Obtener la participación de todos, provocar la confianza y cohesión del grupo; estimularles resaltando los hechos positivos y los éxitos, señalar los aspectos que hay que mejorar; fomentar la participación mediante preguntas...
- ❖ **Didáctica:** Es de gran valor seleccionar materiales, técnicas y métodos adecuados para el tema a tratar. Guiar las sesiones. Dinamizar el trabajo del grupo. Desarrollar la capacidad de observación para captar todo aquello que pasa en cada momento reorientándolo si es preciso. Ser paciente y adaptarse al grupo, tener confianza en la capacidad de las personas para madurar y cambiar. Relacionar los contenidos de forma lógica. Generalizar. No responder a las preguntas que se hacen directamente, sino devolverlas al grupo y, preguntar qué piensan sobre ello o si alguien tiene la misma dificultad, entre otras.
- ❖ **Retroalimentación:** Se cumple cuando se es capaz de devolver al grupo, con prudencia y respeto, las impresiones que han causado lo que se escuchó, ayudar a autoevaluarse, reflexionar, y generar autocríticas;

enfaticando tanto en el aspecto cognitivo como afectivo. Unificarlas para que las metas sean menos individuales y más colectivas. Centrarse sobre todo en los primeros momentos, a que los miembros del grupo adquieran confianza y seguridad en sí mismos para la participación.

- ❖ **Autoformadora:** Para cumplirla es preciso tener conocimientos sobre los temas y metodología adecuada para que contribuya a la apropiación por parte del auditorio.

En una palabra tiene que ser una persona con ansias de aprender con el objetivo de contribuir a la preparación de los educadores para el trabajo con la familia

- ❖ **Síntesis:** Elaborar un resumen que ayude a integrar las reflexiones del grupo, sus sentimientos y compromisos, para que los participantes hagan deducciones relacionándoles con la vida cotidiana.
- ❖ **Evaluada:** Analizar el trabajo realizado, los logros e inconvenientes para mejorar las siguientes sesiones.

Desde el Círculo Infantil se debe trabajar para lograr una estrecha relación entre la institución y la familia, sólo que en la Secundaria básica debe ser un propósito encontrar mecanismos que posibiliten el aglutinar a la familia en la tarea educativa común ya que es conocida la tendencia al distanciamiento en esta etapa de la adolescencia.

En su Tesis de Maestría, la Investigadora cubana Elsa Núñez señala: "...la familia debe enfrentar serias demandas de independencia por parte del hijo, y durante la cual ya ha alcanzado un validísimo muy superior al que tenía en la

enseñanza primaria, es decir, su vida escolar no está mediatizada por la presencia de los padres.

Se denota en los padres frecuentemente hechos como:

- Menor control e intereses por la vida escolar de sus hijos con posibles deferencias a tener en cuenta entre hembras y varones.
- Disminuyen notablemente las visitas y otros contactos de los padres con la escuela.
- Se observan notablemente cambios desfavorables en las opiniones mutuas entre padres y maestros, sobre todo de los maestros hacia los padres”.<sup>11</sup>

### **La Educación Familiar y su inserción en el cambio educativo de la secundaria Básica Cubana desde el contexto Disciplinar**

La escuela, la familia y la comunidad como instituciones socializadoras deben lograr una articulación coherente en sus acciones y propósitos. La fuerza que representa la organización de los padres constituye un factor que no puede ser obviado por la escuela. Su labor es indelegable lo cual ha sido demostrado en la práctica pedagógica.

La necesidad de producir cambios en la educación ya casi ni se discuta. Quienes se refieren a ellos no siempre mencionan lo mismo. El debate se abre cuando se trata de definir la forma de hacerlo y en particular, acerca de las formas de intervención que garanticen un proceso de educación permanente.

---

<sup>11</sup> Núñez, E. Aproximación a una caracterización de la familia y la escuela. Tesis de Maestría. ICCP. Ciudad de La Habana. 1995.

Transformar es dar otra forma, ir más allá de la forma actual a partir de ella.

Para que un cambio sea posible debe cumplir los siguientes requisitos básicos:

- Que el cambio sea percibido como promisorio porque ofrezca una posibilidad creíble de aumento del bienestar.
- Que sea percibido como no excesivamente amenazante con respecto a las estructuras de identidad previamente construidas, lo que incluye los vínculos significativos pasados y presentes, los logros pasados y presentes que alimentan la autoestima y el conjunto de aspiraciones futuras del sujeto.

El balance costo – beneficio entre el primero y en segundo determinará el estado motivacional más o menos propicio para el inicio de cualquier proceso de cambio.

En las transformaciones que se llevan a cabo en la Secundaria Básica hay que repensar en las vías de trabajo con la familia para revitalizarlas y que se conviertan en exitosos encuentros con padres u otros familiares a partir de la metodología que se utilice para su puesta en práctica.

El Consejo de Escuelas debe organizar actividades extraescolares, que comprometan a los padres con su ayuda y participación.

Desde la misma clase el apoyo a las tareas para el hogar propiciando el espacio para su realización exitosa.

Contribuyendo en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan tanto de índole material como espiritual.

En la práctica pedagógica cubana muchos son los ejemplos que pudiéramos ilustrar, se trabaja para lograr el estrecho vínculo entre la escuela y la familia; todavía nos falta mucho en el camino por recorrer para lograr cambios educativos profundos en todas las familias, cada día buscamos nuevas alternativas para lograrlo.

## **Conclusiones**

- La familia y la escuela constituyen el gran soporte de los procesos educativos y de socialización del sujeto, de ahí la importancia de construir entre padres y maestros una relación adecuada, armónica y coherente.
- Los cambios educativos que hoy se producen en la Secundaria Básica tienen que incluir el trabajo que desde ella se realiza con los padres como una forma de estrechar los vínculos entre el hogar y la escuela.
- La preparación de los maestros para el trabajo con la familia es una necesidad de nuestros tiempos si se quiere lograr que los padres sean activos aliados del proceso educativo.

## **Bibliografía**

- Brito, T. Propuesta metodológica para el trabajo de los educadores con la familia. Tesis de Maestría. ISPEJV Ciudad de La Habana, 1997.
- Castro, P. L. Hacia un modelo teórico sobre la formación educativa y la formación de la personalidad de los hijos. Impresión ligera. ICCP. Ciudad de La Habana, 1994.
- Martíná Rolando. Escuela hoy: Hacia una cultura del cuidado. Grupo Editor Multimedia S. R. Argentina, 1997.
- Núñez. Elsa. Aproximación a una caracterización de la familia y la escuela. Tesis de Maestría. ICCP. Ciudad de La Habana, 1995.
- Padrón, A. R. La preparación del maestro para la Educación Familiar: una propuesta desde el contexto disciplinar. Tesis de Maestría. ISPEJV. Ciudad de La Habana, 1997

## **LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN EN FORMACIÓN INICIAL EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS.**

**AUTORA: MsC. Isel Bibiana Parra Vigo.**

La sociedad contemporánea caracterizada por un desarrollo científico tecnológico acelerado y con un consecuente crecimiento de los volúmenes de información científica, demanda una búsqueda permanente del mejoramiento de los currículos de la formación del profesional de la educación, área particularmente sensible en el desarrollo económico y social.

La sociedad y la escuela cubanas, están enfrascadas en importantes cambios en la formación de este profesional en correspondencia con la integración del conocimiento científico de la época contemporánea, el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología y con las exigencias de la formación de las nuevas generaciones, lo que implica a la formación inicial del profesional de la educación, a las instituciones y a los docentes que los forman. El rol profesional de educador del maestro trasciende los límites de la institución escolar, se irradia a otros contextos sociales y profesionales, tiene un trascendente impacto social, por lo que la calidad de su preparación es decisiva; su papel en la formación integral de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes así lo requiere.

La profesión requiere de estudios especializados y sistematizados. Tiene una connotada influencia en el desarrollo social, en la realización personal del maestro y de los sujetos con los que este interactúa. Es profundamente humanista e implica lo social y lo individual, lo instructivo y lo educativo, lo individual y lo grupal; requiere de una preparación para que sea ejercida de manera competente.

La formación del maestro como profesional y por consiguiente el perfeccionamiento del currículo que la posibilita, es una problemática de gran actualidad y relevancia nacional e internacional. Se debate y estudia por diferentes autores desde diversas aristas, entre las que se incluye la formación inicial o de pregrado y el ejercicio de la profesión.

La formación inicial del profesional de la educación se encuentra por tanto inmersa en esta problemática compleja, si se tiene en cuenta que la preparación de los futuros



maestros tiene una repercusión directa en el crecimiento y desarrollo de los niveles de cultura ciudadana.

En el marco de su formación permanente, la formación inicial resulta ser un período de suma importancia porque es donde se desarrollarán las bases del futuro desempeño del maestro, es el período en que se enfrenta a las primeras experiencias sistematizadas en el aprendizaje de su rol como profesional competente.

La formación inicial del profesional de la educación debe caracterizarse por su integralidad, concepción recurrente en la literatura científico pedagógica contemporánea. El desarrollo de las competencias del profesional de la educación, desde estas primeras etapas de su formación, responde a esta exigencia, deviene necesidad de la práctica educativa, de la calidad de su formación profesional.

Las competencias profesionales constituyen configuraciones psicológicas en las que se integran componentes motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de personalidad que permiten que se desarrollen desempeños sociales deseables en el contexto particular de actuación profesional. (Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (ISPEJV), Centro de Estudios Educativos, 2002).

Esta concepción, implica una comprensión integral tanto de la personalidad en proceso de formación profesional como del contenido de dicha formación y de las condiciones en que la misma transcurre, lo que contribuye a que los futuros maestros desarrollen buenos desempeños, a que enfrenten adecuadamente la naturaleza compleja de su objeto de trabajo.

La formación inicial del profesional de la educación en la realidad cubana, debe potenciar el desarrollo de las competencias profesionales. El cambio que se requiere implica que se produzcan transformaciones que propicien un desempeño profesional caracterizado por posibilitar el acceso de los educandos al contenido, que se sustente en la flexibilidad, la independencia, la proyección y la asunción de compromisos, aspectos en los que centra su atención esta concepción para contribuir al desarrollo de la competencia didáctica, competencia profesional de gran importancia para el trabajo del maestro.

La formación del profesional de la educación es permanente, sin embargo, el período de la formación inicial es de suma importancia. Durante el mismo, el significado que el estudiante le concede a la profesión se consolida en dependencia de muchos factores, dentro de los que se pueden mencionar las condiciones de sus centros de formación (ISP y escuela) y el sistema de relaciones que establece con los diferentes sujetos y objetos con los que interactúa.

Un importante papel le corresponde al vínculo con la práctica, al acercamiento a sus futuros desempeños en los escenarios reales. Es precisamente este importante vínculo, una de las condiciones para adquirir de forma sólida y estable sus aprendizajes y para desarrollarse, con el compromiso, el saber y la responsabilidad que debe caracterizar su desempeño.

El profesional de la educación competente, suele asociarse a la etapa de la postgraduación, en la que se supone hay niveles superiores de dominio del contenido, métodos, técnicas, formas de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje dada la experiencia que se ha sistematizado. Desde la formación inicial o de pregrado se comienzan a desarrollar modos de actuación que se distingan por su calidad.

La competencia es una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente del individuo en una esfera específica de la actividad humana, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en cada contexto histórico concreto (Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, 2002).

Las competencias profesionales son aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social (Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, 2002).

Las competencias del profesional de la educación son las competencias que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza aprendizaje en particular en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los/las estudiantes (Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, 2002).

Una competencia de gran importancia para el desempeño del profesional de la educación es precisamente la didáctica. Su desarrollo desde la formación inicial constituye una necesidad en las condiciones actuales de la formación de maestros en Cuba.

*La competencia didáctica como una competencia del profesional de la educación que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propiciar el acceso de los educandos al*

*contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable.*

La dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje comprende por parte del estudiante, aprendiz de maestro:

- ❖ La planificación, la ejecución y el control.
- ❖ Las actividades docentes y no docentes que realiza en el contexto de actuación profesional.
- ❖ Las relaciones que establece con los miembros de la comunidad educativa escolar (educandos, padres, maestros, directivos, miembros de la comunidad y otros profesionales).
- ❖ Las relaciones que establece entre los componentes didácticos del proceso en las diferentes actividades que realiza en el contexto de actuación profesional.

Son dimensiones de la competencia didáctica:

- ❖ La motivacional.
- ❖ La cognitiva.
- ❖ La metacognitiva.
- ❖ Las cualidades de personalidad.

Dimensión motivacional: La motivación se manifiesta de disímiles maneras y se expresa en el desempeño en general y por ende, también en el plano didáctico. La motivación por la profesión tiene un papel esencial en la competencia didáctica, induce y sostiene el desempeño del estudiante en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, sus modos de actuación, las posturas que asume y la realización de esfuerzos volitivos para la consecución de metas en la dirección de dicho proceso.

Son indicadores de la motivación profesional que permiten valorar el desarrollo de la competencia didáctica del futuro maestro con fines diagnósticos, predictivos e interventivos la orientación motivacional, la expectativa motivacional y el estado de satisfacción, planteados por González, V, 1994.

La orientación Motivacional: Por orientación motivacional se entiende la expresión concreta del contenido de la motivación. Esta puede ser general, particular y diversa. Es general, cuando en ella se expresa la orientación plena del estudiante hacia aspectos esenciales del contenido de la profesión y se manifiesta a través del gusto por la profesión y por la especialidad. Es particular cuando expresa la orientación del estudiante hacia el contenido de la profesión limitada al gusto por la especialidad y no por la profesión. Es diversa cuando expresa la orientación del estudiante hacia aspectos no esenciales del

contenido de la profesión y se manifiesta en la situación motivacional en que no se expresa gusto por la profesión ni por la especialidad.

La expectativa motivacional: Constituye la representación anticipada, intencional, que tiene el estudiante sobre sus resultados futuros plasmados en sus propósitos, planes, proyectos. Por su naturaleza puede ser positiva, negativa y contradictoria. Es positiva cuando entre los planes, proyectos, propósitos del estudiante se incluye la realización de la profesión pedagógica. Es negativa cuando entre ellos no se incluye la profesión o se plantea la posibilidad de no ejercerla y es contradictoria o ambivalente cuando entre los planes, proyectos, propósitos, se expresa indefinición, contradicción, ambigüedad.

El estado de satisfacción: Es la manifestación valorativa de las vivencias que el estudiante tiene de la realización de su motivación. Este puede ser positivo, negativo o contradictorio.

La denominada dimensión cognitiva incluye no sólo la base de conocimientos del estudiante, sino también el sistema de acciones, la calidad de los procesos que ejecuta al conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. En la competencia didáctica, desde la perspectiva general con que se analiza, tienen un papel fundamental los conocimientos, habilidades y valores que se trabajan en las Ciencias de la Educación, presentes en la concepción curricular vigente de la Disciplina Formación Pedagógica General. Constituyen indicadores de esta dimensión: la identificación adecuada del contenido que se requiere para el desempeño didáctico, la toma de decisiones con criterios propios en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, el trabajo personalizado y sistémico con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, el desempeño alternativo en la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje y la transferencia de recursos didácticos a diferentes actividades del contexto de actuación profesional. Estos indicadores constituyen recursos cognitivo instrumentales fundamentales para planificar, ejecutar y controlar a nivel individual y grupal.

La metacognición como otra de las dimensiones, comprende la reflexión y la regulación metacognitivas. (Castellanos, D y otros, 1994). La reflexión metacognitiva supone hacer análisis y tomar conciencia de los propios procesos y desarrollar metaconocimientos. La regulación metacognitiva implica el desarrollo de habilidades y estrategias para regular el desempeño. El logro progresivo de la madurez metacognitiva, es de gran complejidad en el pregrado, por lo que los docentes y los estudiantes deben planteárselo como una intencionalidad consciente, de lo contrario, se dificulta su desarrollo en el estudiante, lo que influye en la calidad de su formación profesional.

Lo anterior trae consigo la planificación, el control, la supervisión o monitoreo y la corrección pertinente del desempeño. En la competencia didáctica, el estudiante reflexiona y regula su desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual debe saber identificar sus posibilidades y limitaciones personales.

Como indicadores de la dimensión metacognitiva están: la identificación de posibilidades y limitaciones personales para el desempeño didáctico, la autovaloración sistemática de su desempeño didáctico y la planificación, ejecución y control sistemático de su desempeño didáctico.

Acercas de las cualidades de personalidad como dimensión de la competencia, resultan muy importantes las siguientes: la flexibilidad, la independencia, la orientación proyectiva, el compromiso, propiciar el acceso de los educandos al contenido o accesibilidad, que expresan rasgos de personalidad del futuro profesional de la educación que se deben formar desde el pregrado.

La flexibilidad es una cualidad de personalidad que permite ajustar las ejecuciones a las exigencias del contexto, de los sujetos inmersos en él y a las posibilidades y limitaciones personales. Teniendo en cuenta estas exigencias se manifiesta un desempeño didáctico alternativo que atienda a las mismas a través del uso de diferentes variantes y la toma en cuenta de los criterios y necesidades de las otras personas.

La independencia es una cualidad que expresa la autodeterminación del sujeto en sus ejecuciones, en tener criterios propios y en la posibilidad personal para autorregular su desempeño. En la formación inicial se producen las primeras experiencias especializadas y sistematizadas del desempeño profesional, por lo que es necesario ofrecer al aprendiz modelos que lo orienten en su desempeño didáctico. En la medida en que se adquieren y sistematizan los conocimientos, las habilidades, la experiencia, entonces el estudiante puede ir accediendo a la autodeterminación en sus modos de actuación.

La orientación proyectiva revela el sentido estratégico en el desempeño didáctico, su orientación hacia el futuro. Aporta un sentido prospectivo a este desempeño y le permite la realización de pronósticos que propicien el desarrollo integral, a niveles superiores de los sujetos con los que trabaja, en especial de sus educandos, lo que exige el conocimiento de sí mismo y del contexto en el que interactúa.

El compromiso revela la implicación del estudiante en los eventos del contexto de actuación profesional con la responsabilidad que ello supone. Se expresa no sólo en el proceso sino también en el sentirse parte de los resultados y adoptar posturas consecuentes en su desempeño didáctico.

El propiciar el acceso de los educandos al contenido es una cualidad del profesional de la educación. Constituyen ejemplos que ilustran algunos de los recursos de esta cualidad para hacer efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje: un desempeño didáctico basado en relaciones interpersonales de respeto, tener en cuenta las necesidades de los sujetos, propiciar la implicación, la participación y facilitar la decodificación de la información a través de recursos cognitivos y afectivos que lo permitan. El vínculo del contenido con la vida, la utilización de ejemplos, de métodos que potencien el desarrollo de los sujetos, el establecimiento de relaciones interdisciplinarias que contribuyan a la integración del conocimiento científico, la transmisión clara de mensajes, son otros ejemplos que ilustran algunos de estos recursos para hacer efectiva la labor educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad, en la que aparecen exigencias en las bases y fundamentos curriculares que pautan cambios sustanciales en la formación magisterial en Cuba a partir del nuevo milenio, el desarrollo de la competencia didáctica y una adecuada dirección del mismo constituyen una necesidad.

El estudiante debe entrenarse para el desempeño didáctico durante toda la carrera y continuar de manera ininterrumpida el desarrollo de la competencia didáctica una vez egresado.

Es de gran importancia posibilitar que el estudiante se enfrente a una diversidad de situaciones en el contexto de actuación profesional con una complejidad gradual creciente. Situaciones que sean ricas por su variedad para que enriquezcan su formación profesional y la calidad de su desempeño didáctico. Estas situaciones deben ser lo más representativas posibles de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de actuación profesional e incluir la planificación, ejecución y evaluación de actividades docentes y no docentes, lo que facilita la sistematización del desempeño didáctico y refuerza lo ya expresado de que el proceso de desarrollo de la competencia didáctica se conciba de manera gradual y que propicie el saber orientarse en el cumplimiento de las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje.

El cumplimiento de determinados requisitos didáctico metodológicos que permitan aprovechar adecuadamente las potencialidades formativas del modo de actuación profesional es de relevante importancia en la formación inicial del estudiante, lo que implica por parte de los docentes y los estudiantes:

- La demostración de la competencia didáctica en los modos de actuación de modo que constituyan modelos positivos para el estudiante y el grupo.

- El establecimiento de vínculos entre los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación.
- La búsqueda de consenso en el programa de formación arribándose a convenios individuales y grupales.
- Clara formulación de los objetivos.
- Organización del contenido atendiendo a una lógica, en correspondencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y el grupo, estimulando la búsqueda y realización de proyectos personales y logrando la presencia de elementos interdisciplinarios.
- Empleo de métodos y medios de enseñanza aprendizaje en correspondencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y el grupo, utilizándolos de manera combinada, empleando ejemplos, demostraciones, ilustraciones, entrenamientos, simulaciones u otros recursos que faciliten la comprensión, demostrar expresión verbal fluida, amplitud de vocabulario, y respetando las relaciones entre los métodos y los medios de enseñanza aprendizaje, para lo cual se requiere del dominio de los códigos de comunicación que estos últimos emplean.
- Que las formas de organización del proceso permitan el equilibrio entre el trabajo individual y grupal, en correspondencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y el grupo.
- Utilización diversa e integral la evaluación en correspondencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y el grupo, empleando de manera combinada tipos y formas que sean de proceso y de producto, con empleo de la auto-co y heteroevaluación garantizando la claridad de sus enunciados.
- Aprovechamiento de las potencialidades personales de los estudiantes estimulando sus aciertos, utilizando el error con un sentido constructivo que proporcione confianza, seguridad y contribuya al logro de niveles superiores en su desempeño didáctico.

## LOS AUTORES:

- DrC. Gilberto García Batista.  
Profesor Titular.  
Dirección de Formación de Personal Docente. Ministerio de Educación.
- DrC. Fátima Addine Fernández.  
Profesora Auxiliar.  
Facultad Ciencias de la Educación.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- DrC. Diana Salazar Fernández.  
Profesora Auxiliar.  
Facultad de Humanidades.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- DrC. José C. Pérez González.  
Profesor Auxiliar.  
Instituto Superior Pedagógico “Conrado Benítez”.
- DrC. José González Cano.  
Profesor Auxiliar.  
Instituto Superior Pedagógico “Conrado Benítez”.
- MSc. Delci Calzado Lahera.  
Profesora Auxiliar.  
Facultad Ciencias de la Educación.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- MSc. Ana María González Soca.  
Profesora Auxiliar.  
Facultad Ciencias de la Educación.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- MSc. Neris Imbert Stable.  
Profesora Auxiliar.  
Facultad Ciencias de la Educación.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- MSc. Regla A. Sierra Salcedo.  
Profesora Auxiliar.  
Departamento de Dirección Educacional.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- MSc. Margarita León García.  
Profesora Auxiliar.  
Instituto Superior Enseñanza Técnica y Profesional “Héctor Pineda”.



- MSc. Rosa María Massón Cruz.  
Profesora Asistente.  
Facultad Ciencias de la Educación.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- MSc. Estela Mena Camacho.  
Profesora Asistente.  
Facultad Ciencias de la Educación.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- MSc. Silvia C. Recarey Fernández.  
Profesora Asistente.  
Facultad Ciencias de la Educación.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- MSc. Roberto Abreu Regueiro.  
Profesor Asistente.  
CEPPROF.  
Instituto Superior Enseñanza Técnica y Profesional “Héctor Pineda”.
- MSc. Ignacio Sálamo Sobrado.  
Profesor Asistente.  
Facultad Ciencias de la Educación.  
Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Lic. Ireida Pérez Fernández.  
Profesora Asistente.  
Instituto Superior Pedagógico “Conrado Benítez”.

## INDICE.

	Pág.
Capítulo 1. !Didáctica! ¿Qué Didáctica?	1
Capítulo 2. La ley de la unidad de la instrucción y la educación.	19
Capítulo 3. La política educativa y los cambios en la Secundaria Básica.	30
Capítulo 4. El proceso de enseñanza aprendizaje: un reto para el cambio educativo	38
Capítulo 5. La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje mediante sus componentes.	61
Capítulo 6. Los objetivos formativos y la intencionalidad política en el proceso pedagógico. Vías para su aprovechamiento.	78
Capítulo 7. Los mapas conceptuales como estrategia del proceso de Enseñanza aprendizaje.	88
Capítulo 8. Las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela.	110
Capítulo 9. Las relaciones maestro estudiante, ¿qué tipo de relaciones son?	136
Capítulo 10. El trabajo independiente en equipo, ¿aceptado o rechazado, por quiénes y por qué?	144
Capítulo 11. La autoevaluación en la formación profesional pedagógica.	163
Capítulo 12. Grupo autodirigido en educación: una reflexión desde el contexto escolar.	175
Capítulo 13. Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor.	185
Capítulo 14. Cultura científica y formación interdisciplinaria de los profesores en la actividad científico investigativa.	219
Capítulo 15. La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículum. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la Secundaria Básica.	234

Capítulo 16. El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual.	256
Capítulo 17. Acerca del trabajo metodológico, la clase, el entrenamiento metodológico conjunto y la actividad independiente.	273

## CAPÍTULO 1. ¿DIDÁCTICA ¡ ¿QUÉ DIDÁCTICA?

**Autora: DrC. Fátima Addine Fernández.**

Las reflexiones en torno a la Didáctica, sus relaciones con el proceso de enseñanza-aprendizaje cada día se enriquecen más, como contenido de mediación e interacción entre todos los participantes .

¿Cuál ha sido el resultado de nuestros estudios, de la práctica en los últimos años, donde nuestros futuros profesores se incorporaron desde los primeros años a las aulas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Se manifestaba un abismo entre la teoría explicada, lo que realmente se pensaba y lo que se podía hacer. Con frecuencia alguno que otro de nuestros estudiantes, –compañeros de profesión- expresó que sustituyó sus tareas y funciones de maestro por la de “compañero”, que llegó a suprimir el tratamiento que él consideraba distante, que pretendió suprimir el libro de texto por el acercamiento a la investigación de sus estudiantes, y que en muchas ocasiones terminaban con comportamientos más autoritarios que la de sus profesores a quienes les criticaban el tradicionalismo y autoritarismo.

El análisis de nuestra práctica profesional, la de nuestros futuros maestros y la de aquellos que atesoran una rica experiencia , conlleva a reconocer que los problemas de la práctica educativa, y los de carácter profesional son multicausales y de extraordinaria complejidad que requieren de mayor profesionalidad, e implicación en las transformaciones a realizar.

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

La propuesta que se sostiene parte de valorar el qué, el cómo y el para qué de la unidad de la teoría y la práctica, donde se partirá de un marco de análisis que posibilite un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que realmente transforme y nos transforme cada día en mejores ciudadanos; esto es una acción estratégicamente importante para el cambio cualitativo del trabajo docente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, multifactorial, de múltiples interacciones, donde las condiciones son definitivamente las que favorecen o dificultan el propio proceso y el resultado. Existen múltiples alternativas que deben analizarse en función de los resultados esperados y así activar los procesos necesarios para alcanzarlos.

Las relaciones entre Didáctica y proceso de enseñanza y aprendizaje han ido cambiando, las tareas de la Didáctica se revisan, porque los problemas a resolver se han complejizado. En primer lugar se examinarán algunas definiciones que

posibilitarán la caracterización del conocimiento didáctico y por tanto la relación entre la teoría y la práctica ¿ Por qué las relaciones entre teoría y práctica constituyen un problema central de la Didáctica ?. ¿ Cómo responderíamos a estas preguntas: cuando un profesor enseña, elabora un texto, o planifica cada una de sus clases, es teoría o es práctica ?

Los resultados de investigaciones nacionales e internacionales (Canfux V. Pope E. Pozo I.) comparten el criterio de que los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje dan siempre sentido a lo que conocen y actúan sobre esos referentes., donde tratan de construir la realidad sobre la base de las teorías que disponen. Por tanto, de una u otra manera se analizan, evalúan e interpretan los éxitos o fracasos de los participantes, pero, analizar una práctica como la que transcurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje exige precisar los diferentes niveles del conocimiento, que conlleva a plantear que es compleja la relación teoría-práctica, pues no es posible situar el componente del conocimiento en una, y el de la acción en la otra, como tampoco los proyectos en un lugar y el modo de alcanzarlos en el otro. No es cualquier teoría la que tiene relación inmediata con la práctica, aunque si tenga relación con la realidad.

Para este análisis es necesario precisar de cuál teoría estamos partiendo, cómo elegimos esos referentes, pues no es cualquier teoría la que tiene relación directa con la práctica que se necesita para un contexto determinado, así las relaciones de una teoría con la práctica puede ser variada y constituir el producto de una profunda disusión epistemológica. Algunas teorías influyen en la práctica porque originan nuevas tecnologías, otras porque encuentran elementos normativos, o elementos que posibilitan una mayor comprensión de las acciones que cada día se llevan a efecto.

En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje la relación teoría-práctica es vista de diferentes maneras:

- cómo se produce el conocimiento
- cómo la teoría o teorías que se asumirán posibilitarán generar las transformaciones necesarias
- la relación existente entre pensamiento y acción
- la relación entre intenciones y realidad
- las relaciones entre teorías de base y la obtención de *conclusiones prácticas, operativas. en correspondencia con las exigencias que el contexto necesita.*
- *cuáles deben ser las relaciones entre concepción y ejecución.*

La práctica es una actividad de carácter transformador, es consciente, está históricamente condicionada y está sujeta a desarrollo . En el curso de la práctica, los maestros transforman la realidad persiguiendo determinados fines. Surgen necesidades nuevas, lo que exigirá obtener nuevas relaciones en el objeto de trabajo, esto plantea la urgencia de ampliar nuestro conocimiento sobre él; nacen así nuevos fines, tareas, cuya satisfacción conduce a plantear interrogantes al saber constituido, y en caso de no hallarse en él las respuestas necesarias,

entonces aparece como está sucediendo en estos momentos, una contradicción entre el saber existente y la necesidad de un nuevo saber.

Si se parte entonces que la Didáctica es una teoría práctica, se acepta el carácter y naturaleza de los problemas que enfrenta, por lo que su principal realización teórica sea el desarrollo de los principios acerca de la contextualización e intercomunicación entre las teorías y así poder evitar un dogmatismo metodológico.

**Contextualización**, es un proceso lógico de desarrollo del profesional que le permite ubicarse en las situaciones concretas de relevancia y actualidad en la asignatura, disciplina, en la sociedad, y que es usada como marco motivacional y conductor temático para la presentación, desarrollo y evaluación de los contenidos, con fines de aprendizaje.

La contextualización permite revelar los vínculos del método de la ciencia con el contenido de la misma y a su vez, reproducir los contenidos acerca de un objeto mediante la actividad teórica y su integración con la práctica

Como contexto puede ser escogido un problema profesional, satisfaciendo en estos casos los principios de la enseñanza problémica, pero debe cumplir que el problema escogido sirva de hilo conductor en la presentación y desarrollo de al menos un tema de la asignatura o la disciplina.

Los contextos se escogen por su relevancia contemporánea, novedad intelectual y su relación con la tecnología moderna y las cuestiones educacionales más actuales.

El estudiante debe aprender a contextualizar histórica y socialmente su actividad profesional, preguntándose por el significado social de los contenidos que trasmite y de los métodos y formas que usa dentro del conjunto de las relaciones sociales vigentes. Esto significa situar los fenómenos desde el punto de vista de su desarrollo histórico-clasista.

Esta constante evaluación contextualizada de las situaciones pedagógicas concretas es una habilidad que permitirá al estudiante el análisis crítico para superar los desafíos metodológicos que van surgiendo en el ejercicio profesional.

Es por ello que el trabajo que se presenta se ha centrado en el estudio y delimitación teórica de algunas categorías y conceptos, para lograr la sistematización de los contenidos didácticos, derivados de los resultados teóricos alcanzados en diferentes investigaciones, el análisis crítico de la práctica servirán de base a un proceso productivo, creativo y transformador de la realidad, incrementándose el proceso de reconceptualización didáctica. La problematización sobre los contenidos, el análisis de la realidad como una práctica permanente y constante contribuye a la toma de conciencia de todos los problemas que se dan en el contexto educacional. El reconocimiento de que un mismo contenido puede ser problematizado desde diversas dimensiones le

permiten al estudiante comprender el fenómeno de las relaciones interdisciplinarias y establecer los factores que determinan la elección de una u otra proyección de la problematización, así como de su grado de desarrollo, lo que posibilitará reconocer el origen, esencia, naturaleza del problema objeto de investigación.

La Didáctica, eje central del presente trabajo, en los últimos años ha sido revisada profundamente. Aspectos no considerados en la Didáctica hace 20 años son, ahora retomados con cuidado: la relación profesor-estudiante-grupo de estudiantes-grupo de profesores, currículum son redimensionados desde la perspectiva de la búsqueda de su esencia descubriéndose así nuevas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como respuesta a las necesidades actuales y futuras del desarrollo humano sostenible.

El avance de la Didáctica no puede ser explicado solo por la evolución de la misma como ciencia, sino por la interrelación de estas con otras ciencias, lo que ha permitido nuevas articulaciones a la hora de abordar los problemas educativos en su justa dimensión y complejidad. Se confirma progresivamente como saber de mediación entre los participantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estudiarse e investigarse desde su dimensión proyectiva, que incluye su diseño, ejecución, evaluación y orienta sus resultados a lo personal y social, partiendo de un presente diagnosticado hasta un futuro deseable, donde se debe reconocer la multilateralidad de interrelaciones así como la heterogeneidad de los participantes.

Resumiendo lo anterior, podríamos decir que la Didáctica procura responder a las preguntas fundamentales siguientes, estableciendo acciones eficaces para la actuación del profesor y de los estudiantes:

- 1) ¿A quién se enseña?
- 2) ¿Quién enseña?
- 3) ¿Para qué se enseña?
- 4) ¿Qué se enseña?
- 5) ¿Cómo se enseña?
- 6) ¿Quién aprende?
- 7) ¿Con quién aprende el estudiante?
- 8) ¿Para qué aprende el estudiante?
- 9) ¿Qué aprende el estudiante?
- 10) ¿Cómo aprende el estudiante?

Hemos de considerar, por lo tanto, dos interrelaciones fundamentales en la Didáctica:

Primero, lo humano, constituido por el maestro, sus estudiantes el grupo en interacción constante y fecunda; segundo, lo cultural, formado por los objetivos,- contenidos , método-formas de organización, evaluación Será siempre grave

distorsión de la perspectiva didáctica el atribuir importancia o énfasis exagerados al contenido o al método, como si fueran los únicos o decisivos de la situación; serán valiosos sólo en cuanto contribuyan a desarrollar y formar la personalidad de los estudiantes

Algunas tareas fundamentales de la Didáctica:

- a) ¿Cómo organizar la marcha de las tareas, haciéndolas más eficientes y logrando así el avance del proceso?
- b) ¿Cómo estimular y motivar a los estudiantes para que estudien con ahínco y aprendan eficazmente, modificando su actitud y mejorando su actuación?
- c) ¿Cómo ejercer la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje creando un clima sociopsicológico favorable?
- d) ¿Cómo guiar con seguridad a los estudiantes en la marcha del aprendizaje, asegurándoles la comprensión y la asimilación, analizando las causas de sus dificultades y abriéndoles nuevas perspectivas culturales?
- e) ¿Cómo orientar a los estudiantes para un aprendizaje desarrollador, y no para un pseudoaprendizaje?
- g) ¿Cómo diagnosticar y cómo rectificar el aprendizaje a tiempo para que resulte satisfactorio y eficaz?
- h) ¿Cómo asegurar la integración y la consolidación del aprendizaje?
- i) ¿Cómo comprobar y valorar con exactitud y objetividad los resultados alcanzados?

Resaltemos que la Didáctica abarca también los principios generales, los criterios y las normas prácticas que regulan toda la actuación docente, encuadrándola en un conjunto racional de amplio sentido y dirección.

El maestro jamás podrá limitarse a la "pequeña mecánica de normas específicas" aplicadas en ciega rutina; tales normas, aunque excelentes y de eficacia comprobada, pueden, en circunstancias determinadas, resultar contraindicadas e incluso contraproducentes.

El buen maestro necesita mantener el dominio sobre el formalismo mecánico de las normas técnicas, sabiendo cuándo, dónde y cómo adaptarlas de modo que se tornen provechosas y eficaces. Solo se conseguirá esto si se comprenden los principios generales y los criterios que regulan la selección y la aplicación de las técnicas específicas de la dirección del aprendizaje, establecidas por la Didáctica General

El buen maestro utiliza la Didáctica con sentido realista, discernimiento y reflexionando críticamente acerca de los datos inmediatos de la situación en que va a obrar.

El proceso de aprendizaje de los estudiantes, cuyos planes, dirección y control cabe al profesor, es bastante complejo. Podemos "aprehender" súbitamente un hecho, una consecuencia o una información aislados. Pero el aprendizaje



definitivo de un conjunto sistemático de contenidos, de una asignatura, es un proceso de asimilación lento, gradual y complejo.

Sintetizando y esquematizando para examinarlo, podemos discernir en este proceso etapas bien definidas. En todo aprendizaje sistemático, quien lo recibe:

- a) Pasa de un estado de sincretismo inicial, en el que abundan vagas nociones confusas y erróneas, flotando sobre un fondo indiferenciado de cándida ignorancia.
- b) Una fase de enfoque analítico, en que cada parte del todo es, a su vez, examinada e investigada en sus pormenores y particularidades; algunos psicólogos y pedagogos llaman a esta fase "diferenciación", "discriminación" o simplemente "análisis".
- c) Sigue una fase de síntesis integradora; relegando los pormenores a un segundo plano, se afirman las perspectivas de lo esencial, de las relaciones y de la importancia de los principios, datos y hechos ya analizados, integrándolos en un todo coherente y vitalmente significativo. Es la fase que los norteamericanos designan como de "integración" y otros como de "síntesis";
- d) Lógicamente, concluye en una fase final de consolidación o fijación; en ésta, mediante ejercicios y repasos iterativos, se refuerza lo que se ha aprendido analítica y sintéticamente, hasta convertirlo en una adquisición.

Sin embargo, el esquematismo lógico de estas fases y de su sucesión podría darnos una noción errónea del proceso de aprendizaje, tal como se desarrolla en la realidad. Efectivamente, estas fases no son herméticas; no hay un momento preciso en que podamos decir que termina una fase y empieza otra. Ya en la fase de "enfoque analítico" van emergiendo algunas síntesis interrogadoras, todavía parciales e incompletas; en la fase de "síntesis integradora" pueden aún aparecer nuevos enfoques analíticos, preferidos en la fase anterior; mientras que la "fase de consolidación o fijación" se va desarrollando como una corriente sumergida a través de todo el proceso, para entrar en pleno foco al final de ese mismo proceso. Hay en esas fases múltiples superposiciones y vaivenes en un complicado encadenamiento dinámico de asimilación.

No se agota con eso la relatividad del esquema trazado. Nuestros estudiantes no son fabricados en serie; no reaccionan todos de igual manera. Hay entre ellos "rasgos y diferencias individuales" con relación a su nivel de madurez, capacidad general, preparación escolar, aptitudes específicas, método y ritmo de trabajo, resistencia a la fatiga, sensibilidad, así como en cuanto a ideales, actitudes, preferencias, motivación interior y aspiraciones para el futuro.

Identificar estos "rasgos y diferencias individuales", explotar sus posibilidades, compensar sus deficiencias y, asimismo, encuadrar a todos los estudiantes en un plano de aprendizaje dinámico y eficaz, orientando, dirigiendo y controlando su

evolución hacia objetivos valiosos social y profesionalmente, eso es "enseñar" en su sentido moderno más auténtico.

La esencia del "aprender" no consiste, por lo tanto, en repetir mecánicamente textos de libros ni en escuchar con atención explicaciones verbales de un maestro. Consiste, eso sí, en la "actividad mental intensiva" a la que los estudiantes se dedican en el "manejo directo de los datos de la materia", procurando asimilar su contenido. Esa actividad mental intensiva de los estudiantes puede asumir las más variadas formas, conforme a la materia estudiada.

Los estudiantes están aprendiendo realmente cuando:

- a) hacen observaciones directas sobre hechos, procesos, películas y demostraciones que se les presentan;
- b) hacen planes y realizan experiencias, comprueban hipótesis y anotan sus resultados;
- c) consultan libros, revistas, diccionarios en busca de hechos y aclaraciones; toman apuntes y organizan ficheros y cuadros comparativos;
- d) escuchan, leen, anotan, pasan en limpio sus apuntes y los complementan con extractos de otros autores y fuentes;
- e) formulan dudas, piden aclaraciones, suscitan objeciones, discuten entre sí, comparan y verifican;
- f) colaboran con el profesor y se auxilian mutuamente en la ejecución de trabajos, en la aclaración de dudas y en la solución de problemas;
- g) efectúan cálculos y usan tablas; dibujan e ilustran; copian mapas, o los reducen o amplían a escala; completan e ilustran mapas mudos,
- h) buscan, coleccionan, identifican, comparan y clasifican muestras, modelos, sellos, grabados, plantas, objetos, fotografías,
- i) responden a interrogatorios y tesis, procuran resolver problemas, identifican errores, corrigen los suyos propios o los de sus colegas,

Esta relación de actividades desarrolladas por los estudiantes dista mucho de ser completa; hay, además, muchas otras formas prácticas que, combinadas, producen los resultados deseados, pues son auténticas experiencias de aprendizaje.

El denominador común de todas estas formas prácticas de aprendizaje es el carácter reflexivo y asimilador de tales actividades, aplicadas a los datos de la asignatura, para llegar a una meta definida y a resultados concretos en cada caso.

El "aprendizaje auténtico" consiste exactamente en esas experiencias concretas de trabajo reflexivo sobre los hechos y valores de la cultura y de la vida.

Esa experiencias de carácter reflexivo y activo, cuando se prosiguen sistemáticamente, ejercen una enorme influencia dinamizante sobre la personalidad de los estudiantes, modificando substancialmente su actitud y su comportamiento ayudando así a la formación de nuevas actitudes más ajustadas y eficaces. Así se origina la tesis corriente de que el aprendizaje consiste esencialmente en modificar el comportamiento del estudiante y enriquecer su personalidad. Efectivamente, toda auténtica experiencia reflexiva de aprendizaje debe proponerse concretamente estos resultados:

- a) modificar la actuación anterior del estudiante
- b) promover la formación de nuevas actitudes , más inteligentes, ajustadas y eficaces;
- c) enriquecer la personalidad del estudiante con nuevos y mejores recursos de pensamiento, acción y convivencia social.

En eso estriba el verdadero valor del aprendizaje escolar y su razón de ser. Estamos muy lejos, por lo tanto, del antiguo concepto precientífico según el cual los estudiantes sólo aprendían oyendo pasivamente las explicaciones del profesor y repitiendo textualmente las lecciones del manual. De ahí sólo podía resultar un pseudoaprendizaje de fórmulas verbales sin nexo o repetidas confusamente por los alumnos, en ningún provecho real para la vida.

El aprendizaje no puede verse desvinculado de la enseñanza, por ellos es importante evidenciar desde qué posición de enseñanza estamos hablando. Asumimos la concepción de D. Castellanos Simons que plantea:

*“Enseñar es organizar de manera planificada y científica las condiciones susceptibles de potenciar los tipos de aprendizajes que buscamos, es elicitare determinados procesos en los educandos, propiciando en ellos el enriquecimiento y crecimiento integral de sus recursos como seres humanos (es decir, la apropiación de determinados contenidos y de ciertos resultados). Teniendo en cuenta nuestra concepción previa sobre el aprender, enseñar constituye, en general, una actividad:*

- **Que garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura**
- **En la que se intercambian, se re-crean y se crean significados, sentimientos y modos de actuación que permiten comprender (darle sentido) la realidad objetiva y subjetiva, y actuar sobre ella para adaptarse y/o transformarla.**
- **Que facilita y potencia los aprendizajes desarrolladores (activos, constructivos, significativos, integradores y enriquecedores).**
- **Que propicia experiencias afectivas, estimulando la formación de sentimientos, actitudes, normas y valores (que son, en principio, acordes al ideal de ser humano que persigue la sociedad concreta en**

***armonía con las necesidades individuales y particularidades de las personas).***

- ***Que está planificada y científicamente dirigida.”<sup>1</sup>***

Siendo la enseñanza, en su más auténtica y actual acepción, la dirección del aprendizaje es evidente que enseñar significa concretamente:

- a) preveer y proyectar la marcha de ese proceso, imprimiendo una organización funcional al programa de trabajos y reuniendo el material bibliográfico y los medios necesarios para estudiar la asignatura e ilustrarla;
- b) iniciar a los estudiantes en el estudio de la asignatura, estimulándolos, proveyéndolos de los datos necesarios, orientando su razonamiento, aclarando sus dudas y fortaleciendo su progresiva comprensión y dominio de la materia;
- c) dirigir a los estudiantes en actividades concretas, apropiadas y fecundas, que los conduzcan a adquirir experimentalmente un creciente dominio reflexivo sobre la materia, sus problemas y sus relaciones;
- d) diagnosticar las causas de dificultad, frustración y fracaso que los estudiantes puedan encontrar en el aprendizaje de la materia, y ayudarlos a superarlas, rectificándolas oportunamente;
- e) ayudar a los estudiantes a consolidar, integrar y fijar mejor lo que hayan aprendido, de forma que sean modificadas sus actitudes y su conducta en la vida;
- f) finalmente, comprobar y valorar objetivamente los resultados obtenidos por los estudiantes en la experiencia del aprendizaje, y las probabilidades de transferencia de esos resultados a la vida.

Se propone desde la propuesta la transformación de las prácticas educativas vigentes sobre la base de la solución de sus problemas y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje consustanciales a los mismos, con vistas a mejorar la calidad de los servicios educativos, lo que conlleva a precisar:

### **La enseñanza y el aprendizaje:**

Aprender conforma una unidad con enseñar. A través de la enseñanza se potencia no sólo el aprendizaje sino el desarrollo humano siempre y cuando se creen situaciones en las que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan

---

<sup>1</sup> CASTELLANOS SIMONS, D.: La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. La Habana, 1999. Pág. 11

operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora.

Un proceso de enseñanza – aprendizaje eficiente ubica a los estudiantes en situaciones que representan un reto para su forma de pensar, sentir y actuar. En dicho proceso se develan las contradicciones entre lo que se dice, lo que se vivencia y lo que se ejecuta en la práctica.

El proceso de enseñanza – aprendizaje se concreta en una situación creada para que el estudiante aprenda a aprender. Se constituyen en un proceso dialéctico donde se crean situaciones para que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora.

### **El rol del profesor:**

El profesor es el protagonista y el responsable de la enseñanza. Es un agente de cambio que participa desde sus saberes, en el enriquecimiento de los conocimientos y valores más preciados de la cultura y la sociedad. Asume la dirección creadora del proceso de enseñanza – aprendizaje, planificando y organizando la situación de aprendizaje, orientando a los alumnos y evaluando el proceso y el resultado.

Basa su autoridad como profesional en el conocimiento de su disciplina, en la metodología de la enseñanza y en el dominio de una concepción humanista – dialéctica del aprendizaje del crecimiento humano y del proceso grupal.

Coordina grupos de estudiantes brindándoles elementos de análisis que provienen de los referentes teóricos – metodológicos sistematizados en la ciencia y en la cultura, con el propósito de ayudarles a vencer los obstáculos de la tarea de aprendizaje y contribuir a su crecimiento como ser humano.

### **El rol del estudiante:**

Es el protagonista y el responsable de su aprendizaje. Es un participante activo, reflexivo y valorativo de la situación de aprendizaje, donde asimila la cultura en forma personalizada, consciente, crítica y creadora en un proceso de crecimiento contradictorio y dinámico en el que construye y reconstruye con otros sus aprendizajes de la vida, con vistas a alcanzar su realización plena.

Es capaz de usar y generar estrategias para planificar, orientar, organizar, y evaluar sus propios aprendizajes en función de los objetivos que se traza.

### **La actividad y la comunicación:**

El proceso de enseñanza – aprendizaje es comunicativo por su esencia, considerando que todas las influencias educativas, que en el mismo se generan, a

partir de las relaciones humanas que se establecen en el proceso de actividad conjunta, se producen en situaciones de comunicación.

Es en la relación dialéctica entre la actividad y la comunicación, que se establece el vínculo profesor – estudiante, estudiante – estudiante, estudiante – conocimiento, estudiante – vivencia, estudiante – práctica concreta. En esta red de vínculos se va estructurando la personalidad, va teniendo lugar en la institución educativa una parte importante del crecimiento de los seres humanos.

### **La situación de aprendizaje:**

Contribuye a la creación de un espacio grupal donde se concretiza la organización funcional del proceso de enseñanza – aprendizaje y del sistema de actividades y comunicación educativa. Este espacio se constituye en un lugar de intermediación entre la estructura social y la estructura individual, entre los objetivos educativos del proyecto social y el sujeto ideológico que, respondiendo a estos objetivos, realiza su proyecto de vida individual.

Contiene un proceso grupal en el que se da una búsqueda para la solución colectiva de un problema de aprendizaje, que promueve el crecimiento individual y grupal. Integra dialécticamente lo temático – metodológico y lo dinámico – contextual, la tarea explícita e implícita, lo afectivo y lo cognitivo, lo individual y lo social.

### **La evaluación:**

Integra lo cuantitativo y lo cualitativo, el proceso y el resultado, tanto en lo que se refiere a los elementos temáticos – metodológicos como a los dinámicos – contextuales.

### **El crecimiento humano:**

Es un objetivo fundamental de todo proceso educativo que pretenda la formación y desarrollo de una personalidad autodeterminada.

Es un proceso dinámico y contradictorio de adquisiciones y desprendimientos en el que el sujeto alcanza progresivamente, por etapas, distintos niveles de autonomía.

Estos fundamentos, además de orientar la realización práctica de nuestra estrategia pedagógica se constituyen en objeto de análisis por parte de todos los profesores devienen referentes, para la lectura de su propio proceso de aprendizaje y para una práctica profesional transformadora.

¿Cómo lograr un proceso de planificación que integre estos presupuestos? Se partirá de la planificación situacional, la que pudiéramos definir como:

**Un recurso didáctico que implica la definición del accionar de profesores y estudiantes desde la situación o hecho problemático a superar. Parten del problema e intencionalmente promueve su comprensión y resolución científica, pues se comprometen con la situación, reconocen promueven y atienden las necesidades e intereses de los sujetos involucrados en la situación concreta.**

La planificación situacional en la formación profesional asume las siguientes fases:

- Realizar un diagnóstico situacional.
- Complementar y coordinar sus propias expectativas técnicas y profesionales con las expectativas del grupo en esa realidad concreta.
- Privilegiar que aspectos de la realidad concreta debe trabajar. “Elección de una situación”.
- Plantear la intencionalidad educativa.
- Problematización como método, requiere problematizar acerca del aspecto de la realidad lo que implica llegar a la esencia sin desconcierto.
- De los problemas buscar los contenidos, sus nexos y relaciones.
- Favorecer la formulación de problemas, lo que permite exteriorizar en el estudiante su:
  - Dimensión auto – reflexiva.
  - Proyectiva.
  - Evaluativa.

La planificación situacional es a la vez abierta desde el referente estratégico, ya que parte de una situación problemática que se transforma en objeto de conocimiento, posibilitando así la búsqueda de respuestas y alternativas a ese problema.

**La situación en si misma es abierta a:**

- La posibilidad de contextualizar a los sujetos que aprenden.
- La construcción del conocimiento
- La participación real desde el sentir, hacer, pensar y crear
- La formación de un pensamiento libre y policausal.
- La reflexión constante de los que se enseña y cómo se aprende.
- El conocimiento científico como medio para decodificar la realidad.
- La creatividad como medio de resolver lo cotidiano.

### **Las actividades planificadas deben desafiar a todos los participantes a:**

- Reflexionar sobre su concepción y práctica precedentes con todos los riesgos que se perciban en el contexto.
- Que los contenidos “aprendidos” no son suficientes o adecuados para determinar o resolver el problema que el contexto está demandando solucionar; para llegar a reformularlo, precisarlo, o encontrar otras relaciones.
- Elaborar modelos desde una perspectiva renovada sobre la realidad donde se responda directa y prioritariamente a los problemas relativos al aprendizaje dentro y fuera de la escuela, como un único proceso y puede servir de “núcleo duro” para nuevas relaciones y concepciones.
- La transformación profunda de sus referentes, para poder funcionar con ellos y desarrollarse progresivamente.
- Reconceptualizar su concepción del diagnóstico y la dinámica del trabajo con los problemas.
- Valorar que el contexto educativo no es únicamente punto de partida, ni el resultado final a transformar sino donde reelaboramos concepciones que nos lleven a reformular los nuevos problemas a resolver

Surge así otro referente obligado: la innovación y sistematización didáctica

### **Innovación didáctica: un problema de los docentes en la actualidad.**

En las condiciones actuales de desarrollo científico técnico, donde cada minuto se acumula por la humanidad un caudal enorme de conocimientos científicos y resultados tecnológicos, se debe desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje en una constante actividad creadora, innovadora, para tratar de solucionar la contradicción que existe entre la tendencia a la estabilidad del proceso y el vertiginoso desarrollo científico técnico.

En estas condiciones el docente en su función debe crear una atmósfera de investigación en la cual se busquen soluciones para transformar dicha contradicción en fuerza impulsora del desarrollo personal, de su educando y de la sociedad.

El proceso de enseñanza aprendizaje de esta época debe estimular en el estudiante su potencial de vitalidad en los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia, en los aspectos de la independencia cognoscitiva, en su disponibilidad hacia los otros, en su compromiso social.



Una recomendación que se da a la escuela en tales condiciones es que siempre debe tenerse presente como paradigmas: "innovar o morir", "investigar la realidad o estancarse".

¿Por qué igualar lo didáctico, lo pedagógico a lo tradicional, lo estático, lo monótono o lo formal, si desde su surgimiento se consideró ciencia, arte de enseñar?

El problema actual que ocupa a científicos, ejecutivos y otras personalidades del trabajo social, no es sólo la creatividad o el establecimiento de una nueva teoría científica que implica en su acepción más amplia la búsqueda de lo real y completamente nuevo, sino también la innovación.

¿Qué entendemos por innovación?

**La innovación es definida por varios autores como:**

- Proceso de aparición de una nueva forma de conocimiento.
- Portadora de lo nuevo.
- Cambios novedosos en las partes de un proceso.
- Mejoramiento tecnológico.
- Mejoramiento en los métodos y formas de organización en la dirección de un proceso con la consecuente relación que se establece entre estas dos fases.

**¿Cómo definir innovación didáctica?**

Podemos plantear que son:

Cambios novedosos en uno de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje que aportan nuevas formas de conocimiento, cambios originales en cualquiera de sus partes que en consecuencia traen aparejados la optimización en el logro de los objetivos, el perfeccionamiento de su dirección.

**Las causas más habituales para la innovación didáctica son:**

- La toma de conciencia por el maestro de la necesidad de un cambio que lleve aparejada una idea científica pensada por él o demandada por los educandos.
- Nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos.
- Nuevas o cambiantes necesidades del educando en correspondencia con su época.
- Nuevas disposiciones estatales, ministeriales y sociales en general.

- La evaluación científica de la práctica cotidiana de trabajo profesional.

En relación con las causas que se presentan, así será la respuesta innovadora que se deba dar en el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que dichas causas no son estáticas y que en el avance de la sociedad cada una de ellas es en sí misma un sistema dinámico al que se debe dar una respuesta innovadora como núcleo central del trabajo del colectivo de docentes de un centro pedagógico.

Para lograr un proceso innovador en la Didáctica, se debe seleccionar una estrategia explícita de lo nuevo, partiendo del análisis del estado real del objeto que se desea modificar y las alternativas para lograr el estado deseado.

La estrategia puede servir como pauta a lo largo del proceso de desarrollo de la idea innovadora para ir determinando la función que cumplirá lo nuevo y los resultados que se van obteniendo, así como las barreras que van surgiendo y cómo trabajar para transformarlas.

#### **El proceso de desarrollo de la innovación didáctica requiere de:**

- Generación de ideas relacionadas con lo nuevo en el proceso pedagógico.
- Selección preliminar de las ideas básicas y evaluación anticipada de los resultados.
- Análisis de la innovación y proyección de la estrategia de introducción.
- Organización del proceso de introducción.
- Preparación del personal.
- Puesta en práctica de la idea.
- Prueba de resultados.
- Generalización de la innovación.

**La innovación resulta imposible sin una previa elaboración de criterios de optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos criterios parten de la definición anticipada de lo que deseo alcanzar como resultado del proceso innovador en la enseñanza y sus consecuentes resultados en el aprendizaje.**

Sobre la base de los criterios definidos se elaborará la evaluación comparativa de las posibles alternativas innovadoras a aplicar, de acuerdo con el problema a solucionar o área a modificar para seleccionar la mejor.

Toda la teoría del cambio planificado implica que el proceso en sí mismo debe ser sometido a una evaluación constante, de tal manera que los resultados obtenidos

puedan ser objeto de una demostración y puedan ser medidos en relación con los objetivos fijados inicialmente.

Las innovaciones didácticas deben ser evaluadas en relación con los objetivos del sistema educacional al que responden.

Conocemos mucho más sobre la dinámica del cambio cuando podemos controlar una innovación desde su génesis hasta su plena introducción en la práctica, que cuando la conocemos y estudiamos a posteriori.

Muchas innovaciones han fracasado al ser aplicadas por quienes no las dominan plenamente, por lo que es importante promover la necesidad de la innovación, de la búsqueda de nuevas formas y métodos de enseñanza aprendizaje o del estudio profundo de ellas para que sean aplicadas a situaciones concretas en la solución de problemas profesionales.

Es fundamental, en la organización y dirección del trabajo del profesor para lograr romper con la tendencia a la estabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje:

- La investigación constante, único antídoto contra el caos, la inercia que conduce al inmovilismo científico
- Él aprender a trabajar con nuevos enfoques en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La creación de equipos de investigadores a los cuales se les de la posibilidad de probar alternativas y aplicar innovaciones en el desarrollo del diseño curricular.
- El estudio profundo de las experiencias e innovaciones realizadas para proyectar estrategias de aplicación.
- El desarrollo de un ambiente no conformista, lo que es un privilegio de los colectivos innovadores.

Concluimos destacando que, la teoría y la práctica de la enseñanza aprendizaje fundamentada por cualquier corriente y escuela pedagógica pueden ser mejorada gracias a la reserva de innovaciones de que disponga el docente y ser movilizadas en función de las exigencias del medio socio-cultural.

El proceso de innovación en la Didáctica debe ser continuo, los maestros deben proyectarse en este sentido en su desempeño profesional, ello constituye un eslabón fundamental para la transformación científica de la sociedad.

Desde estas posiciones teóricas,-prácticas y metodológicas 'no es posible reducir una teoría de enseñanza a una teoría de aprendizaje de cómo ayudar en clases a algunos estudiantes a aprender'. Por tanto, a partir de un punto de vista didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede reducirse a las relaciones con el aprendizaje.

Por lo dicho vemos que Didáctica no es sinónimo de metodología. La metodología estudia una concepción del proceso, el método en sí y las relaciones que se establecen para lograr el aprendizaje, y como tal, es sólo una parte de la didáctica. Ahora bien, el estudio del método, disociado de la configuración didáctica que acabamos de exponer, es una investigación abstracta y poco profunda. De ahí emanan las críticas que se le hacen, justificadamente, pues fragmenta la complicada realidad vital que caracteriza a la enseñanza moderna; ésta debe funcionar de forma armoniosa e integrada, como un todo.

Se vuelve por tanto a la pregunta original ¿qué Didáctica? y que a lo largo del libro podrá ser respondida de diversas maneras, desde las teorías asumidas, las prácticas vividas. Aparecen argumentos a favor de los resultados de un grupo de profesores comprometidos con la tarea de enseñar pero de ningún modo pueden considerarse tesis demostradas

## EJERCICIOS:

### Tarea 1:

- 1- Reflexione sobre cada una de las cuestiones siguientes y trate de responder sinceramente:
  - a) **¿De que manera enseña? ¿Qué pide a sus estudiantes que hagan para aprender? ¿Cuáles han sido las concepciones de enseñar y de aprender que usted ha manejado en sus clases?**
  - b) Intente reconstruir el proceso por el cual usted supone ha llegado a aplicar, quizás aún sin saberlo, con concepciones de enseñanza y aprendizaje que están presentes en su práctica docente: acuda a su experiencia profesional.
  - c) A partir de los referentes teóricos discutidos, de las lecturas realizadas y de sus propias reflexiones plantee sus nuevos conceptos de enseñanza aprendizaje.

### Tarea 2:

- a) Reflexione sobre ¿qué tipo de aprendizaje obtienen sus estudiantes, sin darse cuenta, por medio de las relaciones interpersonales en el aula, del contenido de las materias o inclusive a través de la metodología de la enseñanza que se desarrolla?

- b) ¿Qué aspectos ideológicos ha detectado en sus estudiantes y en usted mismo, que condicionan los procesos educativos?
- c) Escoja algunas de las actividades siguientes y llévelas a cabo:
- Describir qué reglas se han establecido en su clase; de qué modo se impusieron y que crítica puede hacerse a ellas.
  - Analice:
    - ¿Qué roles espera de sus estudiantes y cuáles ellos de usted?
    - ¿Qué conductas ha observado que son repetitivas en los estudiantes y cuáles considera reiterativas en usted?
    - ¿Qué manifestaciones ha observado cuando se plantean situaciones que reclaman otra actuación diferente de la usual?
    - ¿Cuál considera usted que puede ser realmente su función como profesor?
    - ¿Qué obstáculos prevé usted?

#### Bibliografía:

1. ADDINE FERNÁNDEZ, F. Et. Al.: Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones. Informe de Investigación. ISPEJV. Fac. Ciencias de la Educación. La Habana, 1998.
2. \_\_\_\_\_: Didáctica y optimización. Material de Apoyo a la docencia. IPLAC. La Habana, 1998.
3. ADDINE FERNÁNDEZ, F.: Apuntes para un diagnóstico de cómo enseñan y aprenden nuestros futuros profesores. Material inédito.
4. CALZADO LAHERA, D., F. ADDINE FERNÁNDEZ Y V. PÁEZ SUÁREZ.: Metodología de la enseñanza y el aprendizaje. Material de apoyo a la docencia de la Maestría en Educación. ISPEJV. Fac. Ciencias de la Educación. La Habana, 1999.

## CAPÍTULO 2. LA LEY DE LA UNIDAD DE LA INSTRUCCIÓN Y LA EDUCACIÓN.

**AUTORA: MSc. Delci Calzado Lahera.**

Cada concepto tiene su historia. A través de los años, las décadas y los siglos, algunos conceptos y definiciones las oímos cotidianamente y no les prestamos mucha atención, pero un buen día irrumpen en primera plana, se hacen frecuentes en las páginas de periódicos, revistas; comienzan a escucharse en las reuniones, en la radio, la televisión. El concepto, o la definición recobra fuerza, recibe una nueva "carga" semántica. Esto quiere decir que el hombre o la sociedad en su proceso de desarrollo constante la ha tomado como bandera, como escudo. Algo así ha pasado con los conceptos de **instrucción y educación**.

Un problema fundamental de la pedagogía en nuestros días lo constituye **la manifestación de la ley de la unidad de la instrucción y la educación** la cual tiene como contenido esencial el desarrollo de una personalidad capaz de favorecer el progreso social e individual.

Este ha sido un problema de la humanidad durante todo el proceso de desarrollo histórico social al cual las ciencias pedagógicas ha dado respuestas en función de las condiciones concretas en que se ha manifestado.

Varios artículos leídos en estos años sirvieron de motivación para estas reflexiones, entre ellos está uno que destaca que, *...**"Lo más importante a que aspira la enseñanza media ... es convertir las secundarias en un lugar realmente atractivo, donde lo cognoscitivo se subordine a lo educativo, partiendo de una mayor participación de la familia y la comunidad."***<sup>1</sup>

Sobre ello nos preguntamos: ¿Cómo se manifiesta en nuestros días la ley de la unidad de la instrucción y la educación?, **¿Los factores implicados conocen la esencia de dicha ley?**

**Toda ley expresa las relaciones generales, necesarias, esenciales, y relativamente constantes del mundo real que dada las condiciones correspondientes determinan el carácter y dirección del desarrollo.**

Las leyes más generales de la Pedagogía como ciencia son:

- Ley básica de la educación.
- Ley de la unidad entre las condiciones socio - económicas y el proceso pedagógico.

---

<sup>1</sup> Artículo del Periódico Granma publicado 6/5/95. Primera plana. Periodista Vladia Rubio.

- Ley de la unidad entre objetivos, desarrollo del proceso y sus resultados.
- **Ley de la unidad entre instrucción y educación.**

Para comprender los problemas planteados debemos profundizar en cada una de las leyes de la pedagogía como ciencia, en sus principios y reglas, estudiar e investigar las causas de dichos problemas.

El presente trabajo tiene como **objetivo**:

Reflexionar sobre la unidad de la instrucción - educación y la importancia de su estudio consciente, para una dirección efectiva del proceso pedagógico.

¿La unidad de la instrucción y la educación es un problema nuevo de este siglo?

¿Se formuló como ley de la Pedagogía hace poco tiempo? .

Sabemos todos que no, que la formulación de esta ley se produjo hace varios siglos, con el devenir de la pedagogía como ciencia y hoy todavía resulta una ley importante para la dirección del proceso pedagógico.

¿Porqué es una ley de la Pedagogía?

El **primer rasgo** importante de la definición de una ley es: su **contenido objetivo**.

El contenido de la ley está centrado en sus elementos integrantes que en este caso es el proceso de educación - instrucción. Un análisis lógico - histórico de este proceso nos permite comprobar su objetividad.

En las primeras etapas de transformación del mono en hombre se destaca por qué el trabajo fue el factor fundamental en dicha transformación.

F. Engels escribió:

***"El trabajo...es la condición básica y fundamental de toda la vida humana y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, podemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre...Gracias al trabajo los monos, animales que vivían en manadas fueron con cada nuevo progreso, dominando la naturaleza, conociéndola, ampliando los horizontes del hombre ...el desarrollo del trabajo al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta, y el mostrar así las ventajas de esta actividad conjunta para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente a agrupar aún más a los miembros de la sociedad. En resumen, los hombres en formación llegaron a un punto en que***

***tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros ... surgió el lenguaje que facilitó la comunicación.***<sup>2</sup>

Esta reflexión de Engels nos ayuda a comprender el desarrollo dialéctico del surgimiento del hombre como ser social y en las reflexiones subrayadas por nosotros, podemos entender los inicios de la transmisión de las experiencias acumuladas de unos hombres a otros, de unas hordas a otras, de unas generaciones a otras. De esta manera va revelándose como un fenómeno objetivo del desarrollo social lo que después se denominó: **educación**.

La división social del trabajo y las funciones sociales se van desarrollando y es así que se dividen en tres grupos de edades: niños y adolescentes, los miembros en la plenitud de la vida y los ancianos no aptos para el trabajo.

Los niños y adolescentes inicialmente se educaban en el proceso de su propia actividad vital, de manera espontánea; luego en las etapas finales del matriarcado aparecieron las primeras instituciones para la vida y la educación: las casas de la juventud, donde los muchachos por un lado y las muchachas por otro se preparaban para la vida, bajo la influencia de los más viejos y experimentados.

En los albores del surgimiento de la humanidad no existía la denominación que hoy llamamos **ciencia**; todo el conocimiento que se iba acumulando estaba estrechamente ligado a la vida práctica. Al surgir las clases dominantes, al ir haciéndose más complejo el sistema de conocimientos y experiencias acumuladas por los distintos grupos sociales, al ir aumentando la existencia de plus-producto entre otros muchos fenómenos, algunos hombres se dedicaron solamente a la recopilación y análisis de las ideas del mundo. Ellos recopilaron información acerca del mundo y su actividad, ejercieron una actividad específica: **la actividad científica**.

Los conocimientos incipientes de entonces, se concentraban en manos de las clases dominantes y se fue materializando en la vida práctica, la tendencia a separar la formación intelectual de la preparación para el trabajo físico, la de separar la transmisión del conocimiento científico acumulado por la humanidad, de la formación de valores humanos universales y nacionales.

La educación intelectual es monopolizada por la elite gobernante. En la educación organizada de los niños de las clases gobernantes no había el más pequeño indicio de relación con el trabajo. En esa época no podía hablarse de la educación de los esclavos. En las épocas y formaciones económicas que le sucedieron fue cambiando esta situación y con el desarrollo del capitalismo la educación fue extendiéndose a las mayorías como una necesidad del desarrollo.

---

<sup>2</sup> F. Engels. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Obras Escogidas. P 499.



Para la enseñanza de los conocimientos acumulados por las ciencias se crearon instituciones especiales que fueron fruto de aquellas primeras "casas de la juventud": **las escuelas**, y que se utilizaban para fortalecer el poder de los jefes y dueños del plus-producto.

Vinculada a aquellas instituciones desde sus primeras manifestaciones fue distinguiéndose la **función social del "preceptor", "del maestro"**, encargado de la preparación de las nuevas generaciones para la actividad laboral, a partir del dominio de los conocimientos y las habilidades que les permitieran actuar con ellos.

Van surgiendo en el proceso de desarrollo social dos nuevas categorías: **instrucción y enseñanza**, los que constituyen dos categorías que conceptualizan dos componentes básicos del proceso de educación del hombre.

El término **instrucción** se refiere solamente a la actividad del hombre dirigida a la adquisición de conocimientos y habilidades, su empleo en la Pedagogía fue evolucionando. Inicialmente la definición estuvo en correspondencia total con el sentido literal de dicho término, la formación de una imagen o modelo, luego en el decursar histórico social, por **instrucción se fue entendiendo el resultado de la asimilación sistemática de conocimientos y métodos de la actividad cognoscitiva**.

Este término fue introducido con una amplia circulación científica en la pedagogía por J. E. Pestalozzi(1746-1827) pedagogo Suizo de renombre universal.

Pestalozzi decía que no había educación sin instrucción y que no reconocía como instrucción aquella que no tuviera efectos educativos. En este planteamiento se distingue la formulación primaria de la ley de la unidad de la instrucción y la educación, que fue observada como una regularidad en la formación de las generaciones a lo largo del desarrollo histórico y con ello de la pedagogía como ciencia.

En el proceso de desarrollo de la pedagogía se observó la tendencia a hiperbolizar la instrucción en las escuelas, el maestro se iba centrando en la transmisión de conocimientos y no trabajaba la formación de habilidades, valores, convicciones. Sabemos la complejidad de su estructuración, pensamos que es una necesidad para lograr el proceso de conscientización de la unidad de la instrucción y la educación.

En los procesos de desarrollo de estas dos categorías se manifiesta **la unidad y lucha de contrarios**. La instrucción y la educación son dos fenómenos objetivos que en el proceso de su desarrollo se excluyen y presuponen mutuamente, en su movimiento unas veces se unen y otras se separan.

En el plano interno de la personalidad como ser social e individual, se presenta la contradicción entre el nivel de conocimientos, hábitos y habilidades que cada día

va incorporando a su acervo cultural y que tienen como centro los conocimientos científicos por un lado y la incorporación como convicción, valor, código, principio de actuación por el otro.

La contradicción planteada se presenta como fundamental en el proceso de instrucción y educación y ha sido la fuente de su movimiento, estos contrarios se excluyen y penetran mutuamente haciendo del desarrollo de la personalidad un proceso complejo y muy dinámico.

Partiendo de su naturaleza contradictoria se estudian como fases o etapas de un mismo proceso, **el proceso educativo**, que sólo alcanza sus objetivos cuando soluciona la contradicción y pasa a un nuevo nivel del desarrollo.

Por lo antes planteado es que se afirma, que la ley expresa, **no** el hecho de que son contrarios sino de su **unidad e interacción**. La unidad en tal caso es considerada como una **concatenación determinada, objetiva y necesaria, entre la instrucción y la educación**, como partes componentes del proceso pedagógico. Estas dos partes se encuentran siempre en una determinada relación y actúan constantemente una sobre la otra.

La lucha entre la instrucción y la educación determina el cambio cualitativo en la formación de la personalidad, conduce a niveles superiores del desarrollo en el proceso de unidad y con ello al surgimiento de nuevos contrarios. La lucha incesante de estos dos contrarios es una de las **fuentes, una de las fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad**.

La contradicción entre educación e instrucción expresa la correlación objetiva y el nexo entre ellas como tendencia en la evolución del proceso pedagógico social e individual.

La categoría "**enseñanza**" en sus orígenes parte del término griego "Didaktike" que significaba "yo enseño"; se caracterizó así un fenómeno social surgido en el desarrollo histórico de la humanidad: **el proceso de enseñanza** que tiene lugar en las instituciones educativas dirigido por el maestro y que su función fundamental es la transmisión de conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad en correspondencia con los objetivos de la sociedad.

**Esta categoría caracterizó el proceso cuyos resultados debía facilitar la instrucción.**

Se van manifestando así en el proceso de desarrollo de un fenómeno importante de la sociedad los postulados generales de la dialéctica materialista: la concatenación universal de los fenómenos de educación, instrucción, enseñanza, como categorías generales de la pedagogía que reflejan la realidad objetiva en constante movimiento y que van en la dirección ascendente del desarrollo de la sociedad y de la personalidad.

La educación como "categoría general y eterna" refleja un fenómeno integrado por dos lados, uno el acto de transmisión de la cultura acumulada por la humanidad y el otro lado, como el dominio de dicha cultura y su utilización práctica y creadora en función del progreso social - individual.

Es así que la define José Martí: "***Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.***"<sup>3</sup>

En esta definición Martí resume de una manera magistral como la educación es un fenómeno general que tiene como fin la formación del hombre en el proceso de instrucción y educación para que pueda vivir y transformar el mundo en beneficio propio.

Desde los primeros momentos de la transformación del mono en hombre se transmitían experiencias que luego debían aplicarse en la práctica, en la vida y para mantener la vida, las regularidades de estos procesos fueron estudiados por los hombres, sus formas de manifestación, sus conexiones lógicas y así se llega a formular la ley de la unidad de la instrucción y la educación.

**Esta ley puede manifestarse de manera rápida o lenta, completa o parcial, con fuerza de acción mayor o menor. Siempre que se dé el opuesto negativo de estos pares, el proceso de desarrollo de la personalidad que la sociedad necesita formar en correspondencia con sus condiciones objetivas, también se verá afectado, frenado, se hará más lento.**

El **segundo rasgo** de toda ley es que condiciona la especificidad y la tendencia del desarrollo.

V. I. Lenin señala en sus Cuadernos Filosóficos que los conceptos, las leyes "***abarcan de una manera convencional, aproximada, la regularidad universal de la naturaleza en eterno movimiento y desarrollo***"<sup>4</sup>.

**El efecto de la ley conduce necesariamente a resultados y niveles superiores del desarrollo.**

Esta ley de la unidad de la instrucción y la educación presupone el curso de los diferentes acontecimientos que deben darse entre la instrucción y la educación para lograr la dirección hacia el objetivo estrictamente determinado, del desarrollo

---

<sup>3</sup> Martí J. Editorial Imprenta N. de Cuba. La Habana, 1961. P 45.

<sup>4</sup> Lenin V.I. Cuadernos Filosóficos. Editorial Direc. Nac. Ed. Rev. La Habana, 1971. P 173.

de la personalidad con una concepción materialista del mundo, con vastos conocimientos y posibilidades de aplicarlos en la transformación del mundo.

El análisis dialéctico materialista del problema, nos permite observar la manifestación de otra ley de la dialéctica: **la ley de las transformaciones mutuas de los cambios cuantitativos en cualitativos**, y que revela las vías y formas de desarrollo en la unidad de la instrucción y la educación en las diferentes sociedades y momentos históricos.

Esta ley se manifiesta en el proceso pedagógico a partir de los nexos entre cantidad y calidad, expresando el paso en forma de saltos de un nivel o período evolutivo a otro del desarrollo de la personalidad.

Se entiende por calidad en el proceso de instrucción y educación al resultado positivo en la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos en vínculo estrecho con la formación de valores, convicciones, ideales, intereses y su consecuente armonía con la conducta.

El aspecto cuantitativo se expresa en la magnitud, volumen, proporción, grado de desarrollo, número de propiedades que se van produciendo en las distintas etapas por las que pasa el ser humano en el proceso de instrucción y educación.

La cantidad y la calidad son inherentes objetivamente a las dos partes, pero se manifiestan además en su unidad, mientras más unidos se desarrollen estos dos aspectos del proceso pedagógico más estable y equilibrada será la formación de la personalidad.

Por ser la educación y la instrucción fenómenos sociales, que tienen un carácter muy complejo en su naturaleza interna y en el cual intervienen múltiples factores externos e internos, el paso de los cambios cualitativos a los cuantitativos se impulsa como resultado de la actividad eficaz de los hombres y de su lucha por transformar la sociedad y al hombre en bien de la humanidad.

Así la ley de la pedagogía que analizamos, expresa una relación necesaria de unidad entre dos aspectos de un proceso que se han ido separando en el desarrollo de la sociedad, pero que se manifiestan en **unidad** en la personalidad, como resultado del conjunto de las relaciones sociales y de la interiorización en el ser humano.

En la realidad por ser dos aspectos de un proceso: el pedagógico; y que son objetivos, no se puede decir que hay instrucción desligada de la educación general del individuo o educación que no lleve implícita la instrucción.

**La necesidad de la unión de estos dos procesos significa la obligatoriedad de su acción coordinada para lograr los resultados deseados por la sociedad en la formación del hombre, siempre que se den las condiciones correspondientes.**

**La reproducción de las condiciones esenciales en el proceso pedagógico de sus nexos estables, relativamente constantes durante el devenir histórico de la sociedad, constituye la base objetiva que asegura la obligatoriedad de la acción de la ley, y su resultado necesario: el desarrollo de la personalidad.**

Es importante, por ello, tener claras las formas en que se manifiesta la ley, sus contradicciones internas y externas. Una de las formas más extendidas es la acción espontánea; se produce la unidad de la instrucción y la educación en la personalidad aún en el proceso de educación espontáneo, no regulado por los pedagogos o la sociedad y en estos casos, los hombres no conocen ni pueden prever los resultados correspondientes.

En la pedagogía democrática progresista, es típica la manifestación de la ley en la acción consciente de las fuerzas comprometidas en dicho proceso, los cuales pueden planificar y suscitar conscientemente resultados determinados. En tal caso la ley se revela en forma de tendencia predominante.

La acción de esta ley de la pedagogía entre otras, **condiciona el desarrollo ininterrumpido** y sin crisis entre los conocimientos y las capacidades, entre conocimientos y convicciones, entre convicciones y conducta; fuerzas internas de la personalidad que al entrar en contradicción favorecen el desarrollo en la medida en que el educando se dé cuenta, reconozca, interiorice que existe una contradicción y que debe ejecutar acciones para transformarla y con ello transformarse a sí mismo.

La unidad de la instrucción y la educación encuentra su expresión en la realidad objetiva del proceso de educación de la personalidad como sustrato de las distintas propiedades y formas de movimiento de dichos fenómenos.

En el proceso de unidad de la instrucción y la educación también se revela la ley universal de **la negación de la negación**, se ha demostrado como fue produciéndose la correlación entre lo viejo y lo nuevo en el desarrollo de ambas categorías y en sus resultados en la educación de la personalidad.

Con el avance científico - técnico hemos podido ver como la esencia de las dos categorías ha ido adecuándose a ello, de igual forma esto se ha producido entre los conocimientos y las convicciones en el ser humano. Se niegan las viejas formas de instrucción o educación y a partir de ellas surgen nuevas, esto marca la tendencia del desarrollo ininterrumpido en el proceso pedagógico y con ello en la educación de la personalidad.

Sin negarse lo valioso y positivo de las etapas históricas precedentes en el proceso de unidad de la instrucción y educación, en los nuevos tiempos se deben estudiar las nuevas condiciones de desarrollo de la naturaleza y la sociedad para así poder actuar en función de la aceleración de dicho proceso y en atención de ellas.

No se puede entender como unidad de la instrucción y la educación, la uniformidad y homogeneidad en la estructura de ellos, la estructura cambia en función de las condiciones internas y externas del desarrollo social.

Desde la comunidad primitiva hasta nuestros días el proceso pedagógico y con él sus elementos componentes, la instrucción y la educación han estado siempre bajo la acción de las leyes universales de la dialéctica: - unidad y lucha de contrarios, tránsito de los cambios cuantitativos en cualitativos, - negación de la negación. Partiendo del análisis de la manifestación de estas leyes en el proceso pedagógico es que podemos comprender su esencia dialéctica, su movimiento en dirección del desarrollo.

El **tercer rasgo** de importancia en la manifestación de una ley es: que ello **se produce si existen las condiciones correspondientes o factores necesarios** para que se desarrolle la personalidad que es el objetivo esencial del proceso pedagógico.

La estabilidad y constancia en la unidad de la instrucción y la educación se manifiesta en el desarrollo de la personalidad de una generación a otra, siempre que se den las condiciones correspondientes.

Podemos analizar que si las condiciones objetivas y subjetivas están en equilibrio se logra la unidad de la instrucción y la educación. Todo lo contrario sucede cuando el proceso pedagógico se centra en lo instructivo, o en lo educativo, o cuando no se desarrolla un proceso "a la altura de su tiempo."

**La actividad consciente de los hombres, tiene una gran importancia en la acción de las leyes de la pedagogía.**

Esta acción se manifiesta en las decisiones que se toman, en el planteamiento de objetivos valiosos al proceso, en la determinación de los contenidos, métodos, medios y formas que se van a utilizar para lograrlos.

El conocimiento pleno de la ley y su acción sobre la formación del hombre por todo aquel que interviene directamente en el proceso pedagógico, permite acelerar, como resultado de dicha actividad consciente, el curso espontáneo y proyectado de la formación del hombre como personalidad.

Al cambiar las condiciones objetivas, cambia también el carácter de la manifestación de la ley. Se puede restringir o ensanchar el campo de acción de la ley, se modifican las formas de su manifestación y sus efectos cuando cambian dichas condiciones, Ej. los cambios económicos sociales a lo largo de la historia demostraron cómo se fue presentando éste fenómeno en los procesos pedagógicos en la humanidad, en unos primó la instrucción, en otros la educación y en otros se luchó por su equilibrio.

El conocimiento de las condiciones correspondientes y de la dirección en que actúa la ley predetermina los principios, las reglas, las vías para su aceleración en la dirección que la sociedad necesita y limita su acción en direcciones indeseables.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto y haciendo el análisis de la situación social concreta, consideramos que es primordial hacer énfasis en el aspecto educativo, cada día los medios de difusión masiva hacen posible la instrucción autodidacta, la cantidad de literatura y redes de información científica es infinita; sin embargo el carácter humanitario y colectivista del hombre, la atención a los demás, su amor por los demás va afectándose. Surge la violencia como un mal del próximo siglo por lo cual la correlación entre la instrucción y educación debe variar en atención a dichas condiciones.

Para ello, hay que impulsar el desarrollo de las condiciones y corto plazo lograr que el proceso pedagógico escolar subordine lo cognoscitivo a lo educativo.

La función social del maestro históricamente se centró en la instrucción, se dicotomizó lo educativo de lo instructivo, no se aprovecharon las potencialidades educativas del contenido, no se planificó como un sistema el trabajo docente - educativo, se fue dejando a la espontaneidad las tareas educativas extraclases, las influencias no funcionaron como un sistema; lo que trajo como consecuencia problemas en la formación de valores, ideales, convicciones

El educando mantiene aún en general un carácter pasivo, su actividad se limita a la reproducción de conocimientos, habilidades y modos de conductas que hacen que su desarrollo en un mundo en constante cambio sea lento, "esté por debajo de su tiempo".

**La concepción de que lo educativo sea el centro del proceso pedagógico es correcta, pero para lograrlo hay que trabajar mucho más en la profesionalización del maestro, la preparación pedagógica de los padres, de la sociedad para que las influencias constituyan el sistema que se necesita para acelerar la unidad de la instrucción y la educación.**

**La educación y la instrucción pueden acercarse a la vida únicamente si se reconocen en su unidad y relación con las circunstancias concretas en que se desarrollan, si se reconoce al educando como el centro del proceso; si a su vez el educando siente la necesidad de resolver las contradicciones internas de su desarrollo, si se moviliza en función de su autoeducación.**

## BIBLIOGRAFIA

- Colectivo de autores.: Ideario pedagógico de José Martí. Editorial Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961.
- Colectivo de autores.: Antología de la Historia de la Pedagogía Universal I. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
- Colectivo de autores.: Filosofía y ciencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1985.
- Diccionario filosófico. Editorial Progreso. Moscú, 1980.
- Engels F.: Anti Duhring. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1979.
- Engels F.: El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Obras Escogidas. Editorial Dirección Nacional de Escuelas de Instrucción Revolucionarias. La Habana, 1970.
- González F. y A. Mitjáns.: La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
- Klingberg L.: Introducción a la Didáctica General. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1972.
- Konstantinov N. A, E. N. Medinskii y M. F. Shabaeva.: Historia de la Pedagogía. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1974.
- Korolev F.F. y V. G. Gmurman.: Fundamentos generales de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1967.
- Kursanov G.: Problemas fundamentales del materialismo dialéctico. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1979.
- Labarrere G. y G. Valdivia.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
- Lenin V. I.: Cuadernos filosóficos. Editorial Dirección Nacional de Escuelas Revolucionarias. La Habana, 1970.
- Periódico Granma. 6-5-1995. Artículo de la periodista Vladia Rubio.
- -Koroliiov F.: Lenin y la Pedagogía. Editorial Progreso. Moscú, 1977.



### **CAPÍTULO 3. LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LOS CAMBIOS EN LA SECUNDARIA BÁSICA CUBANA.**

**Autora: MSc Rosa María Massón Cruz**

El tema de la Política Educativa y las implicaciones de esta en el trabajo cotidiano del docente no ha estado en su reflexión cotidiana, para muchos cumplimos con la misión social que se nos encomienda si podemos conducir acertadamente las clases de la asignatura de las que se es especialista porque todo lo que implique proyectar y cumplir con la política es interés de los que nos dirigen en las diferentes instancia del Ministerio de Educación.

Este criterio esta cada vez mas alejado de la realidad, el docente no es solo un ejecutor de la Política Educativa, de él depende cada día que esta se cumpla y se perfeccione sobre todo en Cuba que el Estado la garantiza desde una gratuidad cobertura real, por ello se hace necesario conocerla y analizar como se manifiesta particularmente en el nivel de Secundaria Básica.

#### **La POLÍTICA EDUCATIVA CUBANA.**

La Política Educativa Cubana actual quedó legislada en la Plataforma Programática del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba y la Constitución de la República. A este proceso legal le había antecedido un proceso de democratización de la educación que comenzó apenas unos meses después del triunfo de la Revolución, esto lo demuestra el “Mensaje Educativo al Pueblo de Cuba” pronunciado por el Dr Armando Hart Dávalos, Ministro de la Educación en aquel entonces, en la Sesión de Apertura de la Información Pública sobre la Reforma de la Enseñanza el día 9 Noviembre de 1959, en el Hemiciclo de la Cámara de Representantes.

Sin negar toda la tradición educativa anterior y la universal en este documento se perfila el ideal de hombre a formar en el incipiente proceso revolucionario. Es significativo que ya en este momento y en condiciones políticas y sociales difíciles se afirmara por el titular de educación que el Gobierno Revolucionario trataría por todos los medios de hacer realidad en Cuba los principios que proclama el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al plantear que:

***“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.<sup>1</sup>***

---

<sup>1</sup> HART DÁVALOS, A.: Mensaje educativo al pueblo de Cuba. La Habana, 1960.

Para lograr esto se define en el documento citado cuáles serán las áreas culturales de la educación que se estima fundamentales para un desarrollo armónico de la personalidad de los educandos, estas son:

1. Educación para la salud (mental y física)
2. Educación moral, social y cívica.
3. Educación económica y vocacional (preprofesional o de orientación y profesional).
4. Educación estética y para el recreo.
5. Educación del lenguaje (comunicación y expresión).
6. Educación científica y filosófica.

Lo declarado en el Mensaje Educacional no se hubiera diferenciado del resto de las Políticas Educativas de la región si paralelamente a esta Reforma Educativa no se hubieran desarrollado la Campaña de Alfabetización, la apertura de miles de aulas, la formación emergente de los docentes, la materialización de un proceso de post-alfabetización y elevación del nivel cultural de la población, que hizo del carácter democrático de la educación cubana, una realidad desde los primeros días de la naciente Revolución Social.

En la medida en que la educación fue un derecho de todos era significativo la necesidad de que los niveles de calidad aumentaran, el hecho no era recibir educación, sino que esta respondiera a las cambiantes necesidades económicas y sociales que se producían en el país. El Plan de Perfeccionamiento Continuo que se establece en la década del 70 profundiza el cambio cualitativo de Política Educativa al establecer nuevos programas de estudios, materiales didácticos y propiciar el cumplimiento de manera masiva del principio de la “relación estudio trabajo” como rector del sistema en múltiples variantes.

Todo lo anterior y otros elementos como, una fuerte formación patriótica, ética y ciudadana el cumplimiento del principio de coeducación van distinguiendo la educación cubana del resto los países de la región, en el empeño de formar un ciudadano nuevo para un país en revolución.

La aspiración de educación para todos es una realidad ya desde las décadas del 70 y el 80 con niveles de calidad demostrados en el aumento de la población profesional y la incorporación de los niños y jóvenes al proceso escolarizado.

## **LA DÉCADA DEL 90 Y LA POLÍTICA EDUCACIONAL CUBANA.**

La década del noventa comienza con profundos cambios a nivel mundial en todos los ordenes, Cuba recibe de igual manera el impacto de esos acontecimientos en su desarrollo económico y social, los que de manera lógica se reflejan en la educación y sus niveles de calidad.

Se debate sobre la necesidad de un cambio educativo en la escuela cubana entre diferentes investigadores y profesionales de la educación. Para los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas el cambio es entendido como las transformaciones o modificaciones que tienen lugar en la concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarla a cabo, incluyendo las que se derivan de su propia instrumentación práctica involucrando en proceso a investigadores dirigentes estudiantiles y de masas y a profesionales de la educación que tienen el propósito de encontrar mejores alternativas en la dirección del proceso educativo.

Para los investigadores del Centro de Estudios Educaciones del Instituto Superior Pedagógico “E. J. Varona” que lleva adelante el proyecto de investigación sobre el Cambio Educativo en la Secundaria Básica concibe el cambio educativo como el proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar, dirigido a promover una educación desarrolladora, en correspondencia con el Modelo Genérico de la escuela cubana y las condiciones histórico concretas.

Del análisis de esta definición ellos revelan siete ideas claves sobre el cambio educativo, las que se resumen de la siguiente manera:

- (a) El *carácter procesal* del cambio, entendiéndose que no puede ser logrado a través de acciones aisladas, desconectadas entre sí o asistemáticas.
- (b) Su *gradualidad*, por cuanto deben promoverse transformaciones que implican concepciones, actitudes y prácticas profundamente arraigadas en las personas y que no son susceptibles de alcanzarse en plazos inmediatos.
- (c) La *intencionalidad*, al considerar definitorio el planteamiento de determinados propósitos y fines conscientes, que se objetivan e instrumentan en la modelación del cambio: el logro de una *educación desarrolladora* es la finalidad última del cambio, que permite establecer su *direccionalidad* (el para qué).
- (d) Las *concepciones, actitudes y prácticas* de la comunidad educativa escolar como *objeto* del cambio (el qué).
- (e) La comprensión de la *comunidad educativa escolar* como todos los actores y grupos sociales que interactúan en el ecosistema de la escuela, participando diferenciadamente como agentes de cambio, en correspondencia con sus roles y funciones propias. La comunidad educativa está integrada por los/las estudiantes, profesores y profesoras, el personal directivo, la familia y diversos protagonistas comunitarios involucrados en la dinámica de la vida escolar.
- (f) El *Modelo genérico de la escuela cubana* (y su concreción en el *Modelo proyectivo de la escuela secundaria básica*) como referente esencial para orientar prospectivamente el cambio.

(g) La *contextualización del Modelo* en correspondencia con los escenarios socioeconómicos actuales y futuros, considerando en cada momento la dialéctica de lo posible y lo real, así como la articulación de las demandas presentes con la visión de desarrollo futuro.

***“De este modo, comprendemos el cambio como un proceso que pretende el mejoramiento de la educación, logrando su excelencia en correspondencia con las demandas de los escenarios globales, regionales y nacionales. Así, las transformaciones han de dirigirse a encontrar soluciones inteligentes a los problemas inmediatos, tanto como a los desafíos del futuro; el cambio se aborda entonces, desde una perspectiva efectivamente desarrolladora. Nuestra educación, como sistema vivo, debe avanzar desde los niveles ya alcanzados, con sus logros y deficiencias, hacia nuevos estadios de desarrollo progresivo, con vistas a que florezcan todas sus potencialidades en aras de la formación plena del ser humano”.<sup>2</sup>***

Reconociendo el cambio como una necesidad y dentro de los marcos del Perfeccionamiento continuo de la educación que como ya se señaló comenzó desde las décadas anteriores y insertado dentro del proceso de Rectificación de errores y tendencias negativas y el comienzo del Período Especial que se produce en la sociedad cubana, se estableció que era necesario resolver tres contradicciones fundamentales:

- Masividad - Calidad
- Unidad –diversidad
- Centralización - Descentralización para lograr aumentar los niveles de calidad educativa.

De esta manera quedó expuesto en el documento “La transformaciones en la Secundaria Básica” elaborado como resultado de un diagnóstico que realizó el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas al nivel de Secundaria Básica.

Analizando estas contradicciones como promotoras del cambio educativo, su solución pasa por la descentralización de la Política Educativa, para que de esta forma se pueda atender **la diversidad** que le impone al sistema las realidades diferentes de cada centro escolar a partir de la comunidad donde se inserta, las características de los estudiantes y los grupos escolares que a ellos asisten y el nivel profesional de su comunidad pedagógica; solo así se continuará elevando los niveles de calidad en condiciones de masividad.

La variante de descentralización educativa que se aplica en Cuba, considerando los criterios de clasificación de la UNESCO los que sistematiza Cassasus J, es la *desconcentración*, porque en Cuba la dirección es estatal y lo que se pretende es que los niveles intermedio de dirección incluyendo los centros escolares, tengan mayor responsabilidad en las planificación puesta en práctica y evaluación de las estrategias educativas que le permitan dar solución

---

<sup>2</sup> CASTELLANOS SIMONS, D.: Ob. Cit. La Habana, 2000.

a los problemas educativos emergente en el contexto mas inmediato de los centros escolares y lo que se deriva de la dinámica de su funcionamiento.

Esto implica de manera general que las modificaciones curriculares no son sobre la base de quitar o poner asignaturas, en el caso cubano las asignaturas y la actividades educativas que se desarrollen en la escuela tienen como punto de mira los problemas educativos emergentes que se deben resolver con vistas a facilitar el cumplimiento de la Política Educativa por todos en cada centro escolar.

La esencia del cambio educativo que se proyecta y aplica es la transformación del proceso sociopedagógico que se dirige desde la escuela, por ello fundamentalmente estamos en presencia de un cambio cualitativo, que se refleja en algunas modificaciones de las estructuras pero que se dirige definitivamente a cambiar estilos y concepciones de trabajo con el fin manifiesto de que la educación es y será un derecho de todos.

## **LA SECUNDARIA BÁSICA PERSPECTIVA DE UN CAMBIO EDUCATIVO.**

El cambio comenzó fundamentalmente en la Secundaria Básica, donde se consolida la nueva concepción y se generaliza a otros niveles.

La Secundaria Básica es de vital importancia en la formación del estudiante, en ella se define el futuro del joven, por ello la UNESCO la denomina **como eje para toda la vida**, en este nivel el escolar profundiza en su formación cultural y ciudadana, en su orientación vocacional y formación profesional, de esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje que se dirige en los centros docentes deben tener **un enfoque formativo integral** para que cada momento con los estudiantes tenga una implicación educativa.

Si analizamos las principales transformaciones a la luz de una década y se establecen generalidades se podrá tener algunos puntos de partida para un análisis reflexivo.

Las primeras medidas que se toman están encaminadas a cambiar el estilo de dirección de todas las estructuras del Ministerio y el papel de los centros docentes dentro del sistema.

Los pilares básicos de la transformación se sustentan en “El Proceso de Optimización” que es el sistema de acciones a aplicar en cada enseñanza, territorio, escuela dirigido a lograr la calidad educativa en la medida que este sistema de acciones, permite identificar los problemas que a nivel del centro escolar impiden el avance de la elevación de la calidad educativa.

Para identificar estos problemas es necesario diagnosticar el estado real del desarrollo de la formación ideológica moral de los estudiantes según el período de vida en que se encuentren, la calidad de su aprendizaje en correspondencia

a la calidad del proceso de enseñanza, el nivel de desarrollo de las relaciones y coordinación de las influencias educativas entre las organizaciones políticas y de masas, la familia, las instituciones de la comunidad con el centro escolar de igual manera el desarrollo profesional y perspectiva de cada docente.

El Proceso de Optimización se apoya en el “Entrenamiento Metodológico Conjunto”, es un método y estilo de trabajo que pretende propiciar el diálogo entre los diferentes niveles de dirección para que a través de la demostración se pueda brindar diferentes alternativas de solución a los problemas educativos que se han identificado.

Otro de los pilares del cambio educativo son los “Centros de Referencias” instituciones escolares que dentro un espacio geográfico (municipio) se destaca por tener las condiciones profesionales necesarias para desarrollar experiencias educativas que basadas en la investigación, demuestren variantes de aplicar la política educativa, considerando la diversidad que se genera en cada contexto escolar y teniendo en cuenta la especificidad de los elementos antes analizados.

Con todo esto se logra que la escuela sea la protagonista del cambio educativo en la medida que se convierta en el laboratorio donde se aplique y genere ciencia, se perfeccione la estructura y el funcionamiento del sistema y el desarrollo profesional del docente y los mecanismos y estructuras de la comunidad en el propósito común de formar las nuevas generaciones.

Estos, elementos o pilares del cambio como se ha señalado han ido produciendo diferentes modificaciones entre las que se destacan, el cambio de estructura en la organización de los centros escolares al crearse los departamentos docentes (curso 92-93), los que aglutina una serie de asignaturas afines por el área de las ciencias que abarcan.

Esto que es aparentemente solo un cambio de estructura es un espacio organizativo que facilita la concepción interdisciplinaria del proceso de enseñanza aprendizaje el que como ya se señaló, se desarrolla desde un enfoque formativo integral.

La determinación de asignaturas rectoras (Historia, Matemática, Lengua Materna) garantiza la preparación básica de los estudiantes a la vez que son puntos de convergencia de las demás asignaturas del curriculum en el propósito de ir formando en los estudiantes un enfoque interdisciplinar en el aprendizaje y análisis de las problemáticas que desde los referentes científicos se les propone resolver a partir de las diferentes asignaturas.

De igual manera, la Organización de Pionero se convierte también en un espacio de convergencia curricular, donde el escolar profundiza en su formación política ideológica, tiene sus primeras experiencias en el ejercicio de su responsabilidad ciudadana y puede aplicar en las actividades que le propone la

organización los conocimientos y habilidades que adquieren en las asignaturas.

La determinación de los Objetivos Formativos Generales y los Contenidos Formativos Generales para la secundaria Básica en el curso 1999- 2000, son un momento importante de estas transformaciones, por dos razones esenciales, en primer lugar al desarrollarse un proceso de derivación gradual del Fin y los Objetivos Generales de la Política Educativa para el nivel de Secundaria Básica se puntualiza el ideal de hombre a formar para este periodo de la vida del individuo teniendo en cuenta las características y condiciones actuales de la sociedad cubana.

Otra importante razón, es que la definición de estos objetivos permite una mayor precisión sobre lo que se quiere lograr como fin de la educación para este nivel (el estado deseado) y por tanto todo el proceso de diagnóstico y de determinación de los problemas educativos se hace teniendo como referencia el ideal de ciudadano a lograr en este nivel y para este momento.

Esto facilita una mejor dirección estratégica del proceso enseñanza aprendizaje, al tener mas preciso el nivel deseado y a partir de ello poder determinar los problemas educativos que son necesarios solucionar en el centro escolar, los claustrillo y los grupos escolares para contribuir al logro de la Política Educativa.

Sin duda la determinación de los Objetivos Educativos y Los Contenidos Formativos Generales contribuyen al logro del enfoque formativo integral que se debe poner en práctica en la escuela desde la concepción interdisciplinaria ya que se convoca a todas las asignaturas y a todos los espacios curriculares que den solución a los problemas educativos, los que son comunes para todos en la medida que todos tienen un papel protagónico en su solución.

Esta concepción requiere de un nuevo estilo del trabajo metodológico en la escuela que se base en la aplicación del método investigativo, lo que hará del maestro y su proyección profesional un requerimiento imprescindible en el logro del cambio esperado.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Cassasus, J.: Descentralización y Desconcentración de los Sistemas Educativos en América Latina. Fundamentos y Dimensiones Críticas. Editado. Boletín 12 UNESCO, 1990.
2. CUBA.: Constitución de la República de Cuba. Editora Política. La Habana, 1992

3. De Puelles Benítez, M.: Estudios teóricos sobre las experiencias de descentralización educativa. Revista Iberoamericana de Educación No.3, (Septiembre-diciembre),1993.
4. Hart Dávalos Armando. Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba. La Habana, 1960
5. Gómez Gutiérrez L.I .: Intervención con Directores Municipales de Educación y Directores de IPUEC de la Provincia Habana 1-2-91
6. ----- : Intervención en Reunión con profesores en la CTC. La Habana, 7-2- 91.
7. ----- : Intervención en Reunión con profesores de los IPUEC de Provincia Habana. La Habana 7-2-91.
8. -----: Intervención en la Reunión con los Directores de las Escuelas Secundarias Básicas de Ciudad de la Habana. La Habana 22-11-91.
9. ----- : Intervención en la Reunión para analizar la estrategia a seguir en la Secundaria Básica en el curso escolar 1999- 2000. La Habana 17 –6- 1999.
- 10.Massón Cruz R. M.: La Política de Descentralización y Nuclearización en América Latina. Concepciones Pedagógicas Actuales en América Latina. MINED. La Habana, 1990.
- 11.-----“ Estudio Comparativo de la Política de Descentralización Educativa en la Década del 90 en Cuba y Chile” Editado. Conference Proceedings, VI Seminario Científico Acerca de la Calidad de la Educación: Intercambio de Experiencias de Profesionales Cubanos y Norteamericanos. Teresita E. Aguilar, Center for Curriculum and Instruction , University of Nebraska-Lincoln, U.S.A February 15- 19, 1999.
- 12.Ministerio de Educación de la República de Cuba.: Objetivos del MINED para el año 1996 (Impresión Ligera). La Habana, 1996.
- 13.-----5 Preguntas Sobre Optimización del Proceso Docente Educativo, Centro de Referencia, Entrenamiento Metodológico Conjunto. MINED La Habana,1996.



## CAPÍTULO 4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: UN RETO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO.

**Autoras: - MSc. Ana María González Soca.  
- MSc. Silvia Recarey Fernández.  
- Dr.C. Fátima Addine Fernández.**

La Didáctica, rama fundamental de la Pedagogía, tiene como parte de los requisitos que le confieren su carácter de ciencia, un objeto de estudio bien delimitado: El Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Por increíble que parezca, todavía existen profesionales de la Educación que ignoran que este es el objeto de estudio de la Didáctica actual y con ello el carácter renovador que el mismo encierra para tributar al cambio educativo que reclama el recién estrenado milenio.

En este sentido resulta interesante el análisis realizado por la brasileña V. M. Candau, cuando al intentar dar paso desde una Didáctica exclusivamente instrumental, a otra fundamental, propone la multidimensionalidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, a partir de tres dimensiones, muy conocidas, pero que generalmente no se tienen en cuenta en su justa dimensión y relación.

Tal es el caso de las dimensiones: humana, técnica y político - social. De cada una plantea:

***“Dimensión humana: Si bien la concepción humanista es unilateral y reduccionista, haciendo de la dimensión humana el único centro configurador del proceso de enseñanza - aprendizaje, sin embargo, ella explicita la importancia de esa dimensión. Ciertamente el componente afectivo está presente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.***

***Dimensión técnica: Se refiere al proceso de enseñanza - aprendizaje como acción intencional, sistemática, que procura organizar las condiciones que mejor propician el aprendizaje. Aspectos como objetivos instruccionales, selección del contenido, estrategias de enseñanza, evaluación, etc... Se trata del aspecto considerado objetivo y racional del proceso de enseñanza - aprendizaje.***

***Dimensión político - social: Si todo el proceso de enseñanza - aprendizaje es “situado”, la dimensión político – social le es inherente. El acontece siempre en una cultura específica, trata con personas concretas que tienen una posición de clase definida en la organización social en que viven... toda la práctica pedagógica... posee en sí una dimensión político - social.”***<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> CANDAU, V.M.: A Didática em questão. Editora Vozes. São Paulo, 1983. Pág. 13

Esta autora alerta acerca de lo nocivo que resulta el disociamiento de estas dimensiones, aclara que en el caso de hiperbolizar la dimensión técnica se cae en el tecnicismo, es decir, que un aspecto tan importante del proceso de enseñanza - aprendizaje, se observa como algo neutro, descontextualizado. En cuanto a cometer el mismo error con la dimensión político-social, ésta puede no sólo criticar el reduccionismo humanista y tecnicista, sino llegar incluso hasta la negación de ambas dimensiones. Como solución del problema propone la articulación de las tres dimensiones para constituir el centro configurador de la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje de que se trate.

Asumimos la propuesta de la multidimensionalidad del proceso, de esta autora, no sin antes realizar el análisis crítico pertinente, o sea, en correspondencia con nuestros referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, porque indudablemente, el asunto resulta un punto de partida necesario.

Adentrarse en el estudio de este proceso requiere, además del análisis anterior, referirse a otro proceso que posee un carácter más abarcador y general, está estrechamente relacionado con él, y se denomina Proceso Pedagógico (P.P).

Presentar lo que hemos indagado al respecto, nos lleva a plantear de antemano, que estamos pisando un terreno idóneo para la reflexión y el debate, propósito esencial de este trabajo.

Para nada es casual que determinados especialistas consideren al Proceso Pedagógico como el concepto central en el sistema teórico de la Pedagogía.

Apoyados en esta concepción, el Proceso Pedagógico es, a nuestro juicio, una categoría fundamental de la Pedagogía como ciencia de la educación, entre otras que conforman su aparato categorial, sin embargo, en la literatura especializada consultada, apenas aparece este término, mucho menos su definición.

Pueden encontrarse denominaciones tales como: Proceso Educativo, Proceso Formativo Proceso Docente Educativo, Proceso de Enseñanza, Proceso de Aprendizaje, Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, este último tanto en singular como en plural, y muy contadas veces la de Proceso Pedagógico.

Consideramos que esta situación deviene un serio problema, aún sin solución, por tanto merece la pena reflexionar, debatir e investigar con profundidad acerca de los presupuestos teóricos que subyacen en esta enredada disquisición, en aras de asumir una posición teórica que facilite una práctica que realmente pueda brindar las herramientas que permitan las transformaciones necesarias de la realidad educativa del contexto escolar actual.

La problemática enunciada se agrava mucho más cuando suelen manejarse estos tipos de procesos, indistintamente. A manera de ejemplo, podemos plantear la existencia de autores que inician su disertación, oral o escrita, con uno de estos términos y no terminan sin antes haber utilizado en diferentes

momentos, a algunos de los otros, como si estuviesen hablando de lo mismo, esto corrobora la necesidad de investigar lo que encierran en sí cada uno de ellos y las relaciones lógicas que pudieran existir entre los mismos.

Con el objetivo de presentar la posición que al respecto se asume en este trabajo, existen muchas interrogantes para las cuales todavía no hay respuestas definitivas, pero si la intención de un acercamiento a la reflexión, a la solución del problema a través de las siguientes:

- ¿Constituyen todos esos términos, sinónimos del Proceso Pedagógico?
- ¿Qué rasgos tipifican al P.P. que lo distinguen de los demás procesos mencionados?
- ¿Que relación tiene el Proceso Pedagógico con el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje?
- ¿Que relación tiene el Proceso Pedagógico con el Proceso Docente Educativo y el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje?
- ¿Cómo caracterizar al Proceso de Enseñanza - Aprendizaje?

Responder a esta última interrogante constituye el propósito fundamental de este trabajo, para ello es necesario analizar diferentes posiciones y establecer las relaciones pertinentes que permitirán arribar a la determinación de las características que tipifican a este proceso.

Según los especialistas del Ministerio de Educación:

***“El término proceso pedagógico incluye los procesos de enseñanza y educación, organizados en su conjunto y dirigidos a la formación de la personalidad, en este proceso se establecen relaciones sociales activas entre los pedagogos y los educandos y su influencia recíproca subordinada al logro de los objetivos planteados por la sociedad.”<sup>2</sup>***

Un colectivo de autores de nuestra universidad pedagógica de manera similar plantea:

***“El proceso pedagógico abarca la enseñanza y la educación. Organizados en su conjunto, implica la dirección de todo este proceso al desarrollo de la personalidad.”<sup>3</sup>***

La Dra. Gladys Valdivia al referirse a este proceso plantea: ***“En el proceso pedagógico se tienen en cuenta los objetivos sociales, las condiciones en que tienen lugar el proceso y las relaciones que se establecen. La unidad dialéctica existente entre educación y enseñanza, así como la máxima***

---

<sup>2</sup> COLECTIVO DE AUTORES ICCP.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981. Pág. 203.

<sup>3</sup> COLECTIVO DE AUTORES.: Teoría Y Metodología del Trabajo Educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1991. Pág. 26

**generalidad del concepto educación , por estar presente tanto en el proceso de enseñanza que tiene lugar en la escuela como fuera de estas condiciones específicas...’’<sup>4</sup>**

Nótese que en todas las definiciones se habla de la unidad dialéctica entre la enseñanza y la educación, cuyo fin último es la formación o el desarrollo de la Personalidad. En la primera el proceso se ubica en la escuela, en la segunda se expresa en sentido general y en la última se declara que dicho proceso transcurre en la escuela y también fuera de esta.

El Dr. en C. Carlos A. de Zayas, es uno de los especialistas cubanos que ha profundizado en el asunto que nos ocupa, sin embargo, en su libro: “La escuela en la vida” no hace referencia al término proceso pedagógico, sino al Proceso Educativo Escolar y al Proceso Docente - Educativo como un proceso educativo escolar.

Posteriormente, en una conferencia dictada por este autor en el IPLAC, antes de referirse a un tipo de proceso en particular, destaca el significado de proceso como aquella secuencia de etapas dirigidas hacia un fin. Después plantea que el proceso formativo del hombre no es más que el proceso educativo. Con esto dejado por sentado que educación y formación son sinónimos, cuestión esta en la que no pensamos igual.

En su libro, “Hacia una escuela de excelencia”, se refiere al término Proceso Docente Educativo y declara que, **“el proceso mediante el cual se forma sistemáticamente a las generaciones de un país le llamaremos proceso docente -educativo o proceso de enseñanza - aprendizaje.”<sup>5</sup>**

Establece la disquisición entre proceso educativo y proceso docente - educativo al declarar que el segundo se desarrolla en la escuela u otro tipo de institución docente , mientras el primero puede ser llevado a cabo también por la familia, los medios de comunicación masiva u otros que de manera espontánea, menos sistemática, realizan la función de educar a las nuevas generaciones.

En esta obra, el autor critica a otros especialistas por identificar al proceso docente - educativo con el proceso de enseñanza - aprendizaje y dice que si bien no están errados, reducen el primero a las actividades del profesor y los estudiantes.

Considera al proceso docente - educativo, como el objeto de estudio de la Didáctica el cual describe ampliamente cuando dice que es **“aquel proceso que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que**

---

<sup>4</sup> LABARRERE G. ET. AL.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988. Pág. 163.

<sup>5</sup> ALVAREZ DE ZAYAS, C.: “Hacia una escuela de excelencia.” Editorial Academia, La Habana, 1996. p. 3.

***participan, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes), que constituye su esencia.”***<sup>6</sup>

Más adelante, en un Taller titulado, “La teoría de los procesos conscientes. Fundamentos epistemológicos.” Alvarez de Zayas se refirió al proceso pedagógico como aquel que está ***“dirigido a producir modificaciones en la personalidad del sujeto y tiene lo no sistémico. Incluye el proceso docente-educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es más espontáneo.”***<sup>7</sup>

Puso como ejemplo de proceso pedagógico, una reunión de una organización de masas, y los programas de la televisión entre otros similares.

En esta oportunidad reiteró que el P.D.E es lo mismo que el P.E.A, el cual es sistémico, logra resultados objetivos de modo consciente y es más eficaz y eficiente. Obsérvese el cambio y la falta de precisión que opera en el autor cuando se refiere a estos procesos, en tanto que anteriormente no estaba de acuerdo con aquellos que los identifican, por pecar de reduccionistas. Esto reafirma la necesidad de buscar claridad en el asunto.

En este sentido de identificar tipos de procesos con terminologías diferentes, pero con fines muy similares, la Dra. Valdivia, plantea que ***“el proceso educativo suele también definirse como P.P. y que ambos contribuyen a la formación y desarrollo de la personalidad, pero en su obra se refiere, generalmente, al primer término y no así al segundo”.***<sup>8</sup>

En cuanto a dejar sentada la posición que asumimos en el asunto, sin pretender dar de inmediato una definición acabada de lo que entendemos por Proceso Pedagógico y Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, nos atrevemos a identificar al Proceso Pedagógico como aquel proceso educativo donde se pone de manifiesto la relación entre la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje, encaminada al desarrollo de la personalidad del educando para su preparación para la vida.

---

<sup>6</sup> Ibídem, p.10

<sup>7</sup> Alvarez de Zayas, C. “Taller : La teoría de los procesos conscientes. Fundamentos epistemológicos. I.S.P.E.J.V. material impreso. C. de La Habana.

<sup>8</sup> Labarrere, G. et al. *Ob. Cit.*, p. 166.

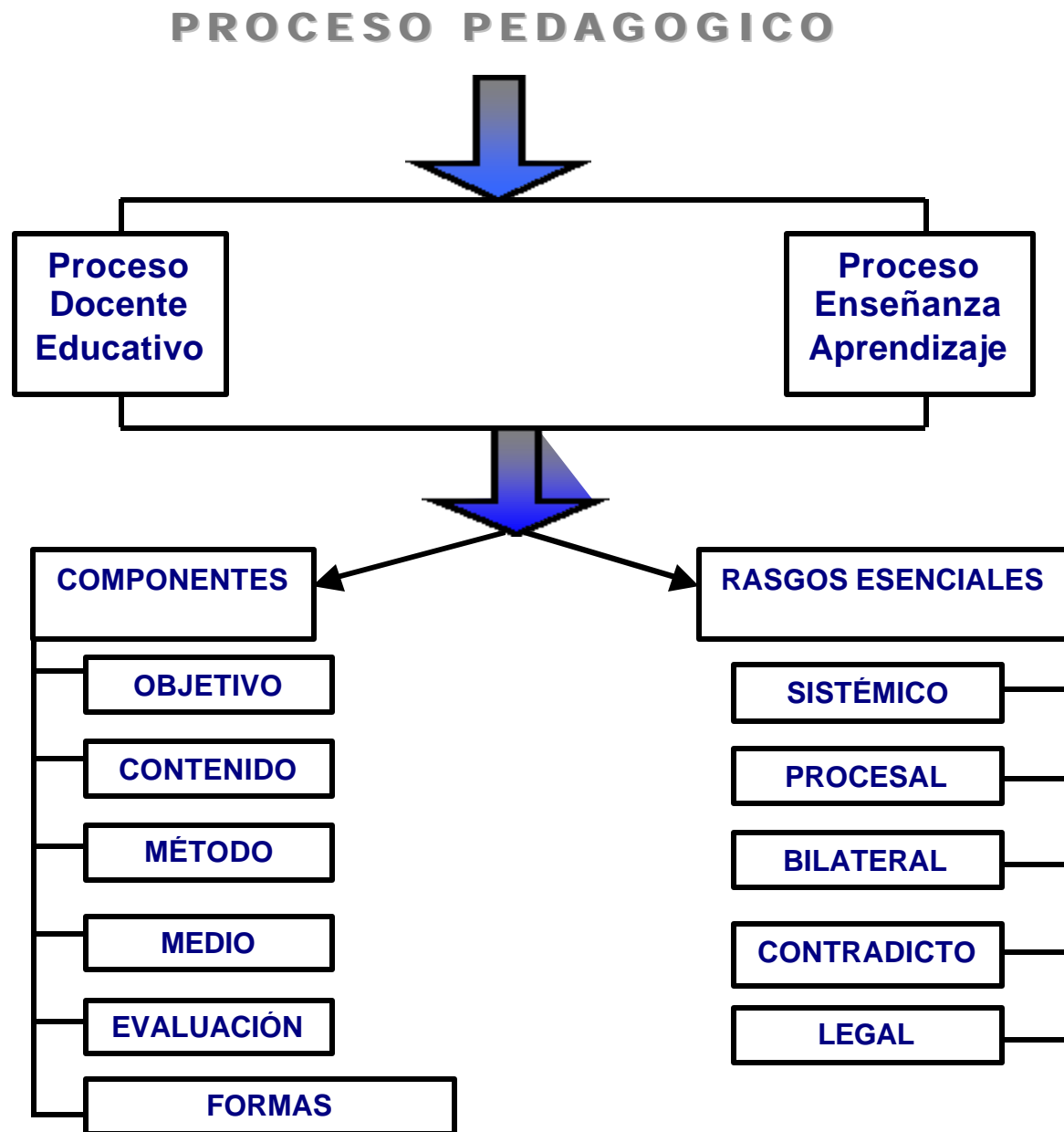
Para comprender mejor esta concepción, que obviamente tiene un carácter macroestructural, tenemos a bien representarla a través del siguiente esquema:



Obsérvese el nivel de generalidad que se le concede al Proceso Pedagógico al incluir procesos específicos como el P.D.E. y el P.E.A.

Asumimos el criterio del Dr. Alvarez, pero sin llegar a identificar al P.D.E con el P.E.A., y con la preferencia de manejar el último término.

En el gráfico siguiente representaremos lo que interpretamos al respecto.



En cuanto a distinguir al llamado Proceso Docente - Educativo del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, realizamos una sencilla pesquisa, que trajo como resultado la existencia de cierta incertidumbre en cuanto al primer término.

Así por ejemplo podemos plantear que encontramos muy poca información en cuanto a la justificación de esa denominación, es decir, ¿por qué docente? ¿por qué educativo? ¿cuál es el origen de este término? ¿qué vigencia tiene el mismo? ¿por qué en los países del área latinoamericana y en otros europeos no se utiliza

actualmente, y sí el de Proceso Pedagógico y más aún el de Proceso de Enseñanza - Aprendizaje?

Además de lo anterior, añadimos como colofón que este término ha sido valorado por algunos especialistas del I.C.C.P, investigadores de la cuestión desde hace cierto tiempo, como una limitante en la relación instrucción - educación, cuando plantean:

***“Entendemos que también puede valorarse como limitante de esa relación la introducción del término proceso docente - educativo que aparece por primera vez en las obras escritas bajo la influencia de la pedagogía socialista...La utilización de ese concepto para expresar la unión de lo instructivo y lo educativo, también evidencia la tendencia actual a mantener vigente la idea de esta unidad, aunque sería válido analizar si este propósito se logra.”***<sup>9</sup>

De igual forma consideramos interesante este otro planteamiento:

***“Si analizamos que la comprensión tradicional del término “docente” está referido a la enseñanza, a la labor del maestro con sus alumnos, y que esta incluye tanto lo instructivo como lo formativo, debemos considerar que se reduce la significación de dicho término al entender necesario adicionar lo educativo como si este no fuera parte de lo docente”***<sup>10</sup>

Una vez presentada parte de la indeterminación que en el plano teórico-metodológico tiene este término, por ahora sólo nos atrevemos a identificarlo como un Proceso Pedagógico escolarizado, o sea el que ocurre en el contexto escolar, en los marcos de la institución escolar como un todo, y preferimos no hacer uso del mismo, por esta y otras razones que en futuros trabajos será presentado.

Como fue expresado anteriormente, nos identificamos pues con el término Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, el cual describimos como un proceso pedagógico escolar que posee las características esenciales de éste, pero se distingue por ser mucho más sistemático, planificado, dirigido y específico por cuanto la interrelación maestro - alumno, deviene en un accionar didáctico mucho más directo, cuyo único fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

Mucho hay que decir, en el orden teórico, acerca de lo que entraña el término Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, de la relación existente entre los dos procesos tan complejos que a su vez lo conforman, de los problemas que en la

---

<sup>9</sup> ICCP-MINED. “Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia. Sus relaciones mutuas.” Documento impreso. p. 9.

<sup>10</sup> Ibídem, p. 21.



actualidad se presentan para su dirección y derivado de esto, lo más importante: la resignificación que debe alcanzar el mismo para llegar a ser un PEA desarrollador.

Alcanzar un nivel de comprensión adecuado por parte de los profesores, de todas estas cuestiones inherentes al Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, resulta de suma importancia porque le permitirán entender cómo opera el proceso en el orden teórico, a partir de su caracterización.

Al respecto existen muchas dudas y problemas que afectan el desempeño profesional del maestro y la obtención de un proceso eficiente, generador del cambio educativo.

En cuanto a las dudas, podemos señalar, entre otras:

- No se sabe aplicar a la práctica los elementos teóricos que caracterizan dicho proceso. Lo teórico se ve muy alejado de la práctica educativa y por tanto no se le brinda la importancia y el interés adecuado en tanto, teoría y práctica, constituyen una unidad dialéctica.
- Se habla de la clase como si fuera lo mismo que el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y no sólo una parte de este, se reduce el todo a una de sus partes.

Con respecto a los problemas que afectan la calidad de este proceso y por ende obstaculizan al cambio educativo que requiere la Secundaria Básica, presentamos el resultado obtenido en el diagnóstico realizado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) y que los especialistas del Centro de Estudios Educativos del ISPEJV presentan en uno de sus textos.<sup>11</sup>

- ***“El proceso de enseñanza - aprendizaje se centra en el profesor, sin atender a los procesos de aprendizaje que ocurren en los/las aprendices. Estos se consideran sujetos pasivos, reproductivos, a los que no se ofrecen oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento; los docentes se anticipan a los juicios y análisis de los escolares y no los implican en la búsqueda de sus conocimientos, lo que frena el desarrollo de su pensamiento.***
- ***Los contenidos curriculares carecen en ocasiones de pertinencia y significatividad individual y social, y se ofrecen a partir de la lógica de las disciplinas independientes, de forma aislada, desconectada, situación que se agudiza en la secundaria básica, dada la gran cantidad de asignaturas y profesores que tiene un mismo estudiante.***
- ***El proceso tiene un carácter eminentemente reproductivo, tradicionalista, esquemático; lo instructivo y cognitivo es separado de lo afectivo y lo educativo, entendiéndose que las actividades educativas corresponden a las tareas extradocentes y extraescolares, no a la clase.”***

---

<sup>11</sup> Colectivo de autores CEE. ISPEJV. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Edición Mora Carnet. La Habana, 2001, p. 20

Todo esto y mucho más nos dice que el cambio educativo, fundamentalmente el de la Secundaria Básica, es inminente.

Buscar solución a estos y otros problemas que en la práctica educativa actual se presentan en todo el Sistema Nacional de Educación, de manera más marcada en el nivel medio, es una tarea priorizada cuyo propósito fundamental debe estar centrado en la gran resignificación que debe alcanzar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para que sea desarrollador y por tanto promover al cambio educativo.

Esto implica basarnos en una educación, enseñanza y aprendizaje desarrolladores cuyo soporte teórico esencial sea el Enfoque Histórico - Cultural de Vigotsky, como corriente pedagógica contemporánea, basada a su vez en la teoría de aprendizaje del mismo nombre, que contempla como concepto básico, **la Zona de Desarrollo Próximo**, (ZDP) que al decir de su autor es ***“...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”***<sup>12</sup>

A partir de los referentes teóricos vigotskyanos los especialistas del CEE del ISPEJV han llegado a la conclusión de ***“que una educación desarrolladora es la que conduce al desarrollo, va delante del mismo-guiando, orientando, estimulando. Es también aquella que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto”***.<sup>13</sup>

De igual forma se aproximan a una concepción de **enseñanza desarrolladora**, cuando dicen que 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 de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto.”***<sup>14</sup>

En cuanto a qué entender por **aprendizaje desarrollador** lo definen como ***“aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los***

---

<sup>12</sup> Vigotsky, L. S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. Material impreso. C. de La Habana, (s/a), p.7.

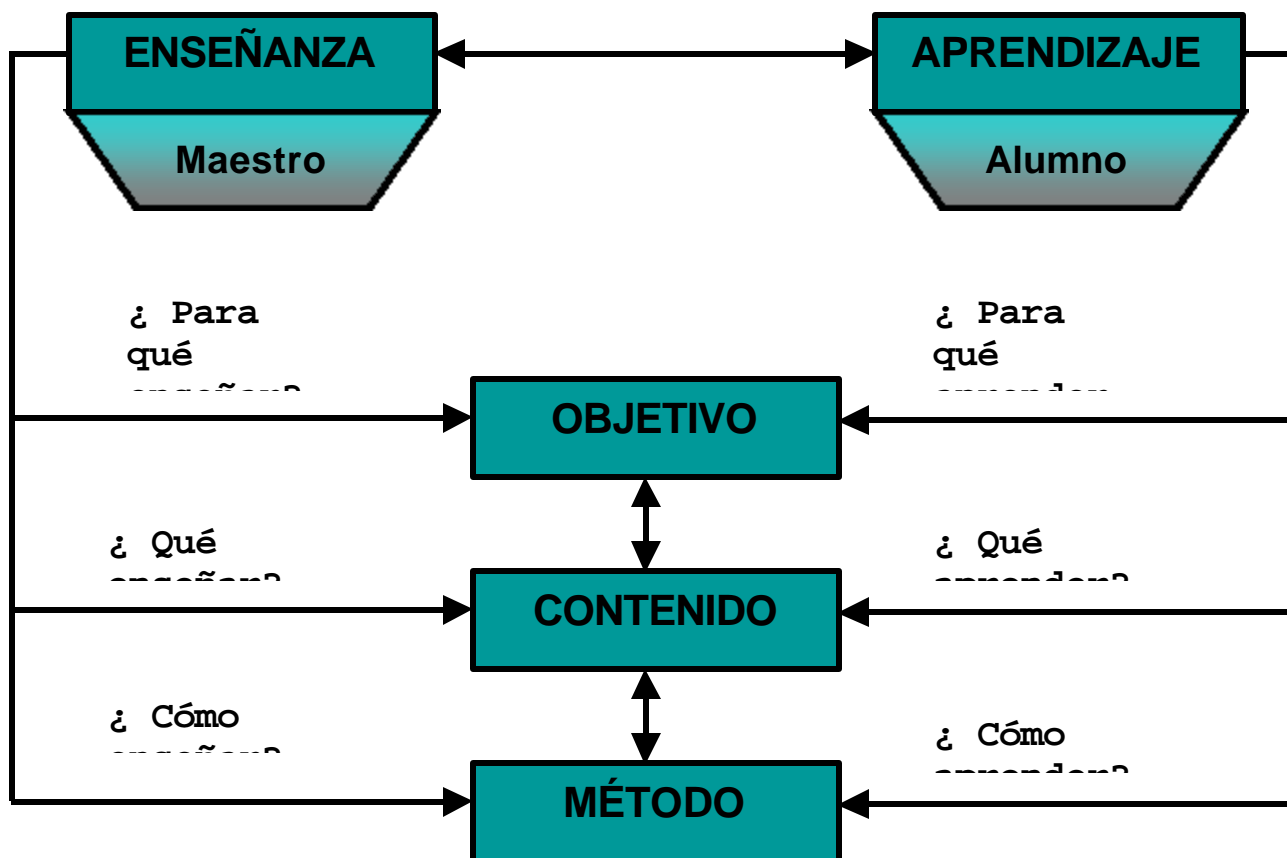
<sup>13</sup> Colectivo de autores CEE. ISPEJV. *Ob. Cit.*, p. 27

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p.57.

**necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.”<sup>15</sup>**

Después del análisis exhaustivo de las definiciones de conceptos anteriores y de la reflexión cotidiana del comportamiento de nuestra práctica educativa actual, entendemos que un Proceso de Enseñanza - Aprendizaje desarrollador debe ser aquel que constituye un sistema donde tanto la Enseñanza como el Aprendizaje, como subsistemas, se basan en una Educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizajes para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura.

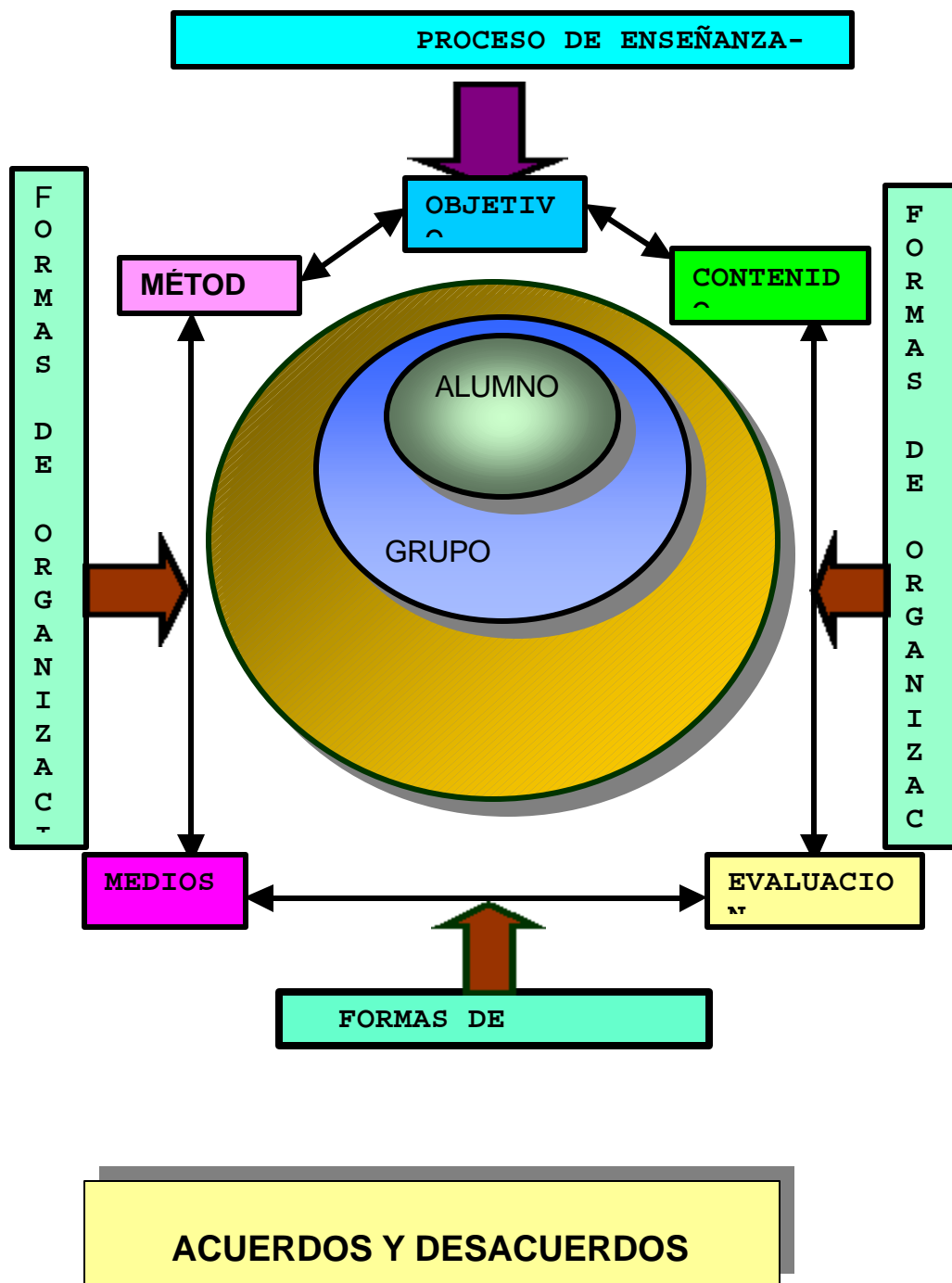
Por el momento, continuaremos con el análisis de la relación tan estrecha que existe entre el enseñar y el aprender, en relación con los componentes didácticos básicos, a partir del esquema siguiente:



Como quiera que el esquema anterior resulta un tanto rígido y dicotomiza la actuación del maestro y el alumno con respecto a estos componentes, y con el

<sup>15</sup> Ibídem, p.42.

propósito de darle un carácter más personológico, y respetar así la dimensión humana del PEA , ofrecemos el siguiente:



1. Antes de continuar, te sugerimos que reflexiones acerca de los puntos en los que concuerdas o no con lo expuesto hasta el momento y llega a tus propias conclusiones.
2. Elabora un informe como parte de tu preparación para el debate con el grupo.
3. Incorpora en ese informe un análisis crítico de los esquemas presentados.
4. Elabora tus propios esquemas y definiciones en correspondencia con la crítica efectuada.
5. Realiza el ejercicio siguiente. Analiza cuidadosamente las preguntas que se hacen estas dos profesoras y expresa con cuál de ellas estás de acuerdo o en desacuerdo. Argumenta tus proposiciones a partir del análisis realizado del contenido expuesto hasta el momento.

**Ejercicio: PROFESORA “A” & PROFESORA “B”**  
**5 preguntas que se hace la profesora “A”**

- ¿Qué creo conveniente que aprenda un alumno de esta edad y con este nivel de competencia?
- ¿Cómo puedo planear un programa de estudios apropiados para este alumno?
- ¿Cómo puedo inculcarle una motivación para que aprenda este programa?
- ¿Cómo puedo instruirlo para que adquiera los conocimientos que debe?
- ¿Cuál será la mejor forma de hacer un examen que verifique estos conocimientos?

**5 preguntas que se hace la profesora “B”**

- ¿Qué quiere aprender este alumno, que temas le interesan?
- ¿Cómo puedo orientarlo para que los medios, personas, experiencias, etc, le ayuden a encontrar las respuestas que le interesan?
- ¿Cómo puedo crear un clima psicológico en el que el alumno se sienta “libre” para ser curioso, cometer errores, aprender?
- ¿Cómo puedo brindarle diferentes estrategias de aprendizajes para que aprenda por sí mismo?
- ¿Cómo puedo ayudarle a evaluar sus propios progresos y fijar futuros objetivos de aprendizaje?

Para proseguir con la caracterización del PEA, lo cual constituye el propósito fundamental de este trabajo, a continuación presentamos, de forma sucinta, los rasgos esenciales que lo tipifican, así como los componentes que lo conforman.

- **Carácter sistémico**

Para el análisis de este rasgo tan importante asumimos la definición de sistema que ofrece el Dr. Alvarez de Zayas, cuando dice que es un ***“conjunto de componentes interrelacionados entre sí, desde el punto de vista estático y***

***dinámico, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados objetivos...”<sup>16</sup>***

De lo anterior se desprende que concebir al PEA como sistema, presupone que:<sup>17</sup>

***“El proceso de enseñanza - aprendizaje tiene una finalidad histórico-concreta.  
En él se producen relaciones entre sus componentes y entre el sistema que conforma con el entorno.”***

A partir de que todo sistema se caracteriza por:

- La integridad de sus componentes (elementos que lo constituyen)
- La jerarquización de un componente sobre otros
- La centralización de un componente según sea el análisis que se desea hacer

La integridad constituye la relación necesaria y obligatoria entre los componentes del sistema por lo que al cambiar uno de estos conduce generalmente al cambio de todo el sistema.

La jerarquización implica que en los diferentes componentes del sistema existen el orden inferior y superior. Así por ejemplo en el PEA como sistema uno de los componentes pueden ser los estudiantes que en sí mismo constituyen un sistema o en tal caso un subsistema del sistema mayor PEA.

La centralización está relacionada directamente con el aspecto anterior, debido a que el elemento jerarquizado constituye el núcleo entorno al cual giran los demás, es un elemento rector, que en el caso del PEA pudieran ser los objetivos.

Entre otras características que conforman la concepción del sistema pueden señalarse:

- El conjunto de componentes o elementos conforman la estructura del sistema.
- Debe estar unido indisolublemente con el medio.
- Deben existir relaciones y conexiones entre sus componentes o elementos.

Existen muchos tipos de sistemas, pero entre los más complejos están aquellos cuya conducta está dirigida al logro de un fin determinado en la sociedad y en el hombre, como es el caso del PEA.

Con respecto a la existencia de relaciones en el PEA por ser considerado un sistema, nos referimos a la concatenación necesaria entre los componentes del mismo. Para el establecimiento de estas relaciones, reiteramos, el indicador más

---

<sup>16</sup> Alvarez de Zayas, C. “Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana.” Editorial E.N.P. MS. C. de La Habana, 1990, p.20

<sup>17</sup> Addine. F. F: Conferencia: Relación sistémica entre los componentes del PEA. Impresión ligera. C. de La Habana S/A.

adecuado es la estructura de cada componente.

La estructura de los componentes del PEA se apoya en los tipos de contenidos, los que constituyen la base del sistema:

- Acción (Hábitos, habilidades, capacidades, modos de actuación)
- Conocimiento (Concepto, principios, juicios, leyes, categorías)
- Valoraciones (Convicciones, ideales, intereses, valores)
- Experiencia creadora (imaginación, proyección futura, aportes a la búsqueda, metodología)

En el análisis del PEA como un sistema íntegro se requiere tener en cuenta:

- La interacción entre los componentes (internas) Se refiere al proceso de influencias mutuas.
- La interrelación entre los componentes (externas) Se refiere a las conexiones entre los componentes del sistema. La interrelación se establece a partir de las relaciones de coordinación y de subordinación. A saber:

**Coordinación:** Nivel de relaciones mutuas entre los componentes del sistema, que no limitan las relaciones entre dos elementos, ni las relaciones de subordinación.

**Subordinación:** Dependencia de un elemento del sistema sobre otro.

Un ejemplo de cómo establecer relaciones entre los componentes del PEA, a partir del objetivo y de la estructura de éste y el resto de los componentes es el que ofrece la profesora M. Silverio.<sup>18</sup> Propuesta que sugerimos a continuación y que contempla algunas modificaciones por parte de las autoras:

***“Objetivos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.***

- ***¿Es adecuada su determinación , formulación y orientación?***
- ***¿Contemplan el nivel de asimilación de los contenidos?***
- ***¿Se derivan adecuadamente del programa y otros documentos rectores?***
- ***¿Incluyen conocimientos y habilidades?***
- ***¿Orientan hacia lo esencial?***
- ***¿Cómo ponen de manifiesto el elemento educativo?***
- ***¿Tributan hacia un PEA desarrollador?***

***Contenido del Proceso Enseñanza - Aprendizaje.***

- ***¿Se declaran los conocimientos y habilidades? ¿Son los que plantea el objetivo?***
- ***¿Evidencia la presencia del elemento educativo? ¿ Se desprende del objetivo?***
- ***¿Presenta un adecuado nivel científico e ideopolítico?***

---

<sup>18</sup> MsC. Mercedes Silverio. Profesora auxiliar del ISPEJV. “Relación de los componentes del proceso de enseñanza en función de los objetivos. Material impreso. C. de La Habana. S/A.

- *¿Se evidencia la relación entre conocimientos y habilidades?*
- *¿Se observa un tratamiento adecuado de los conceptos?*
- *¿Se evidencia el contenido esencial, que plantea el objetivo?*
- *¿Cuál tipo de contenido predomina?*
- *¿Tributa hacia un PEA desarrollador?*

#### ***Métodos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.***

- *¿ Es adecuado el método seleccionado para el cumplimiento de los objetivos a lograr? (especialmente en desarrollo en habilidades.)*
- *¿Revela el sistema de acciones de profesores y alumnos?*
- *¿Están las acciones del profesor dirigidas a estimular, facilitar las acciones del estudiante?*
- *¿Se orienta y controla adecuadamente el trabajo independiente?*
- *¿Es adecuada la secuencia didáctica de las acciones?*
- *¿Se logra la comunicación con el estudiante? (ritmo adecuado, tono de voz.)*
- *¿Se ejemplifica suficiente y adecuadamente las posiciones teóricas?*
- *¿Las acciones del estudiante están acorde con las acciones del objetivo y el contenido?.*
- *¿El estudiante trabaja con el contenido predominante?*
- *¿Tributan hacia un PEA desarrollador?*

#### ***Medios del Proceso Enseñanza - Aprendizaje.***

- *¿Resulta adecuada la selección, elaboración y utilización de los medios de enseñanza - aprendizaje?*
- *¿Están los medios en función directa con el sistema de acciones del profesor y del estudiante?*
- *¿Contribuyen al cumplimiento de los objetivos?*
- *¿Son las vías para los conocimientos y acciones propuestos en función del conocimiento y acción del estudiante?*
- *¿ Son portadores del contenido esencial?*
- *¿Permiten el control de la actividad?*
- *¿Tributan hacia un PEA desarrollador?*

#### ***Evaluación del Proceso Enseñanza - Aprendizaje.***

- *¿Cómo se relaciona con la triada objetivo – contenido - método?*
- *¿Se comprueba lo esencial del contenido? ¿Cómo?*
- *¿Cómo se expresa el carácter general de la evaluación?*
- *¿Se comprueba el nivel de asimilación en conocimiento y acción del estudiante?*
- *¿Fue adecuada la práctica que se proporciona?*
- *¿Se comprueba el desarrollo de la personalidad?*
- *¿Tributa hacia un PEA desarrollador?*



### ***Formas Organizativas del Proceso Enseñanza - Aprendizaje.***

- ***¿Responden las Formas organizativas (F.O) a los objetivos propuestos?***
- ***¿Se corresponde la F.O con el contenido predominante?***
- ***¿Propicia la forma seleccionada las acciones del estudiante?***
- ***¿Se orienta el estudio independiente en función de los conocimientos y acción del estudiante y acorde al contenido predominante?***
- ***¿Se organizan las distintas F.O de un tema en función del desarrollo de los conocimientos, las habilidades y los valores morales?***
- ***¿Tributan hacia un PEA desarrollador?***

#### ***Otros elementos***

- ***¿Se atiende a las condiciones objetivas?***
- ***¿Se atiende a las diferencias individuales? ¿Cómo?***
- ***¿Se trabaja en el carácter consciente del estudiante en el desarrollo de sus tareas? ¿En la implicación y el sentido personal hacia estas?***
- ***¿Se atiende la expresión oral y escrita?***
- ***¿Se atienden los elementos de la Higiene Escolar?***
- ***¿Se tienen en cuenta los principios que rigen el proceso? “***

La profesora Silverio, con la pericia que le caracteriza, plantea que la relación objetivo – contenido – método – medios - evaluación, será adecuada si se tienen en cuenta los principios del P.E.A., que ningún sistema puede ser dirigido sino se incorporan sus regularidades. Finalmente señala que los principios revelan las relaciones internas, estables y múltiples del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje. En estrecha relación con el carácter sistémico, el que analizaremos a continuación.

#### **• Carácter procesal**

Es esta una de las características esenciales del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Tal como lo indica su nombre, proceso, es una palabra que indica la presencia de diferentes fases o etapas, de un objeto o fenómeno, para producir como resultado un cambio gradual, en un tiempo determinado. En el caso que nos ocupa, donde la naturaleza del proceso está marcada por una gran complejidad, este rasgo está unido al carácter prolongado del mismo.

¿Cómo es posible que la nueva generación aprenda a vivir, a través de la educación, la instrucción y la enseñanza que se le facilita, sin tener en cuenta un tiempo prudencial para ello, a tenor de las diferentes y necesarias etapas? Justamente este factor tiempo, conectado a las etapas, es quien determina parte de esa complejidad que se le atañe a este proceso.

Ejemplos de las diferentes etapas que permiten asegurar el carácter procesal, pudieran ser:

- Los diferentes niveles de enseñanza por los que atraviesa un sujeto.
- La existencia de diferentes grados en cada uno de los niveles anteriores.
- Los diferentes períodos que pudieran existir en un curso escolar.
- Las diferentes fases o eslabones existentes tanto para enseñar como para aprender durante todo el proceso o parte de éste, como es el caso de la clase como componente fundamental del mismo. Nos referimos a los eslabones citados por uno de los grandes didactas rusos, M.A. Danilov:<sup>19</sup>

- a) “El planteamiento del problema para la toma de conciencia de la tarea cognoscitiva.***
- b) La percepción de los objetos y fenómenos y la formación de los conceptos.***
- c) La fijación y perfeccionamiento de los conocimientos y el desarrollo de los hábitos y habilidades.***
- d) Aplicación de los conocimientos, hábitos y habilidades.***
- e) Comprobación y evaluación de los conocimientos, hábitos y habilidades.”***

Si bien estos eslabones han sido tratados con gran fuerza desde un Didáctica Tradicional, en relación muy estrecha con las funciones didácticas, en la actualidad no han dejado de tener validez, en tanto que con el transcurso del proceso, a través de estas etapas, la lógica propuesta hace posible obtener los resultados esperados con respecto al ideal de hombre a formar, o lo que es lo mismo, todos aquellos conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, que para ese momento deben ser apropiados por él, en unidad indisoluble con los sentimientos, convicciones, valores y otros atributos personológicos, que se alcanzan, fundamentalmente, a través de la característica que se analizará seguidamente.

#### • **Carácter bilateral**

Este rasgo siempre ha sido considerado por la Didáctica Tradicional que dice que en el PEA se da la presencia de dos elementos sin los cuales no es posible su existencia: el maestro que enseña y el alumno que aprende, de ahí que se haya hablado de un carácter bilateral, sin embargo a la luz de hoy, mucho se cuestiona este planteamiento a partir de que es un proceso que ocurre en un espacio interactivo.

En este sentido Liliana Morenza<sup>20</sup> pregunta ¿será una relación bilateral o multilateral? a partir de que todos aprenden de todos.

---

<sup>19</sup> Danilov. M.A. et al: Didáctica de la Escuela Media. Editorial de Libros para la Educación. C. de La Habana, 1980. p. 107.

<sup>20</sup> Morenza, L. et. al. Mesa redonda: “Zona de Desarrollo Próximo.” Zona en conflicto. Evento Internacional sobre Educación Especial. C. de La Habana, 1999.

Asumimos esta posición, la misma se refleja en el último de los esquemas, anteriormente presentado y está sujeta como todas las demás características, a la que a continuación será motivo de análisis.

- **Carácter dialéctico**

Este rasgo expresa una posición filosófica de base, con la cual se asume que, entre otros elementos, son las contradicciones la que contribuyen a que el PEA sea tan complejo.

Como ejemplo de contradicciones que enfatizan el carácter dialéctico pueden citarse:

- a) Contradicción entre el enseñar y el aprender.
- b) Contradicción en la relación del maestro y sus alumnos.
- c) Contradicción en la relación de los alumnos entre sí.
- d) Contradicción entre querer alcanzar un rendimiento en el aprendizaje y la capacidad real del alumno para lograrlo.
- e) Contradicción entre la teoría y la práctica pedagógica.

Si bien resulta importante que el profesor y el alumno reconozcan la existencia de estas contradicciones, mucho más lo es que sepan convertirlas en las fuentes motrices del desarrollo, porque de lo contrario no podrían eliminarse, constituyéndose entonces, en un freno para el que aprende.

- **Carácter legal**

En la esencia del término Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, está también su carácter legal, es decir, como proceso que es, está sometido a determinadas leyes, o lo que es lo mismo, todo proceso tiene que ser legal. Tanto los principios como las leyes de las cuales estos se derivan son los que dan el carácter legal al PEA.

Para el análisis de este rasgo esencial, las autoras tienen otro trabajo en el cual realizan una propuesta de principios para la dirección del Proceso Pedagógico,<sup>21</sup> a nuestro juicio, muy útil e interesante. Por su importancia valdría la pena que fuese revisado posteriormente.

---

<sup>21</sup> Addine, F. Recarey, S. González, A.M. Principios para la dirección del Proceso Pedagógico. Impresión ligera. UPEJV. C. de La Habana, 1995.

## PLANTEA Y RESUELVE PROBLEMAS

- **Analiza el cuadro que se te ofrece a continuación y responde:**
  1. ¿Qué problemas pudiera ocasionar cada uno de los aspectos de la situación con respecto a la Educación de la Personalidad del educando?
  2. ¿Qué contradicciones son las que a tu juicio se observan en cada aspecto y en sentido general?
  3. Selecciona una de esas contradicciones y ejemplifica cómo crees que podría tener solución.
  4. Realiza un resumen de aquellos rasgos esenciales del PEA que más se ven afectados en la situación presentada. Argumenta convenientemente la selección efectuada.
- **Plantea otros problemas que pudieran presentarse en el PEA, vivenciados o no en tu práctica educativa.**

**Cuadro de análisis para el ejercicio:** <sup>22</sup>

CONFORMARNOS CON QUE EL NIÑO...	ASPIRAR A QUE CUANDO ADULTO...
Se mantenga sentado y quieto durante largas horas.	Sea dinámico, activo y entusiasta al realizar una tarea.
Memorice aunque a veces no entienda.	Reflexione, analice, sea crítico y creativo.
Necesite una disciplina coercitiva y presión externa para actuar dentro de las normas.	Sea conscientemente disciplinado y combativo.
Preste una atención dispersa a estímulos fundamentalmente auditivos.	Se concentre y organice bien sus tareas.
Espere que sus responsabilidades y sus decisiones la tomen siempre los adultos.	Sea responsable y tenga capacidad para decidir.
Se relacione poco con sus compañeros.	Tenga un alto sentido de la colectividad.

<sup>22</sup> Minujin. A. y R. M. Avendaño. "Una escuela diferente" Editorial Pueblo y Educación. C. De La Habana, 1988. p. XI.

## BIBLIOGRAFÍA.

1. Addine, F.F. et al: "Didáctica y optimización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje." IPLAC. Impresión ligera. C. de La Habana, 1998.
2. Addine, Fátima. F. et al : "Principios para la dirección del Proceso Pedagógico." Impresión ligera. ISPEJV. C. de La Habana, 1999.
3. Alvarez de Zayas, C: "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana." Edit. E.N.P, C. de La Habana, 1990.
4. -----: " La escuela en la vida" Editorial Félix Varela. C. de La Habana, 1992.
5. ----- "Hacia una escuela de excelencia." Editorial Academia, La Habana, 1996.
6. -----: "Conferencia PDE" IPLAC. Impresión ligera. Ciudad de La Habana, 1995.
7. ----- Taller: "La teoría de los procesos conscientes. Fundamentos epistemológicos." I.S.P.E.J.V. Impresión ligera. C. de La Habana, 1996.
8. -----: "Didáctica. La escuela en al vida" Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1999.
9. Alonso,C.M.,et al: "Los estilos de aprendizaje .Procedimientos de diagnóstico y mejora". Ediciones Mensajero. S.A. Bilbao. 1994.
10. Contreras Domingo, J: "Enseñanza, curriculum y profesorado". Ediciones AKAE. Universidad de Málaga. España, 1990.
11. Colectivo de autores: Dpto. de Educación de la Personalidad. Reunión metodológica "El proceso de enseñanza aprendizaje." Impresión ligera. ISPEJV. C. de La Habana, 1995.
12. Colectivo de autores : "Teoría y Metodología del Trabajo Educativo." Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1991.
13. Colectivo de autores CEE. ISPEJV. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Edición Mora Carnet. C. de La Habana, 2001.
14. Danilov. M.A. et al: Didáctica de la Escuela Media. Editorial de Libros para la Educación. C. de La Habana, 1980.

15. Fong, Guadalupe: "El proceso de enseñanza aprendizaje." Revista Armo. México. Enero- marzo. 1979. No. 34.
16. González Rey, F.: "Comunicación, personalidad y desarrollo." Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1995.
17. Gimeno, S, Pérez Gómez. : "Comprender y transformar la enseñanza" Editorial Morata, España, 1992.
18. Gmurman, V, Korolev, F.: "Fundamentos generales de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1978.
19. ICCP-MINEd: "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1981.
20. -----: "Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia. Sus relaciones mutuas" Impresión ligera. C. de La Habana, 1998.
21. Klingberg. L: "Introducción a la Didáctica General." Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1985.
22. Labarrere, G. et al: "Pedagogía." Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana, 1998.
23. Medina Rivilla, et al: "Didáctica. Adaptación. El curriculum. Fundamentación: Diseño, Desarrollo y Evaluación." Ediciones UNAM. España, 1991.
24. Minujin. A. y R. Avendaño. "Una escuela diferente" Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988.
25. Müller de Ceballos, J: "Temas escogidos de la Pedagogía Alemana Contemporánea" Impresión ligera. Sta. Fe de Bogotá, 1995.
26. Parra. Vigo, I: "La enseñanza centrada en el estudiante: una vía para la profesionalización del maestro en formación." Tesis de Maestría. ISPEJV. La Habana 1997.
27. Pozo, J.: "Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje." Editorial Alianza. España, 1996.
28. Rojo, G. M "Maestros para el desarrollo." Revista Crecemos. Año 5 Núm. 2. Cuba. Puerto Rico. 1998.
29. Rosental, M. et al.: "Diccionario filosófico." Editora Política. La Habana, 1981.
30. Shuare, M. : "La Psicología soviética tal como yo la veo." Editorial Progreso. Moscú, 1990.

31. Silverio. M. "Relación de los componentes del proceso de enseñanza en función de los objetivos. Impresión ligera. ISPEJV. La Habana. S/A.
32. Valera Alfonso, O: "Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología Pedagógica" Editorial Mexicana, 1998.
33. Vigotsky, L. S. :Fundamentos de Defectología. Obra Completas. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana, 1995.
34. \_\_\_\_\_: Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.
35. \_\_\_\_\_: Interacción entre enseñanza y desarrollo. Impresión ligera. Universidad de La Habana, (s/a)

## **CAPÍTULO 5. LA DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE MEDIANTE SUS COMPONENTES.**

**Autoras: - MSc. Ana María González Soca.**

**- MSc. Silvia Recarey Fernández.**

**- Dr.C. Fátima Addine Fernández.**

Después de analizados en el capítulo anterior los principales rasgos que distinguen al Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, pasaremos al análisis de los componentes que también lo caracterizan y que con anterioridad han sido presentados.

Nos referimos, en primer lugar, a los protagonistas de este proceso, los estudiantes, el grupo y los profesores, los cuales no serán caracterizados en este momento, sino en capítulo aparte debido a la importancia trascendental que les atañe.

Sólo presentaremos tres preguntas al respecto para promover a la reflexión y al debate posterior:

¿Cuáles son los modos de interacción de los protagonistas del PEA?

¿Qué relación existe entre la comunicación docente y la discente?

¿Tributa esa comunicación a un PEA desarrollador? ¿Por qué?

También nos referimos a los otros componentes: objetivo, contenido, método, medio, evaluación y formas de organización. Caracterizar a cada uno de ellos por separado, de ninguna manera significa que se desconozca el carácter sistémico del PEA, sino una necesidad de orden didáctico - metodológico.

El lugar que le tocará a cada uno en la presentación, evidenciará la relación de subordinación que asumimos entre ellos, cuestión muy discutida hasta el momento actual, pues para nadie es un secreto que existe una Didáctica centrada en la selección de los contenidos; otra centrada en el método, pero subordinada al contenido; otra centrada en la interacción profesor - alumno y otra, asumida por la Educación Cubana, centrada en los objetivos, entre otras posiciones al respecto.

### **El objetivo del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.**

Es el componente rector del PEA, constituye ***“el modelo pedagógico del encargo social, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso... se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante...”***<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ALVAREZ DE ZAYAS, C.: La escuela en la vida. Editorial Félix Varela. La Habana, 1992. Pág. 58.



Con esta definición el Dr. Alvarez de Zayas declara que los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social del proceso pedagógico e instituyen la imagen del hombre que se intenta formar en correspondencia con las exigencias sociales que compete cumplir a la escuela.

De ahí que se evidencie claramente el carácter rector del objetivo, por su incomparable trascendencia con respecto al resto de los componentes.

Además de esta característica, posee otras que también lo definen, tal es el caso de:

- Entre sus funciones está la de orientar el proceso, para lograr la transformación del estado real de los estudiantes, al estado deseado que exige el modelo de hombre que se aspira formar.
- Es el componente que determina al resto de los componentes, y estos en relaciones de subordinación y coordinación influyen sobre el mismo.
- Responde a las preguntas ¿Para qué enseñar? ¿Para qué aprender?
- Es el componente más subjetivo, en tanto constituye una aspiración, un propósito a alcanzar.
- Por su carácter rector es expresión de la esencia del proceso.
- Como parte de su estructura contempla tres elementos fundamentales: acción –conocimiento - valoración.

El primer elemento, será la acción que una vez sistematizada devendrá en la habilidad que se quiere desarrollar en el estudiante, por tanto deberá estar en función de su aprendizaje.

El segundo elemento significa que no existe objetivo alguno, inconexo del sistema de conocimientos que se pretende sean producto de la apropiación o asimilación por parte de los estudiantes.

En el tercer elemento es donde en mayor medida se expresa la intencionalidad política, es decir el carácter formativo del objetivo.

Una adecuada determinación y formulación de los objetivos del PEA y por tanto de la clase, garantiza la eficiencia de ambos y contribuye a la construcción de un aprendizaje desarrollador, lo cual se traduce en que desde la determinación, se tenga en cuenta cómo ese objetivo responde a las dimensiones de ese tipo de aprendizaje, o lo que es lo mismo, de respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo el cumplimiento del objetivo activará los procesos psíquicos cognoscitivos (percepción, memoria, pensamiento, imaginación, etc) especialmente las operaciones lógicas del pensamiento?
- ¿Cómo contribuirá al desarrollo e la metacognición?
- ¿Cómo garantizará el establecimiento de relaciones significativas con el material docente?

- ¿Cómo logrará la implicación del estudiante en el PEA?
- ¿Cómo una vez lograda la implicación del estudiante en la formación de sentimientos, actitudes y valores, el objetivo podrá influir en el desarrollo de la motivación, fundamentalmente la intrínseca?
- ¿Cómo el objetivo contribuirá al desarrollo de una autovaloración positiva, en tanto el estudiante pueda tener éxitos en el camino hacia la adquisición del conocimiento?

Debido al carácter rector del objetivo, estas interrogantes también serán válidas para analizar como el resto de los componentes del PEA, deberán tributar a un aprendizaje desarrollador.

Independientemente de la importancia que tienen los objetivos dentro del PEA y la clase, y por tanto para nuestro Sistema Nacional de Educación, por paradójico que parezca, los esfuerzos realizados no se corresponden con los resultados obtenidos, y como tal todavía existen dificultades serias en su tratamiento, tanto en los profesores que están en formación, como en aquellos que ya cuentan algunos años de experiencias como profesionales de la educación. Esto nos dice cuanto hay que continuar profundizando en este sentido.

Entre las dificultades que hemos detectados en algunas clases o su planeamiento, pueden mencionarse las siguientes:

- Objetivos que no se derivan de aquellos que son más generales y por tanto obedecen al proceso como tal.
- Clases y otras actividades sin objetivos formulados o declarados desde la planeación. Sólo aparece una síntesis del contenido.
- Inadecuada determinación y formulación del objetivo.
- Determinados, pero mal formulados, o con imprecisiones en el contenido que no orientan adecuadamente lo que se pretende lograr con el estudiante.
- Buena determinación y formulación, pero cumplimiento por parte del profesor y no del estudiante.
- Buena determinación y formulación, pero no cumplimiento del mismo, debido a que los métodos y procedimientos no lo permiten.
- Formulados con acciones de aprendizajes muy complejas para contenidos muy complejos y recibidos por primera vez, por tanto imposibles de cumplir por el estudiante, que apenas ha sistematizado esas acciones y operaciones y no las domina al igual que tampoco al contenido. Ej. Explicar en que consisten los procesos de mitosis y meiosis...

A manera de resumen, en sentido general los objetivos que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: orientadores, flexibles, personales, negociados y cognitivos, entre otros aspectos significativos.

## El contenido del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

El contenido... ***“es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos.”***<sup>2</sup>

¿Qué entender por cultura? ***“es el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el proceso de la práctica histórico-social y caracteriza el nivel alcanzado por la sociedad.”***<sup>3</sup>

Para caracterizar a este componente partimos de que si en su relación con el objetivo, éste es el componente rector, el contenido es el componente primario del PEA, pues no es posible pensar en un objetivo sin tener un contenido, lo cual no significa renunciar a que sea el objetivo quien determine al contenido, el problema está en que una vez que éste se formule, entonces dispondrá de aquella parte del contenido que deberá ser motivo de apropiación por el estudiante. Queda declarado así las relaciones de subordinación y coordinación entre ambos componentes. Realmente la relación objetivo - contenido es tan estrecha que en esencia hay que saber bien cómo detectar la identidad y la diferencia de cada cual.

Como bien se planteó al analizar el carácter sistémico del proceso, es necesario partir de “algo” para establecer la relación que se da entre sus componentes, en este caso acordamos que fuese el propio objetivo y/o la estructura de ambos componentes, nos referimos a la trilogía: acción – conocimiento - valoración. Es decir, tanto el objetivo como el contenido, al igual que el resto de los componentes tendrán la misma estructura. Si en el objetivo, predomina la acción y la valoración, en el contenido predomina el conocimiento.

El contenido responde a las preguntas, ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?. Lo que se enseña es el resultado de la cultura, que atendiendo a la dimensión político-social, se selecciona para que el estudiante se apropie de ella. Lo que se aprende es esa cultura traducida en los diferentes tipos de contenidos que pueden establecerse de acuerdo al criterio que se asuma. El nuestro es el siguiente:

- Sistema de conocimientos.
- Sistema de habilidades y hábitos.
- Sistema de relaciones con el mundo.
- Sistema de experiencias de la actividad creadora.

Estos son los contenidos que se enseñan y se aprenden.

---

<sup>2</sup> ADDINE FERNÁNDEZ, F. ET. AL.: Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Material impreso. IPLAC. La Habana, 1998. Pág. 22.

<sup>3</sup> ALVAREZ DE ZAYAS, R. M.: Hacia un currículo integral y contextualizado. Editorial Academia. La Habana, 1997. Pág. 34.

En el caso del sistema de conocimientos se refiere a aquellas informaciones relacionadas con la naturaleza, la sociedad, el hombre, el arte, los deportes, la ciencia, la técnica, los modos de actuar, entre otros, que responden a los objetivos y exigencias sociales del país en cuestión. Tal es el caso de los conceptos, las regularidades y leyes, las teorías, entre otros.

El sistema de habilidades y hábitos no puede existir sin el sistema de conocimientos, estos constituyen la base para su formación y desarrollo, en tanto que las habilidades, representan el dominio consciente y exitoso de la actividad, en estrecha relación con los hábitos que también garantizan el dominio de la acción, pero de forma más automática. Importante es para el profesor lograr en sus estudiantes, no sólo el aprendizaje de los conocimientos sino que sepan operar, saber hacer, con ellos. En cuanto al proceso de formación de las habilidades, es bien complejo, para empezar el profesor deberá conocer cuáles son las que compete desarrollar a sus estudiantes y representarlas en las acciones de los objetivos a cumplir por estos.

El sistema de relaciones con el mundo, incluye los sistemas de valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes; a lograrse en estrecha interrelación con los otros contenidos y restantes componentes del contenido de enseñanza.

El sistema de experiencias de la actividad creadora, es un contenido de mayor vuelo en el orden intelectual, no obstante requiere del resto de los contenidos para llegar a manifestarse en la actividad cognoscitiva, en estrecho vínculo con lo afectivo motivacional. Numerosos son los aspectos que indican cómo los estudiantes aprenden con este tipo de contenido, así por ejemplo: en la solución de problemas, con la independencia cognoscitiva, con el desarrollo de un pensamiento reflexivo y divergente y la imaginación creadora, entre otros.

Sin embargo, todavía estamos insatisfechos en cuanto a obtener los resultados que se esperan y se necesitan con este contenido, para el desarrollo de la personalidad del ideal de educando al que aspiramos, por tanto, mucho tendrá que esforzarse el profesor, la escuela, la familia y demás factores del sistema de influencias educativas, para poder contribuir al desarrollo de la creatividad, a la formación de hombres y mujeres creadores, cuyas características esenciales, bien pudieran ser las que la Dra. Llantada plantea cuando dice que el hombre creador es ante todo objetivo pues tiene claro de donde partir y hacia donde ir, sólido en sus criterios, con tenacidad y audacia para mantener la línea seleccionada aunque no todos lo comprendan. En eso lo ayuda su dinamismo y agudeza para que su originalidad e imaginación salgan adelante con flexibilidad en su actuación, su profunda motivación, su curiosidad insaciable, su capacidad de concentración en lo esencial, establecer relaciones entre los fenómenos y valorarlos sistémicamente, a partir de sus contradicciones fundamentales, tiene en cuenta lo ya argumentado y logra descubrir lo nuevo vinculando lo lógico y lo intuitivo con un pensamiento esencialmente independiente.

Lograr que los estudiantes se apropien de éste y los demás tipos de contenidos de manera armónica permitirá que puedan desarrollarse los cuatro pilares básicos de la Educación que la UNESCO propone para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI.

- **Aprender a conocer.** (Sistema de conocimientos y sistema de experiencias de la actividad creadora)
- **Aprender a hacer.** (Sistema de habilidades y hábitos y sistema de experiencias de la actividad creadora)
- **Aprender a vivir juntos.** (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de habilidades y hábitos)
- **Aprender a ser.** (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de experiencias de la actividad creadora)

Desarrollar estos tipos de aprendizaje exigen una enseñanza que permita no solo que el estudiante tenga mayor cantidad de conocimientos, sino que sepa aplicarlos en su práctica social, garantizando la adquisición de una ética del ser, en contraposición a la amenazante ética del tener que pretende prevalecer en los convulsos tiempos actuales.

En sentido general los contenidos que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: globalizadores, articulados, organizadores, funcionales y aplicables, entre otros aspectos significativos.

Mucho hay que decir acerca de cómo los profesores en formación tienen que esforzarse para seleccionar adecuadamente el contenido que deberán enseñar para que sus estudiantes aprendan y además evitar caer en las redes del didactismo, propio del modelo tradicional de enseñanza. Uno de los aspectos más difíciles en la selección del contenido por parte del profesor principiante es el relacionado con el trabajo que realizará con la Zona de Desarrollo Próximo de cada uno de sus estudiantes y de todo su grupo, es decir, proponerles contenidos que estén por encima de las posibilidades ya alcanzadas en su desarrollo, pero este estar por encima no deberá pasarse tanto que su asimilación no sea posible, ni tampoco estará tan por debajo que sea para repetir funciones ya existentes, la justa medida sería estar “próximo”, es decir, el nuevo contenido será el “escalón siguiente” del desarrollo, ni tan pequeño, ni tan grande que la dificultad no pueda resolverse.

### **El método del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.**

***“El método es el elemento director del proceso, responde a “¿cómo desarrollar el proceso?” “¿Cómo enseñar?” “¿Cómo aprender?” Representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores***

***de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos”<sup>4</sup>***

Este componente está estrechamente relacionado con el contenido y el objetivo, llegando a constituir esta relación una ley importante del proceso. En ocasiones se determina y formula bien el objetivo y se selecciona bien el contenido, pero en cuanto a determinar cómo saber enseñar y cómo saber aprender, resulta la mayoría de las veces, el elemento más complejo y difícil, tanto para el profesor como para el estudiante.

Como parte de la solución de este problema se encuentra la selección de los métodos idóneos a emplear por uno y otro protagonista del proceso. Existen diversas clasificaciones de métodos de enseñanza y aprendizaje, tantas como autores se ocupan del tema, pero si se trata de alcanzar un PEA desarrollador, obviamente de todas esas clasificaciones, consideramos imprescindibles y necesarias, las referidas a los métodos eminentemente productivos. Con esto no estamos subestimando la utilización de los métodos reproductivos, como premisa necesaria para la ejecución de los productivos en o para determinadas ocasiones.

En este sentido, a manera de ejemplo, puede plantearse que ***“una relación productiva entre alumnos y profesores, que propicie estas condiciones se promueve con la utilización de los métodos problémicos de enseñanza. Se apoyan en las regularidades psicológicas del pensamiento del hombre, ante todo como recurso para lograr nuevos conocimientos. El proceso de asimilación, en este caso, se presenta como el descubrimiento de los conocimientos. Los estudiantes se aproximan a la solución de un sistema de problemas que les permiten asimilar sólidamente el saber.”<sup>5</sup>***

Nos referimos a métodos problémicos como:

- La exposición problémica.
- La búsqueda parcial.
- La conversación heurística.
- El método investigativo.

El método como componente dinámico de un PEA desarrollador, tiene que responder obviamente, a la interdisciplinariedad, cuestión esta muy compleja, pero insoslayable en estos tiempos.

***“La introducción de la interdisciplinariedad implica una transformación profunda en los métodos de enseñanza y requiere de un cambio de actitud y de las relaciones entre los docentes y entre estos y el alumno. Se requiere de un profesor que tenga pensamiento interdisciplinar como premisa para***

---

<sup>4</sup> COLECTIVO DE AUTORES.: Hacia una eficiencia educativa. Una propuesta para el debate. Editora Politécnica. La Habana, 1993. Pág. 15.

<sup>5</sup> MARTÍNEZ LLANTADA, M.: Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia. La Habana, 1998. Pág. 84.

***que pueda transmitir esta forma de pensar y proceder a sus alumnos. Es responsabilidad del profesor un proceder metodológico adecuado para conjugar los peligros que conlleva la interdisciplinariedad como la tendencia excesiva a la generalización y un verbalismo que disimule conocimientos insuficientes cuando se presentan y exigen mecánicamente conocimientos de síntesis”<sup>6</sup>***

Con respecto a los procedimientos o técnicas que complementan a los métodos propiciadores de estos nuevos empeños del PEA desarrollador, pueden utilizarse determinadas estrategias para el accionar didáctico de ambos protagonistas, nos referimos a:

- **Los mapas conceptuales:** son representaciones gráficas de porciones de conocimiento los cuales pueden ser de un curso, una lección, que constituyen el progreso cognitivo de los alumnos. Tanto como estrategia de aprendizaje como de enseñanza, los mapas constituyen una herramienta importante para lograr el aprendizaje desarrollador. Por su importancia, sugerimos se consulte el capítulo del libro referido a este tema.
- **Los resúmenes:** contienen información principal de una lección un texto en forma sintética y organizada. Permite identificar la información relevante, quitar lo irrelevante y redundante, integrar y construir un producto sintético de un texto o lección.
- **Las analogías:** su utilidad se deriva de plantear situaciones familiares y concretas, que se relacionen con lo nuevo a aprender (el cual generalmente tiene un mayor nivel de abstracción).
- **Detección de ideas claves o focalización:** Identificar los aspectos importantes de un discurso (p. ej. subrayar) y actuar sobre ellos para mejorar el recuerdo.
- **Tecnologías del texto:** análisis de la estructura del libro de texto o material de estudio y promover la comprensión de su estructura interna (lógica).
- **Elaboración verbal o imaginativa:** Formar contexto representacional que interrelacione con el nuevo material a aprender, para que sea más resistente al olvido.
- **Elaboración de medios gráficos:** Por ejemplo, elaboración de mapas conceptuales u otros esquemas para identificar los conceptos esenciales de un texto o lección y sus relaciones.

---

<sup>6</sup> PERERA, F.: Enfoque interdisciplinar profesional de la enseñanza aprendizaje de la Física para la Especialidad de Biología de la Licenciatura en Educación. Tesis el opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana, 2000. Pág. 40.

- **Las preinterrogantes y preguntas intercaladas:** son preguntas sobre aspectos relevantes del texto o de la lección, que activan esquemas y orientan la atención de los alumnos.

A manera de resumen, en sentido general los métodos que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: productivos, participativos, promotores del desarrollo de estrategias de Enseñanza - Aprendizaje y de la interdisciplinariedad, creativos, portadores de la integración de lo instructivo - educativo y lo afectivo -cognitivo, condicionadores de motivaciones intrínsecas, y de la comunicación interpersonal, entre otros aspectos significativos y desarrolladores.

### **Los medios del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.**

Son los componentes del proceso que establecen una relación de coordinación muy directa con los métodos, en tanto que el “cómo” y el “con qué” –pregunta a la que responden- enseñar y aprender, son casi inseparables, de igual forma, en ocasiones resulta que pueden funcionar lo mismo como uno u otro, tal es el caso del libro de texto.

Los medios de enseñanza y aprendizaje permiten la facilitación del proceso, a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que sirven de apoyo material para la apropiación del contenido, complementando al método, para la consecución de los objetivos.

Uno de las características esenciales de este componente para la obtención de un PEA desarrollador, es su carácter de sistema, lo que indica que la función que algunos no puedan cumplir por sus características estructurales y la propia información de que son portadores, es complementada por otros medios del sistema, pero eso sí, sin llegar a la sustitución de los mismos, porque entonces no cumpliría con el requisito de lo sistémico.

Para el profesor resulta bien difícil poder elaborar un sistema de medios en sus clases como parte del PEA, y generalmente lo que se hace es trabajar con un conjunto de medios, por eso mucho queda por hacer para resolver esta contradicción, pues está probado que la calidad del proceso no puede obtenerse sin esta característica.

En la actualidad, con el vertiginoso avance de la tecnología, los medios ocupan un lugar cada día más relevante en el PEA. En Cuba se desarrolla todo un programa llamado audio - visual que permitirá en muy breve tiempo mejorar la calidad de nuestro proceso, sin olvidar, claro está, al pizarrón, el más tradicional de los medios que un maestro puede utilizar, como parte de algunos de los sistemas de medios que éste pueda seleccionar para el proceso que dirige. En este sentido cabe señalar que el país ***“centra su atención hoy en los softwares educativos***



***y, además en la posibilidad de aumentar las exportaciones de tan importante producto del mundo entero.”<sup>7</sup>***

Con la informatización, la televisión y otros medios que el desarrollo científico - técnico del momento exigen al profesor, podrá darse respuesta a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, además de ser variados, alternativos, adecuados al objetivo y al contenido, entre otros aspectos significativos.

### **La evaluación del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.**

Es el componente que responde a la pregunta ¿en qué medida? han sido cumplidos los objetivos del PEA. Es el encargado de regular el proceso, de ello se desprende que es un componente didáctico que juega un papel trascendental en el cambio educativo, pero paradójicamente resulta ser uno de los que más insatisfacciones presenta para alcanzar tamaño propósito, debido a todo el lastre que arrastra de la Enseñanza Tradicional.

En este sentido la Dra. Rita M. Álvarez, plantea:

***“La evaluación tradicional es antieducativa, está despojada de todo rasgo formativo y, muy por el contrario, deja huellas negativas, y a veces traumáticas. Por otra parte, los resultados de esta evaluación, al estar descontextualizados, tienen muy poco uso práctico; no son aplicables al proceso docente, ni a la superación personal del alumno, ni al mejoramiento curricular. Es antieconómica, antiproduktiva, antiracional. La evaluación tradicional puede ser identificada por los adjetivos siguientes: Sumativa, cuantitativa, terminal, subjetiva, cognoscitivista, autoritaria, descontextualizada, deshumanizada, burocratizada, antieconómica.”<sup>8</sup>***

Esta autora hace referencia a los propósitos que debe seguir la evaluación a partir de la resignificación que la misma requiere para que el PEA sea verdaderamente desarrollador, cuando dice que entre las finalidades de este componente estrechamente relacionado con el contexto social en el que está inserto, y con el resto de los componentes del PEA, su nueva concepción, deberá tener en cuenta:

#### **Evaluar para que sirva de referente al individuo:**

- Para que lo haga más consciente de su realidad
- Para que pueda enfrentarse a nuevas situaciones
- Para que pueda utilizar la información adquirida en la toma de sus decisiones
- Para provocarle estímulos y motivaciones de un aprendizaje significativo

---

<sup>7</sup> Mesa Redonda Informativa “Avance sostenido de la informatización en Cuba”. Aparece en: Periódico Granma. Año 38. Nro. 61. 12 de marzo del 2002. La Habana.

<sup>8</sup> ALVAREZ DE ZAYAS, R. M.: Ob. Cit. Pág. 78.

### **Evaluar para que sirva como referente al mejoramiento del proceso educativo:**

- Para recoger información y obtener juicios de valor.
- Para interpretar la actividad educativa, de suerte que optimice sus perspectivas cualitativamente.
- Para que se pueda valorar todas las dimensiones del proceso educativo.
- Para que pueda servir de orientación a profesores y alumnos, y a metodologías, estrategias, etc.
- Para establecer nuevas finalidades de la educación: en productos y procesos.
- Para que se amplíe el alcance de la propia evaluación, a todos los elementos que gravitan en torno al proceso: profesor, familia, curriculum, institución escolar.

### **Evaluar para que sirva como referente social:**

- Para que garantice acreditación adecuada de la educación.
- Para que gane en rentabilidad la evaluación: sea más útil y productiva la aplicación de sus resultados.
- Para que la educación gane en prestigio social.

Finalmente lo que la misma autora denomina “intento” de sistematizar una definición de evaluación:

***“La evaluación es un proceso inherente a la educación, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo, en el que juega papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso.***

***Tiene funciones instructivas y educativas y se pone al servicio de valores universales y contextuales particulares.***

***Metodológicamente se basa en la obtención de información (evidencias) representativas del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado especialmente referido al aprendizaje individual y grupal de los alumnos; evidencias que se someten a la interpretación y comprensión de la realidad para emitir juicios de valor, que conducen a la toma de decisiones y de reorientación, cuyo propósito esencial es el mejoramiento de la calidad de la educación.”<sup>9</sup>***

A partir de ese intento, resume las cualidades de la evaluación para el nuevo modelo, el que deberá ser capaz de responder a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo:

---

<sup>9</sup> ALVAREZ DE ZAYS, R. M.: Ob. Cit. Pág. 78.

Desarrolladora, procesual, holística, contextualizada, democrática, formativa (al servicio de valores), cualitativa, investigativa, sistemática, que contemple la revalorización de errores, que tengan en cuenta indicadores que garanticen su objetividad, que promueva y transite por formas como la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación, entre otras cualidades significativas, que garanticen un cambio cualitativamente superior.

### **Las formas de organización del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.**

Las formas organizativas constituyen el componente integrador del PEA, esto se evidencia en la manera en que se ponen en interrelación todos los componentes personales y no personales del proceso. Las formas reflejan las relaciones entre profesor y estudiantes en la dimensión espacial y temporal del proceso.

Con respecto a la dimensión espacial, el proceso se puede desarrollar con un profesor y un grupo grande, reducido, o un solo alumno. En correspondencia con los objetivos que se determinen, las formas organizativas pueden cambiar hasta en el transcurso de una misma clase, por eso al igual que el método este componente es dinámico, ajustable a las condiciones y necesidades específicas del PEA en cuestión.

Responden a la pregunta: ¿Cómo organizar el PDE? Existen diferentes formas de organización, de ellas pudieran señalarse: tutorial, grupal, frontal, dirigida o a distancia, por correspondencia, académica o laboral, clases (típicas, televisivas, digitalizadas), la consulta y otras formas.

A manera de resumen, en sentido general las formas de organización que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: flexibles, dinámicas, significativas, atractivas, que garanticen la implicación del estudiante y que fomenten el trabajo independiente en estrecha relación con el grupal, entre otros aspectos significativos.

**ESTUDIA, INTEGRA, CONSTRUYE CONTENIDOS,  
APRENDE Y DESARRÓLLATE.**

**DECÁLOGO DEL MAESTRO Y LA MAESTRA MODERNA.**

1. Enseñarás la verdad y la rectitud, y criticarás y la superchería y la deshonestidad.
2. Despertarás la curiosidad, respetarás las vocaciones honestas y estimularás la solidaridad y la responsabilidad cívica.
3. Enseñarás a aprender y obrar por cuenta propia y a ser útil a los demás.
4. Cultivarás la actitud crítica y exploratoria: enseñarás a cuestionar, a discutir racionalmente y a respetar los hechos.
5. Serás tan exigente como generoso, pero tendrás presente que la letra no entra con sangre sino con la recompensa por la tarea lograda.
6. No aburrirás.
7. Te empeñarás en ganar la carrera con el televisor.
8. Nunca dejarás de aprender.
9. Te interesarás por las circunstancias de tus alumnos y buscarás la

- **Lee y analiza bien el anterior decálogo y después responde a las preguntas que aparecen a continuación.**
  - a) ¿Qué opinas de este decálogo a partir de lo que has aprendido acerca de cómo debe ser un maestro?
  - b) ¿Cuáles de las tareas básicas a realizar por el maestro dentro de su rol profesional se aprecian en cada uno de los 10 aspectos que propone este decálogo? ¿Por qué?
  - c) Selecciona 3 aspectos que se correspondan con las 3 funciones específicas del maestro.
  - d) ¿Qué características del PEA son las que más se evidencian en este decálogo? Arguméntalas.
  - e) Elabora tu propio decálogo con lo aprendido. Comunícalo a tu grupo y llega a conclusiones acerca de cuál debe ser el mejor deber ser del maestro.

- **A continuación se te ofrecen 5 “tesis martianas” (extraídas por la Dra. Lidia Turner, de la obra de nuestro apóstol) Léelas, analízalas y después responde lo que se te pregunta al respecto.**

1. Los niños saben más de lo que parecen.
2. Solo se aprende bien lo que se descubre.
3. Que el niño no diga, no toque, no haga nada que no sepa explicar.
4. La mente es como las ruedas de los carros.
5. Que la escuela sea sabrosa y útil.

- a) ¿Consideras que estas tesis están vigente en la actualidad? ¿Por qué?
- b) ¿Qué relación puede establecerse entre estas tesis y los componentes del PEA?
- c) ¿Qué tipo de PEA sería el que de cumplimiento a estas tesis martianas? ¿Por qué?

- **Ahora te invitamos a que participes con tu grupo en la técnica “El camino lógico” El ejemplo de clase que se te ofrece es de Química, pero puedes crear otro con la asignatura que prefieras.**

1. Forma 7 equipos.
2. Cada equipo hará su camino lógico, con un juego de tarjetas con las preguntas que responden a cada uno de los componentes: ¿para qué?; ¿qué?; ¿cómo?; ¿con qué?; ¿en qué medida? en la cara de éstas y por su reverso el ejemplo de la clase. Puedes enriquecer o modificar el ejemplo dado a partir de lo que conoces del tema. De las 7 tarjetas una aparecerá en blanco para deducir cuál es el componente que falta y su parte correspondiente del ejemplo dado.
3. Expón en plenaria cuál es el camino lógico de tu equipo, para ello puedes ir al pizarrón a pegar las tarjetas ordenadas, o de lo contrario escribir el contenido de las mismas.
4. Fundamenta el camino lógico elegido por el equipo.
5. Prepárate para discutir fraternalmente, es decir respetando las reglas facilitadoras del trabajo creativo en grupos, con el resto de los equipos y defender el camino seleccionado por el tuyo.

## EJEMPLO DE QUÍMICA

### Tarjeta # 1: ¿Para qué?

Definir los conceptos: óxido, óxido metálico y óxido no metálico.

### Tarjeta # 2: ¿Qué?

Unidad III "Los óxidos"

Asunto: Definición de óxidos, de óxidos metálicos y no metálicos.

### Tarjeta # 3: ¿Cómo?

1. Partir de los conocimientos previos que posee el alumno acerca de las propiedades químicas del oxígeno, al reaccionar con los metales y no metales, formando un compuesto binario.
2. Poner ejemplos de diferentes óxidos existentes en la Naturaleza. (maestro y alumno)
3. Escribir las fórmulas correspondientes en la pizarra, (el alumno propondrá cuáles)
4. Comparar la composición de estas sustancias. (maestro y alumno)
5. Hacer notar que en las composiciones siempre hay oxígeno, mientras el otro puede ser un metal o un no metal.
6. Verificar lo anterior en la Tabla Periódica mural o la del libro.
7. Presentar muestras minerales
8. Definir qué es un óxido, un óxido metálico y un óxido no metálico. (seguir los pasos para formar conceptos)
9. Tarea: Dar un listado de óxidos para que comparen sus propiedades.

### Tarjeta # 4: ¿Con qué?

1. La pizarra.
2. El libro de texto.
3. La tabla periódica.
4. Útiles y reactivos (tubos, frascos, agua, óxido de cromo, de calcio, y otras muestras de minerales).
5. Fanelograma.
6. Tirillas de cartón o papel (franelógrafo)
7. La voz del profesor

### Tarjeta # 5: ¿En qué medida?

De la siguiente relación de sustancias:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A) Determine cuáles son óxidos metálicos y cuáles son óxidos no metálicos. Seleccione dos de ellos (metálico y no metálico) y diga cuál es su composición.

**Nota:** Recuerda que aparecerá una tarjeta en blanco para determinar el componente que es y escribir la parte correspondiente del ejemplo.

- **Elabora un mapa conceptual con un mínimo de 10 conceptos utilizados en este capítulo y donde el concepto principal sea el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.**
- **Valora si con la caracterización presentada de PEA este puede ser desarrollador y por tanto agente del cambio educativo.**

## **BIBLIOGRAFIA**

1. Addine, F.F. et al: "Didáctica y optimización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje." IPLAC. Impresión ligera. C. de La Habana, 1998.

2. Alvarez de Zayas, R.M: "Hacia un currículum integral y contextualizado." Editorial Academia. C. de La Habana, 1997.

Alonso, C.M., et al: "Los estilos de aprendizaje .Procedimientos de diagnóstico y mejora". Ediciones Mensajero. S.A. Bilbao. 1994.

Colectivo de autores CEE. ISPEJV. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Edición Mora Carnet. C. de La Habana, 2001.

Colectivo de autores. "Hacia una eficiencia educativa. Una propuesta para debate." ISPETP. ITSA. Editorial Politécnica. C. de La Habana, 1993.

Danilov. M. A. et al: Didáctica de la Escuela Media. Editorial de Libros para la Educación. C. de La Habana, 1980.

Fong, Guadalupe: "El proceso de enseñanza aprendizaje." Revista Armo. México. Enero- marzo.1979. No.34 .

Llantada M. M: "Calidad educacional. Actividad pedagógica y creatividad." Editorial Academia. C. de La Habana, 1998.

Medina Rivilla, et al: "Didáctica .Adaptación .El curriculum. Fundamentación: Diseño Desarrollo y Evaluación." Ediciones UNAM. España, 1991.

Minujin. A. y Avendaño. "Una escuela diferente" Editorial Pueblo y Educación. C. De La Habana, 1988.

Perera C.F. "Enfoque interdisciplinar profesional de la enseñanza aprendizaje de la Física para la especialidad de Biología de la Licenciatura en Educación." Tesis en Opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. 2000.

Pozo, J.: "Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje." Editorial

Alianza. España, 1996.

Rojo, G. M: "Maestros para el desarrollo." Revista Crecemos. Año 5 Núm.2. Cuba. Puerto Rico. 1998.

Vigotsky, L. S. :Fundamentos de Defectología. Obra Completas. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana,1995.

\_\_\_\_\_: Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1982.

\_\_\_\_\_: Interacción entre enseñanza y desarrollo. Impresión ligera. Universidad de La Habana, (s/a)



## CAPÍTULO 6. LOS OBJETIVOS FORMATIVOS Y LA INTENCIONALIDAD POLÍTICA EN EL PROCESO PEDAGÓGICO. VÍAS PARA SU APROVECHAMIENTO.

**Autores: - MSc. Margarita León García.  
- MSc. Roberto Abreu Regueiro.**

Cualquier temática que se pretenda abordar en el ámbito pedagógico o más general, en el contexto educativo, debe partir del obligado análisis de los objetivos.

Si se parte del indispensable diagnóstico integral, habrá que tener en cuenta el objetivo que se pretende con el diagnóstico y para qué se precisa diagnosticar. ***“Se diagnostica para saber el nivel de logros alcanzados, qué hay que modificar en función del objetivo esperado”.***<sup>1</sup>

El diagnóstico integral lleva a la determinación y formulación de objetivos objetivamente concebidos.

El material que a continuación se presenta, aborda la problemática relativa a la formulación de los objetivos y su relación con la intencionalidad política del proceso pedagógico. No pretende ser un trabajo acabado ni definitorio, por el contrario, es un material de reflexión, de discusión y por qué no, de confrontación.

La educación tiene la función principal de garantizar la transmisión y asimilación de las experiencias de una generación a otra. En el sentido estrecho, ***“(…) es el proceso organizado por los educadores encaminado a la FORMACIÓN de convicciones, actitudes, valores, ideales, conocimientos y modos de conducta.”***<sup>2</sup>

Desde su definición, el proceso de formación está en el centro de la educación.

Este proceso de formación no se puede identificar solo con la iniciación de las convicciones, ideales, valores, conocimientos entre otros, sino que en él se dan tres importantes niveles:

- ❖ el proceso de preparación para que el estudiante conforme recursos que le permitan incorporar valores, actitudes, ideales, convicciones, conocimientos y modos de actuación,
- ❖ un nivel de consolidación de estos valores, actitudes, ideales y demás aspectos y

---

<sup>1</sup> MINED.: Seminario Nacional para el personal docente. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2000. Pág. 2.

<sup>2</sup> MORALES M. Y OTROS.: La educación patriótico revolucionaria del trabajador en formación. Informe de Investigación. CEPROF. ISPETP. La Habana, 1999. Pág. 6.

❖ un tercer nivel que le permita proyectarlos (desarrollo) y aportar nuevos elementos a ese proceso de formación (transformación).

De ahí, que **lo formativo** es lo más general, pero ello incluye la formación inicial, la consolidación y el desarrollo de la personalidad de los estudiantes que los pone en condiciones de asumir una actitud transformadora.

La educación tiene una estrecha relación con la instrucción. Ellas se conciben como momentos interrelacionados de un mismo proceso: el proceso pedagógico. Sin embargo no siempre se concibe esta unidad así, sino que, existen otras formas de ver la unidad educación instrucción: como procesos paralelos o independientes entre sí.

Esto se debe fundamentalmente a las siguientes causas:

- ❖ limitar lo educativo a lo afectivo,
- ❖ concebirlos como esferas de actuación independientes, es decir, dicotomizarlos,
- ❖ situar ambos conceptos al mismo nivel o el predominio de uno sobre otro,
- ❖ reducir el significado de esta unidad al hablar de proceso docente - educativo,
- ❖ comprender el término docente como sinónimo de instrucción,
- ❖ considerar que esta unidad se da espontáneamente.

Es preciso recordar entonces que todo momento instructivo es a la vez educativo y viceversa, que lo instructivo conduce a lo educativo en la clase, que la diferencia entre estos conceptos es relativa y sobre todo de naturaleza técnica y que ambos (educación e instrucción) son el resultado de un solo proceso: el aprendizaje.

El aprendizaje como proceso de formación de la personalidad, tiene una marcada intencionalidad política, dada por la propia esencia clasista de la educación.

Para lograr una definición lo más exacta posible de intencionalidad política, se localizó en el diccionario, primero la palabra intención.

Intención: Deseo **deliberado** de hacer algo. Se puede ver que la intención implica un acto consciente.

Política: Actividad vinculada con las relaciones entre las clases, las naciones y otros grupos sociales y cuya esencia consiste en conquistar, mantener y utilizar el poder.

Al establecer la relación entre ambos términos, entonces se puede considerar que la intencionalidad política tiene que ver con la actividad deliberada que se realiza para mantener y utilizar el poder, en nuestro caso, el poder del pueblo, conquistado tras largos años de lucha. Carece por tanto de espontaneidad.

La política se manifiesta en estrecha relación con lo ideológico, abarca toda una actividad dirigida a desarrollar en las personas las ideas, puntos de vista, convicciones, criterios, conocimientos y modos de conducta que interesan a la clase social en el poder.

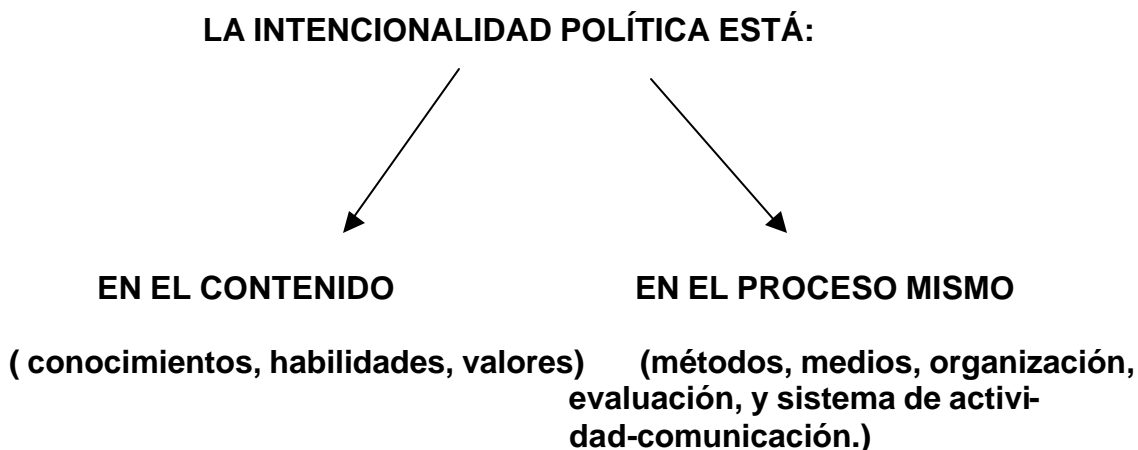
Así entonces, el trabajo político - ideológico es dirección y objetivo de la educación y abarca todo el sistema de actividades que se vincula con lo moral, lo laboral, lo estético, lo intelectual, lo científico - técnico, lo económico, lo histórico, lo patriótico, lo vocacional y otros contenidos de la educación, y a la vez, tiene una expresión en ellos.

A partir de este análisis, una definición de intencionalidad política en el proceso pedagógico podría ser:

**EFFECTO QUE SE QUIERE ALCANZAR EN LA FORMACIÓN POLÍTICO-IDEOLÓGICA DEL SUJETO A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES Y EXTRACLASES.**

Por lo tanto, se utiliza el término intencionalidad política en el sentido de dejar bien claro a qué intereses responde esa intencionalidad, pero más que política es una intencionalidad FORMATIVA, vinculada estrechamente al aprovechamiento de todas las potencialidades educativas del proceso pedagógico en sus distintas direcciones.

La intencionalidad política se logra durante el proceso pedagógico de la asignatura, el año y la carrera. Es un proceso al cual están vinculados los componentes personales del proceso, transformando juntos el objeto de aprendizaje mediante la ejecución de diferentes tareas. Entonces:



Ahora bien., para que algo se logre en el proceso pedagógico, ese algo tiene que estar declarado desde los objetivos, porque los objetivos son, en sí mismos, intención pedagógica.

El objetivo es la categoría rectora del proceso pedagógico porque este encarna, en un modelo pedagógico, la necesidad social, el encargo social.

Expresa el propósito, la aspiración. Enuncia de manera anticipada y planificada el resultado del proceso educativo en cuanto a los cambios que deben producirse en la manera de pensar, actuar y sentir de los estudiantes.

Recoge en su formulación, los conocimientos. y habilidades a alcanzar por los estudiantes así como las convicciones, sentimientos, valores que debe desarrollar.

En la literatura pedagógica se han definido objetivos educativos y objetivos instructivos. Los primeros referidos a grandes propósitos educativos, generales, en las aspiraciones de formación y transformación de los estudiantes, los segundos, más dirigidos a los conocimientos, habilidades y actitudes y valores que de forma más inmediata se pretenden lograr. (El concepto de inmediatez depende del tiempo en el cual se enmarca el cumplimiento de los objetivos).

Hoy se introduce un término nuevo: **OBJETIVOS FORMATIVOS.**

A continuación se presenta un ejemplo de cómo podría encontrarse formulado un objetivo. Es de un Programa de educación para la Salud, que será utilizado para tratar el resto de los ejemplos que se presenten.

Objetivo: Caracterizar las enfermedades parasitarias a partir de sus vías de transmisión, agente causal y manifestaciones en los enfermos con actitud crítica ante la irresponsabilidad social en relación con las enfermedades y su transmisión teniendo en cuenta la concepción de la salud como derecho de todos en el proyecto social socialista cubano.

Si se reflexiona sobre este objetivo de una Unidad. se puede observar que:

- Precisa los conocimientos, habilidades y modos de actuación del alumno.
- Precisa la intencionalidad política (formativa).

Entonces este es un OBJETIVO FORMATIVO.

**Son objetivos formativos aquellos objetivos que formulan explícitamente la intencionalidad política.**

¿Cómo puede quedar expresada en un objetivo la intencionalidad política?. Se presentan algunos ejemplos, que no constituyen en ningún modo recetas, sino

solo sugerencias motivadoras de buscar muchas otras posibilidades de influir en la educación de los estudiantes.

- ❖ Demostrar patriotismo.
- ❖ Demostrar amor por la flora y la fauna.
- ❖ Mostrar interés por la problemática ambiental.
- ❖ Rechazar las agresiones imperialistas contra la flora de importancia económica y la salud del hombre.
- ❖ Mostrar una conducta responsable ante la sexualidad.
- ❖ Manifestar sentimientos de admiración por las hazañas laborales y los valores morales de hombres dedicados al estudio de la ciencia.
- ❖ Evidenciar relaciones causa - efecto.
- ❖ Valorar el trabajo científico de hombres relevantes.
- ❖ Proyectarse críticamente ante la posición asumida por una persona o país.
- ❖ Expresar su antimperialismo.
- ❖ Valorar la posición firme del pueblo cubano a mantener su independencia.
- ❖ Manifestar su formación laboral y vocacional.
- ❖ Apreciar la belleza de la naturaleza y las transformaciones económico-sociales surgidas del trabajo del hombre.
- ❖ Manifestar una cualidad personal o un valor. ( sentido crítico, independencia, responsabilidad...)

Ahora bien, el objetivo formativo debe expresar la intencionalidad política y también los conocimientos y habilidades con los cuales se relaciona. La intencionalidad política está vinculada al propio contenido o al proceso como ya se planteó. Otra forma de formularlo nos llevaría a la inconsecuencia de separar lo instructivo de lo educativo.

En la actualidad se están presentando dos tendencias al formular los objetivos formativos. ( De ahora en adelante, simplemente objetivos)

1. Comenzar por la declaración de la intencionalidad política y seguidamente plantear la habilidad, conocimientos y el resto de los componentes del objetivo y

2. Comenzar por la declaración de la habilidad, los conocimientos y demás componentes y finalizar con la intencionalidad política.

El primer caso se usa preferentemente para formular objetivos de asignaturas, años y carrera.

Por ejemplo:

Mostrar correctos hábitos de convivencia social y conducta responsable ante la sexualidad y la salud individual y colectiva así como el rechazo a conductas inadecuadas en relación con el tabaquismo y el alcoholismo al explicar los fundamentos de la educación para la salud y las vías de transmisión de organismos parasitarios, sus formas de propagación y medidas de prevención.

Obsérvese que aparece claramente expuesta la intencionalidad política (efecto que se quiere alcanzar en la formación político – ideológica) y también la habilidad y conocimientos a ella asociados con cierto nivel de profundidad.

Es necesario cuidar que en la formulación de objetivos de programa, año y carrera se cometa el error de no precisar todos los elementos. Por otra parte, en este objetivo se expresan dos intenciones: una política (formativa) y otra cognoscitiva. Este es un problema que debe ser resuelto en la formulación de tal modo que se integren en el saber hacer del estudiante.

Este es un objetivo cuya intencionalidad política tiene un alto grado de generalidad, no alcanzable en una clase o actividad extraclase (aunque cada una tribute a ello), sino en un curso completo y con el conjunto de actividades del proceso pedagógico.

La segunda tendencia es más utilizada cuando se está preparando la clase u otra actividad del proceso pedagógico. (Debate político, turnos de reflexión etc.)

Objetivo: Caracterizar las enfermedades de transmisión sexual a partir de su agente causal, vías de transmisión y manifestaciones en los enfermos con una actitud crítica ante las conductas sexuales irresponsables y sus consecuencias teniendo en cuenta las consecuencias para la salud humana y social.

En este objetivo, la intencionalidad política está expresada a través del efecto que se quiere alcanzar en una actitud determinada del estudiante: la crítica a conductas irresponsables que afectan aspectos que son conquistas revolucionarias partiendo de la gratuidad y democratización de la salud.

También pudiera encontrarse un objetivo de programa de asignatura o carrera con esta tendencia. Por ejemplo:

Resolver problemas que se presenten en la práctica escolar relacionados con decisiones sobre salud individual y colectiva y la sexualidad que tributen a mostrar correctos hábitos de convivencia social y conducta responsable ante la salud y la sexualidad.

Para lograr formular adecuadamente los objetivos y que ellos contengan el efecto que se quiere alcanzar en la formación de los alumnos desde el punto de vista político - ideológico, es requisito fundamental un profundo dominio del contenido de la materia por parte del docente.

Es necesario hacer notar que la intencionalidad política que queda expresada en los objetivos es aquella que emana del contenido de la actividad, lo cual no excluye que el profesor aproveche otras potencialidades del proceso pedagógico mismo, que se dan como resultado de las relaciones entre él y sus alumnos o de la propia dinámica y lógica de la actividad.

A partir de la formulación de los objetivos, es preciso lograr lo que en ellos ha quedado expresado como intención pedagógica. Para analizar la forma en que el profesor puede, desde la formulación de los objetivos lograr la labor educativa, es necesario que se parta de las tres dimensiones que tiene dicha labor educativa.

Estas dimensiones son:

- ❖ docente (curricular) (docencia, investigación, producción)
- ❖ comunitaria
- ❖ socio - política.

Esta tridimensionalidad de la labor educativa debe ser orgánica, articulada y sistémica.

En el diagnóstico inicial efectuado por la investigación del CEPROF “La educación patriótico - revolucionaria del trabajador en formación” se detectaron que en el trabajo con estas dimensiones se presentan los siguientes problemas:

- ❖ espontaneidad,
- ❖ unilateralidad (verlas como esferas independientes)
- ❖ reduccionismo (sobrevaloración de lo sociopolítico)
- ❖ dicotomización,
- ❖ falta de sistematicidad,
- ❖ falta de integralidad,

❖ falta de coherencia,

❖ formalismo.

Centrando la atención en la dimensión curricular, que de hecho se interconecta con las demás, es necesario enfatizar en que este es el proceso fundamental de la vida universitaria, en el cual la educación se da a través de la instrucción y en unidad entre docencia, producción e investigación.

Su esencia es la salida político - ideológica de los contenidos científicos expresados en el lenguaje de la docencia, es decir, la relación ciencia - ideología.

La salida político - ideológica o aprovechamiento del potencial educativo del contenido depende de:

1. El modelo del profesional a formar o DEBER SER. Este modelo debe precisar el ideal a alcanzar, los conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes... obtenido por vía científica y empírica.
2. Diagnóstico del estado actual que debe ser dinámico, continuo e inacabado.
3. Particularidades del profesor, sus competencias científicas y sus competencias político – ideológicas
4. Las particularidades de las disciplinas y asignaturas.

La labor político - ideológica es tarea de todas las asignaturas, no hay asignatura libre de ideología.

Las asignaturas de ciencias sociales tienen como objeto directo de asimilación la ideología. Ese es su contenido específico. Por lo tanto su función es desarrollar el sistema de conocimientos político - ideológicos que sirven de base a la concepción científica del mundo.

En las asignaturas de ciencias no sociales, la ideología no constituye objeto directo de asimilación, esta se asimila fusionada al contenido específico y de acuerdo a la lógica de la ciencia. Por lo tanto, su función es aplicar, actualizar, ampliar, profundizar, concretar, perfeccionar el sistema de conocimientos político - ideológicos formado por las asignaturas de ciencias sociales. Ello requiere de un profundo dominio del contenido y de adecuadas relaciones interdisciplinarias.

El profesor, profesional de la Pedagogía y científico de ella, debe trabajar este potencial educativo. Para ello debe:



1. Partir del deber ser. (Modelo del profesional a formar).
2. Diagnosticar el estado actual de sus alumnos y sus potencialidades.
3. Determinar los aspectos de la actividad que poseen potencial educativo que satisfagan el deber ser.
4. Precisar las potencialidades esenciales en las cuales se enfatizará (fundamentalización) de acuerdo a los resultados del diagnóstico.
5. Ordenar y combinar las potencialidades seleccionadas de acuerdo a los diferentes sectores para lograr optimización y racionalidad.
6. Estructurar y preparar la actividad de forma tal que satisfaga el aprovechamiento del potencial seleccionado, siendo consecuente con la relación objetivo - contenido – método – medios - organización-evaluación, la atención a la tridimensionalidad del proceso y a la precisión de acciones concretas.
7. Control de la efectividad del proceso

### **RESUMIENDO:**

- Los objetivos formativos constituyen una integración de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales que esperamos lograr en los estudiantes.
- La intencionalidad política, al ser deliberada, debe ser pensada y declarada desde la propia formulación de los objetivos.
- Al contener niveles de generalidad diferentes, los objetivos formativos para programas, años y carreras podrán tener una formulación diferente a los de las clases y otras actividades extraclases, siempre y cuando, expresen todos sus componentes y sean una verdadera guía para el maestro y los estudiantes.
- Una correcta formulación de los objetivos debe llevar al maestro a una adecuada selección de los contenidos y metodología que le garantice el aprovechamiento del potencial educativo contenido en los mismos y declarado desde los objetivos.

### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Álvarez de Zayas, C.: Didáctica de los Valores. En II Taller Nacional sobre trabajo político-ideológico en la Universidad. Informe Resumen Anual. MES. Curso 1996-1997. La Habana, 1998.
2. Diccionario Filosófico. Editorial Progreso. Moscú, 1984.

3. Diccionario Larousse Básico Escolar. Buenos Aires, 1974.
4. Hernández Ciriano, I.: Problemas fundamentales de la Pedagogía. Reflexiones para una práctica crítica. ISPETP. La Habana, 1996.
5. Morales, M. y otros.: La educación patriótico revolucionaria del trabajador en formación. Informe de Investigación. CEPROF, ISPETP. La Habana, 1998.
6. Sánchez Noda, R.: Valores, integralidad y enfoque humanista. En II Taller Nacional sobre trabajo político-ideológico en la Universidad. Informe Resumen Anual. MES. Curso 1996-1997. La Habana, 1998.
7. MINED.: Seminario Nacional para el Personal docente. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2000.

## CAPÍTULO 7. LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGIA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

**Autora: MSc. Ana María González Soca.**

El objetivo fundamental de este trabajo consiste en facilitar a los maestros y maestras, una información elemental en el orden teórico, metodológico y práctico, de los mapas conceptuales, para que una vez comprendida la esencia de estos, puedan ser utilizados en un accionar didáctico que tribute al logro de aprendizajes significativos y desarrolladores en los estudiantes, y de un Proceso de Enseñanza - Aprendizaje desarrollador, capaz de tributar al cambio educativo que exige este recién iniciado siglo XXI.

Incursionar en lo relacionado con **los mapas conceptuales** requiere partir de dos aspectos, a nuestro juicio, son medulares: sus antecedentes y los elementos esenciales de la teoría psicológica en que se sustentan.

La idea de que los alumnos realicen esquemas conceptuales se inicia con la teoría de Jean Piaget, la cual propugna que para asumir una concepción adecuada del aprendizaje, se requiere como criterio básico, explicar cómo procede el sujeto para construir y crear, y no simplemente como se limita a repetir y a copiar.

La teoría piagetiana basada en una tendencia al **equilibrio** entre los procesos de **asimilación y de acomodación** explica cómo se puede conocer el mundo y también cómo cambia el conocimiento sobre él.

Tanto la asimilación como la acomodación se implican necesariamente y el equilibrio entre ambos procesos será el progreso de las estructuras cognitivas. A mayor equilibrio, menores serán los errores en la asimilación, pero sólo del desequilibrio es que surge el aprendizaje o cambio en el conocimiento.

Resulta interesante profundizar en los modelos que él elaboró para explicar el proceso de equilibración. ***En la superación de los desequilibrios, intervienen las respuestas adaptativas y las no adaptativas; las primeras son aquellas en las que el sujeto es consciente de la perturbación y hace intentos por resolverla; la segunda es todo lo contrario, él no hará nada por modificar sus esquemas, no se produce ningún aprendizaje.***<sup>23</sup>

Es necesario destacar además, los trabajos realizados por K. Popper y A. R. Luria, en los aspectos epistemológicos y psicológicos. El primero de ellos al criticar el inductivismo y proponer el deductivismo como base del proceso científico, introdujo la necesidad de considerar las formulaciones teóricas como base de la

---

<sup>23</sup> Pozo, Juan I.: Teorías cognitivas del aprendizaje. Facultad de Psicología, Universidad de Madrid. Madrid, s/a. Pág. 181.

investigación; estas teorías se trabajaron como redes lógicas de conceptos. Luria, ideó determinados diagramas que demuestran los niveles de desarrollo y la capacidad intelectual de los sujetos de cualquier edad.

**Otro antecedente importante lo constituye el constructivismo pedagógico y, dentro de éste, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, los supuestos filosófico - ideológicos que sustentan su propuesta y el desarrollo de la de sus seguidores, especialmente la del creador de los mapas conceptuales, el psicólogo constructivista, Josehp Novak.**

**Algunos estudiosos del tema plantean que el antecedente de los mapas conceptuales se encuentra en la práctica que siempre han desarrollado los docentes en su desempeño profesional y también cualquier sujeto que se auxilie de gráficos para asegurar la fijación de los conceptos.**

**No obstante, como quedó esbozado anteriormente, los mapas conceptuales constituyen un tipo de gráfico que, a diferencia de otros, tiene como rasgo esencial, basarse en la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel.**

Es por ello que J. Novak, requiere detenerse en la teoría ausubeliana, antes de explicar qué son, para qué se hacen, cómo se hacen, y qué importancia tienen los mapas conceptuales. A continuación se podrán apreciar algunos elementos de esa teoría que sirven de referente teórico para la construcción de dichos mapas.

Al referirse a la obra de Ausubel, Novak parte de la idea de que este autor es el primer psicólogo que creó una teoría de aprendizaje en la que es esencial el papel de los significados propios de los alumnos, y por ende la estructura y la naturaleza de los conceptos formados por ellos.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, plantea que en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, se trata de responder interrogantes tan interesantes como estas:

- ¿Cómo trabaja la mente humana para adquirir información?
- ¿Cómo deben los profesores presentar nuevas informaciones a los estudiantes en el aula?
- ¿Cómo se deben organizar los contenidos curriculares?

También considera como algo muy importante que el docente pueda identificar los diferentes tipos de resultados de aprendizajes que se dan en el aula. Propone que para cada tipo, deberá proceder con una enseñanza que contemple condiciones externas diferentes, es decir, en correspondencia con los aprendizajes en cuestión.

Para clasificar los resultados del aprendizaje, sugiere dos dimensiones independientes:

- La forma en que se le presenta el material informativo al estudiante. (el aprendizaje puede ser, por recepción o por descubrimiento).
- La manera en que el estudiante incorpora, integra la información a su estructura cognoscitiva. (el aprendizaje puede ser por repetición o memorístico y también significativo)

En un breve análisis de estos tipos de aprendizajes enunciados por Ausubel, pudiera sintetizarse:

**Aprendizaje por recepción:** El alumno, en su tarea de aprendizaje no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente, sólo se le exige que internalice el material presentado para que pueda reproducirlo posteriormente. Según Ausubel este aprendizaje puede resultar significativo, y añade que el mayor número de material de estudio se adquiere mediante este aprendizaje.

**Aprendizaje por descubrimiento:** No se le suministra lo relevante de la tarea, al alumno, sino que él lo descubre antes de incorporar lo significativo a su estructura cognoscitiva, por ello se plantea que este tipo de aprendizaje permite resolver los problemas cotidianos, y facilitar que el contenido resulte significativo.

**Aprendizaje por repetición o memorístico:** La tarea consta de asociaciones arbitrarias, el alumno carece de conocimientos previos, internaliza de modo arbitrario, al pie de la letra.

**Aprendizaje significativo:** El alumno relaciona sustancialmente (no al pie de la letra) el material nuevo con su estructura cognoscitiva. Obviamente éste resulta ser el aprendizaje más importante.

Este aprendizaje significativo, se divide a su vez en tres tipos de aprendizajes fundamentales:

- Por representaciones:** adquisición de vocabulario, previa a la formación de conceptos y posterior a esta.
- Por conceptos:** formación (a partir de los objetos) adquisición (a partir de conceptos preexistentes) en la formación se contempla la comprobación de hipótesis y en la adquisición se cumplen los principios de diferenciación progresiva (concepto subordinado) de integración jerárquica (concepto supraordinado) y la combinación (concepto del mismo nivel jerárquico).
- Por proposiciones:** a partir de los conceptos preexistentes.

El concepto fundamental de la teoría ausubeliana es el **aprendizaje significativo**, del que plantea es, "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo."

Al profundizar en la definición, prosigue: ***"La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él."*** <sup>24</sup>

Queda establecido pues, que para obtener un aprendizaje significativo se requieren dos condiciones fundamentales:

1. Que el estudiante tenga una actitud positiva hacia el aprendizaje, es decir que esté dispuesto a relacionar la información nueva que recibe con su estructura cognoscitiva.
2. Que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa para cada estudiante.

De igual forma para que exista aprendizaje significativo tiene que darse una interacción entre la información nueva y las ideas existentes en la **estructura cognoscitiva** de los estudiantes.

Esta estructura se refiere al contenido total y a la organización de ideas que un individuo posee en cualquier área del conocimiento. Está dirigida a la obtención y retención significativa de los nuevos aprendizajes, juega un papel importante en los cambios del comportamiento.

En el aula esta estructura representa la experiencia que tienen los estudiantes en el momento del aprendizaje, cuestión esta de gran importancia en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje. No es casual entonces que Ausubel afirme que si él tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, plantearía como el más importante, en cuanto a influir en el aprendizaje, aquello que el alumno ya sabe, por tanto, el maestro debe averiguar esto y enseñarle consecuentemente.

Del modo como una persona percibe e interactúa con los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social dependerá la formación y desarrollo de su estructura cognoscitiva.

En esta interacción tan interesante encontramos que las motivaciones de un sujeto dependen de su estructura cognitiva y por tanto el cambio de motivación implica un cambio lógico en tan compleja estructura.

David Ausubel afirma que la estructura cognoscitiva de una persona es el factor que determina que el material nuevo se torne significativo y poder lograr así su adquisición y retención; con esto queda claro que las ideas nuevas sólo pueden

---

<sup>24</sup> Gimeno, S, et al.: "Comprender y transformar la enseñanza" Editorial Morata. Madrid, 1992. p. 46.

aprenderse si se refieren, y están relacionadas, con los conceptos y proposiciones ya disponibles por el sujeto, en dicha estructura.

En este sentido, reiteramos, lo que para Ausubel es fundamental en el aprendizaje significativo como proceso: los pensamientos expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto, por lo que la clave en cuestión de este aprendizaje está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognoscitiva del estudiante. A partir de estas ideas cabe preguntarse ¿cómo a través del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje puede influirse en la estructura cognoscitiva?

En la interacción del estudiante con su entorno, muchas pueden ser las formas o vías para influir en su estructura cognoscitiva, de ellas pueden destacarse:

- Los métodos de presentación del material de estudio.
- El uso de materiales didácticos adecuadamente programados.
- El poder explicativo y las propiedades integrativas de los conceptos y proposiciones que se le presentan al alumno.
- Tener en cuenta, entre otros, a los factores motivacionales, sociales y de personalidad.

Otro concepto importante, relacionado con el de la estructura cognoscitiva, y necesario para la mejor comprensión del aprendizaje significativo y de los mapas conceptuales, es el de **desarrollo cognoscitivo**, que se caracteriza por los cambios que ocurren en el sujeto en función de su edad y experiencia.

Para la práctica educativa estos cambios definen diferencias entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los distintos niveles de enseñanza y también en las estrategias de enseñanza a seguir por los maestros.

Ausubel asume las etapas generales del desarrollo evolutivo del hombre propuestas por Piaget, y consistentes en:

- Una etapa preoperacional que se caracteriza por la adquisición de conceptos primarios, formados por experiencias directas, muy ligada a los procesos perceptivos.
- Una etapa que comprende las operaciones concretas, lo que se refiere a la captación de los conceptos secundarios y a la utilización de abstracciones secundarias significativas. En esta etapa se utiliza la transferencia en la consecuencia de nuevos aprendizajes.

- Una etapa lógico - abstracta que consiste en que el sujeto basa sus razonamientos utilizando los métodos inductivo y deductivo, se da a partir de la adolescencia y se distingue, según Ausubel, por la capacidad de manejar relaciones verbales, prescindiendo de las relaciones concretas, con este tipo de relación el sujeto está apto para formar conceptos.

Indudablemente el hecho de que los profesores puedan realizar un diagnóstico que les permita conocer cuáles son las estructuras y el desarrollo cognoscitivo de sus estudiantes y brindar una atención individualizada a tenor de ello, es algo que tiene gran valor y tributa en la calidad del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

A partir de la teoría ausubeliana, se proponen un conjunto de estrategias que el profesor puede seguir en los tres momentos principales de la clase, o sea, lo mismo para su inicio, como para su desarrollo, que para su culminación, justamente una de esas estrategias la constituyen los mapas conceptuales, el tema que nos ocupa.

### **¿Qué es un mapa conceptual?**

Muchas son las definiciones, descripciones o caracterizaciones que le dan respuesta a esta interrogante; Joseph Novak, su creador, lo define como:

***“Una forma de ilustrar y de evidenciar las estructuras cognoscitivas o de significado que los individuos y los alumnos tienen y a partir de los cuales perciben y procesan sus experiencias.”***

***...un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.***

***...un método para mostrar, tanto al profesor como al alumno, que ha tenido lugar una auténtica reorganización cognitiva”<sup>3</sup>***

Sin lugar a dudas, las ideas anteriores acerca de lo qué es un mapa conceptual permiten adentrarnos en lo que es la estructura externa de los mapas conceptuales, o lo que Ontoria denomina sus elementos fundamentales. De manera generalizada se plantea que el mapa conceptual contiene los elementos siguientes:

### **1. Términos conceptuales.**

Asumiendo por concepto "una regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designa mediante algún término" (Novak), los conceptos tienen, según este autor, desde la perspectiva del individuo, determinadas características, entre estas:

---

<sup>3</sup> ONTORIA, A. ET AL.: Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Ediciones ASA. Lisboa, 1994. Pá. 28.



- Son las imágenes mentales que provocan las palabras o signos con los que se expresan regularidades.
- Esas imágenes mentales tienen elementos comunes en todos los individuos y matices personales, es decir, nuestros conceptos no son exactamente iguales, aunque usemos las mismas palabras. "Los significados son idiosincráticos por naturaleza".
- Este carácter idiosincrático se explica por la forma peculiar en que cada uno capta inicialmente el significado de un término, la experiencia acumulada al respecto, los sentimientos y emociones que provoca, etc. Así por ejemplo el concepto "cigarro", no significa lo mismo para un fumador empedernido, que para un ecologista; de esto se desprende, entre otras causales, el porqué en ocasiones resulte tan difícil entenderse con las demás personas.

Para algunos autores debe establecerse, la diferencia entre conceptos e imágenes mentales: estas tienen un carácter sensorial y los conceptos, abstracto; para ellos, puede decirse que los conceptos son imágenes de imágenes.

Un número reducido de conceptos se adquiere pronto mediante el descubrimiento. La mayor parte de los significados asignados a las palabras se aprende a través de proposiciones que incluyen el nuevo concepto, aunque la ayuda empírica facilite este aprendizaje.

Con respecto a los nombres propios, que designan ejemplos de conceptos constituyen un tercer tipo de términos, que provoca imágenes, pero no expresan regularidades sino una singularidad. En los mapas conceptuales estos nombres propios pueden aparecer como ejemplos de conceptos y, como cualquier ejemplo, no deben enmarcarse, pero los conceptos sí se colocan dentro de elipses o recuadros.

## 2. Propositiones

Se forman al unir dos o más conceptos, mediante palabras, (palabras enlaces) conformando una unidad semántica que afirma o niega algo de un concepto. Tiene gran valor, por cuanto va más allá de su denominación.

## 3. Palabras enlaces.

Se escriben con letra minúscula, junto a las líneas de unión, para aclarar el sentido de lo que se expresa.

Cuando el mapa se complica, aparecen distintas ramas o líneas conceptuales y pueden aparecer **relaciones cruzadas**, es decir, líneas de unión entre conceptos que no están ocupando lugares continuos sino que se encuentran en líneas o ramas conceptuales diferentes, y que al ocupar niveles diferentes, aparentan no

estar relacionados; cuando el estudiante es capaz de establecer este tipo de relación, da indicios de poseer un pensamiento creativo.

#### **4. Relaciones entre los conceptos mediante líneas que los unen.**

En sentido general estas líneas en los mapas conceptuales, carecen de saetas, lo que no sucede en otros tipos de esquemas, es válido señalar que algunos especialistas las recomiendan en el caso de las relaciones cruzadas, a tenor de su especificidad. **(Ver Anexo 1)**

Después de haber examinado lo que pudiera considerarse los elementos más simples de los mapas conceptuales, o sea su estructura externa resulta necesario e imprescindible examinar su parte estructural más importante, la interna, pues el gráfico, sólo es la manifestación de una estructura mental de conceptos y proposiciones. Esta arista interna es la que permite calificarlo como técnica cognitiva y relacionarlo con el aprendizaje significativo, y tiene entre sus características, aquellas que lo distinguen de otros recursos gráficos y de otras estrategias o técnicas cognitivas.

#### **Otras características estructurales del mapa conceptual**

##### **1. Jerarquización**

En los mapas los conceptos están dispuestos por orden de importancia o de "inclusividad". Los conceptos más inclusivos ocupan los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos se sitúan en último lugar y como hemos dicho anteriormente no se enmarcan. Por tanto, es necesario puntualizar dos cuestiones importantes.

- En un mapa conceptual sólo debe aparecer una vez el mismo concepto.
- Leerlo de arriba hacia abajo.

##### **2. Selección**

Los mapas constituyen una síntesis o resumen que contiene lo más importante o significativo de un mensaje, tema o texto. Previamente a la construcción del mapa hay que seleccionar los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención.

##### **3. Impacto Visual**

Esta característica se apoya en la anterior. Se aconseja no dar por definitivo el primer mapa que hayamos trazado, sino tomarlo como borrador y repetirlo para mejorar su presentación. Se sugiere que para mejorar este impacto se destaquen los términos conceptuales con letras mayúsculas y enmarcados con elipses,

esta figura es preferible al rectángulo para aumentar el contraste entre las letras y el fondo. ( **Ver Anexo 2** )

En cuanto a la utilización e importancia que tienen los mapas conceptuales algunos autores han expresado criterios tan interesantes como los siguientes:

***“El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje centrada en el estudiante favorece el desarrollo de habilidades para el procesamiento de la información y eleva la autoestima.”<sup>4</sup>***

***“ Los mapas conceptuales, empleados como instrumento de exploración de las concepciones alternativas que tienen los alumnos acerca de los conceptos, permiten recolectar información sobre las aproximaciones que se tienen, de aquello que es aceptado por la comunidad de especialistas sobre los mismos.”<sup>5</sup>***

***“El mapa conceptual, como herramienta de trabajo para la confrontación y el análisis de las formas de pensar entre alumnos; entre alumnos y profesor; y entre el grupo y la información proporcionada, brinda mejores oportunidades para un aprendizaje significativo”<sup>6</sup>***

***“ El mapa conceptual permite un intercambio de puntos de vista, sobre la razón de validez de una conexión entre dos o más conceptos, o el reconocimiento de la carencia de ciertas asociaciones entre esos conceptos.”<sup>7</sup>***

Evidentemente, las ideas anteriores nos dicen que la utilización de los mapas conceptuales tiene gran importancia para el desarrollo de la personalidad de los alumnos y para el desempeño profesional del docente.

En este sentido pueden destacarse cuatro fines diferentes, todos de gran relevancia para el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

- **Como estrategia de aprendizaje significativo.**

Porque constituye una representación gráfica de la organización de la estructura cognoscitiva del estudiante, le permite la negociación de significados, es un instrumento que le sirve para mejorar el recuerdo, realizar resúmenes y facilitar la autoevaluación, elevar la autoestima, entre otras ventajas.

- **Como estrategia o técnica de enseñanza.**

---

<sup>4</sup> POZO, J. I.: Ob. Cit. Pág. 217.

<sup>5</sup> PÉREZ M. ET AL.: Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la Teoría de las Transformaciones Intelectuales. Ediciones Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 1996. Pág. 25.

<sup>6</sup> PÉREZ M. ET AL.: Ob. Cit. Pág. 25.

<sup>7</sup> PÉREZ M. ET AL.: Ob. Cit. Pág. 30.

Porque el docente puede utilizarla al planificar o conducir la enseñanza, es decir en la planificación general del currículum. Resulta aconsejable para el comienzo del curso escolar, con el contenido y las unidades que lo conforman, de manera tal que permitan graficar desde el diseño de una clase, hasta el de un programa, de igual forma antes del inicio de una unidad o tema,. Como herramienta de trabajo para confrontar y analizar las formas de pensar entre los estudiantes, entre estos y el profesor, facilita la superación de la enseñanza repetitiva de los contenido **(Ver Anexo 3)**. El mapa que aparece como ejemplo en este anexo se refiere al programa de la asignatura de Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía, del Curso Intensivo de Formación de Profesores de Secundaria Básica, impartido por la autora.

- **Como estrategia de evaluación.**

Constituye un diagnóstico muy efectivo, que puede ser utilizado con fines formativo y sumativo. Permite detectar cambios en la estructura cognoscitiva del estudiante, este puede mostrar sus estructuras proposicionales.

Permite ver la evaluación no sólo como resultado sino como un proceso, que tendrá en cuenta la atención a la diversidad de aprendizajes de los estudiantes. Puede resultar un aporte en cuanto a los problemas que han presentado los otros medios evaluativos hasta ahora utilizados.

Muchos de los problemas que surgen al evaluar con otros medios (el alumno interpreta lo que el maestro no ha dicho; la objetividad en la calificación; la evaluación de capacidades de alto nivel abstracto) no se dan con los mapas, por las siguientes razones: La discusión en el aula entre profesor - alumno para construir el mapa, reduce la incompreensión del aprendiz; la objetividad se logra en tanto no sólo se puede apreciar los conocimientos que expone, sino la construcción de estos; pueden apreciarse y determinarse las habilidades y capacidades para conocer, comprender, analizar, sintetizar y evaluar diferentes objetos y fenómenos.

- **Como recurso didáctico.**

Puede ser utilizado como un organizador previo tanto para el material utilizado para enseñar, como para el de aprender.

Después de la presentación de los elementos antes expuestos sobre para qué y qué es una mapa conceptual, nos queda responder al cómo hacerlo.

Ontoria defiende la idea de que considerar a los mapas conceptuales como una simple técnica, puede llevar a ciertos equívocos, a pensar en que sólo se trata de una fórmula de inmediata aplicación, es decir, un esquema que el alumno realiza cuando el profesor se lo pide y nada más. En la experiencia alcanzada con el trabajo de esta estrategia, esto resulta algo común, por tanto tenemos que

hacerle ver al alumno el significado de ésta en toda su magnitud, o sea, que sea capaz de ver todas las ventajas que tiene, en el orden del aprendizaje y desarrollo de la personalidad, si la aplica y no el simple hecho de esquematizar.

Lo anterior también requiere que se concientice que los mapas conceptuales están conectados a modelos educativos que reúnan entre sus características las siguientes:

- Centrado en el alumno, no en el profesor.
- Que se ocupe del desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos y no se conforme con que éste sea un simple repetidor de la información que recibe.
- Que pretenda el desenvolvimiento armonioso de todas las dimensiones de la personalidad, y no sólo las intelectuales.

### **¿CÓMO ELABORAR UN MAPA CONCEPTUAL?**

A continuación ofreceremos algunas sugerencias de procedimientos o formas concretas de aplicación en el aula a los profesores para que sus alumnos aprendan a construir y a trabajar con mapas conceptuales.

1. Seleccione un párrafo rico en conceptos y extraígalos.
2. Haga que los alumnos ordenen los grupos de palabras extraídas o seleccionadas en forma jerárquica. Ayúdelos con un ejemplo sencillo.
3. Estimúelos para que dispongan estos conceptos en un esquema conceptual utilizando los conectores apropiados. Ayúdelos con un ejemplo sencillo.
4. Copie en la pizarra algunos de los mapas hechos por ellos. Compárelos y hagan que expresen las observaciones sobre los mismos.
5. Reproduzca algunos mapas más complejos para que los discutan.
6. Haga notar que algunos conceptos pueden estar formados por más de una palabra y que es posible predecir nuevas relaciones entre conceptos que pueden estar muy separados unos de otros.
7. Discuta finalmente la importancia y utilidad que estas formas de representación de los conceptos puede tener para orientar y facilitar la comprensión de las lecturas y como técnica de estudio en los términos descritos al principio.

Para cumplir con este objetivo, de manera muy sucinta, Ontoria señala dos procedimientos que pueden emplearse en la construcción del mapa conceptual:

1. Presentarle al alumno el concepto que tratamos de enseñarle, haciendo que trabaje con los conceptos que él crea conveniente.
2. Presentarle una lista con los conceptos más importantes sobre el tema para que elabore con ellos su mapa conceptual.

El propio Ontoria, basándose en las múltiples sugerencias dadas por Novak, propone otra forma, más elaborada, para esta construcción:

1. Explicarle a los alumnos el significado de los conceptos y palabras enlaces, ponerle ejemplos.
2. Escoger un tema del libro, u otro con el cual el alumno esté familiarizado.
3. Elaborar un cuadro con dos columnas: en una escribe los conceptos principales y en la otra las posibles palabras enlaces. El número de conceptos puede variar de seis a diez.
4. Después, en diálogo con los alumnos, el profesor construye el mapa llamando la atención en los conceptos más generales e importantes y en las palabras enlaces más adecuadas, así como en los conceptos más específicos, hasta terminar. Pudiera explicarse las relaciones cruzadas y escribirlas en el mapa, pero debido a su complejidad este paso pudiera pasar para otro momento posterior. Una vez terminado el profesor advierte que su lectura es de arriba hacia abajo y procede a leer el mapa construido.
5. Seguidamente se divide el grupo en varios equipos o subgrupos, los cuales construirán otro mapa con tema diferente. Deberá hacerse en cartulina para presentarlo en el plenario. Con esta actividad se refuerza el dominio de la técnica.
6. Finalmente cada subgrupo explica su propio mapa. Se percataran de que aunque cada uno es diferente al otro, todos pueden estar bien. (carácter idiosincrático)

Ante cualquier procedimiento que se siga el profesor no deberá olvidar:

- Que el inicio de la construcción de un mapa conceptual tiene que partir de las ideas previas de los alumnos tratando de hacer aflorar o hacer explícitas dichas ideas, de lo contrario no se trabajaría en función del aprendizaje significativo.
- Resaltar la importancia de que los mapas conceptuales se construyen teniendo en cuenta el principio de jerarquización. Hacerle ver al alumno

algunas relaciones cruzadas que pueden deducirse de los mapas conceptuales construidos y la importancia que estas relaciones tienen para comprender mejor la significación de los conceptos y para la comprensión de nuevos conceptos que estén relacionados.

- Su rol se centrará en cuestionar, incentivar, problematizar, intercambiar posiciones con los estudiantes acerca del tema, lograr que en un momento dado, de manera inducida o espontánea, surja en los estudiantes la necesidad de mayor y mejor información sobre lo que se trabaja, esta se les brindará de forma oral, escrita o referenciada. Con el surgimiento de esta necesidad se pasa de la consulta obligatoria a la intencionada, que sea una pesquisa informativa cuyo origen sea el interés por el conocimiento.

En sentido general puede plantearse, con respecto a cómo los alumnos reaccionan en estas primeras sesiones de trabajo con estos mapas, lo siguiente:

- Captan rápido y fácilmente la técnica enseñada.
- Descubren el valor relativo que tiene la misma.
- Asimilan y retienen las ideas básicas del texto.
- Mejora la comprensión en el tema.
- Fijan su atención en los conceptos más importantes.
- Se facilita su memoria a largo plazo, porque se reduce el número de elementos a recordar, porque esos elementos son agrupados y porque la información es recibida visualmente.
- Aprenden a resumir.
- Aprenden a aprender en la medida en que sistematizan la técnica.

Con respecto a la edad que debe tener el alumno para poder asumir la construcción de mapas conceptuales, algunos opinan que es para estudiantes a partir de la enseñanza media superior, pero otros se han encargado de demostrar lo contrario al plantear que desde la enseñanza primaria el alumno puede entrenarse en esta técnica o estrategia de aprendizaje, a continuación un ejemplo ilustrativo de cómo proceder al respecto:

1. Hacer una lista de objetos familiares como: perro, nubes, árbol y libro.
2. Hacer una lista de eventos como: lloviendo, pensando, bajando, aprendiendo, corriendo.

3. Pedir a los niños que escriban lo que piensan cuando oyen la palabra libro, y que la expresen en voz alta. Haga lo mismo con la palabra pensando y así con otras palabras.
4. Concluya que esa representación mental que cada uno tiene de las palabras son los conceptos (los nombres propios no son conceptos) Haga notar como cada persona puede tener una representación o una concepción distinta para una misma palabra o símbolo.
5. Hacer una lista de palabras como: En, con, son, están, el, donde, para, de, en. Pregunte a sus alumnos lo que viene a su mente cuando las nombra, haga notar que no son conceptos, pero son palabras útiles para formar proposiciones con los conceptos; son conectoras o de enlace, en estas hay palabras que indican cantidad (son cuantificadores).
6. Escribir frases y oraciones usando los nombres de los objetos, eventos y las palabras conectoras, así:
  - Las nubes están bajando.
  - El perro está corriendo.
7. Hacer que los alumnos construyan otras frases u oraciones.
8. Construir el mapa en compañía del maestro.

**Otra vía podría ser:**

1. Escoger un párrafo, rico en conceptos, de un libro apropiado y hacer que los alumnos los identifiquen. Haga lo mismo con las palabras conectoras o enlaces. Es indispensable que la idea de concepto y conectores quede bien clara en los alumnos.

**Ejemplo de párrafo:**

El universo: De noche, a veces se puede ver una gran faja blanca en el cielo, la vía láctea, nuestra galaxia. Son millones de estrellas que giran en una espiral. En el universo hay millones de galaxias como la nuestra. En un brazo de la vía láctea, hay una estrella: el sol con sus planetas forma el sistema solar.

2. Subrayar los conceptos que encuentren en el párrafo.
3. Hacer que los conceptos se ordenen jerárquicamente. Ayúdelos a construir el mapa con tal organización.

Ejemplo: Universo, Galaxia, Estrellas, Sistema solar, Sol, Planetas

4. Copiar en el pizarrón los mapas hechos por los alumnos.



5. Comparar los mapas.
6. Seleccionar otros párrafos del mismo texto u otro y haga que los alumnos hagan sus mapas de forma individual o grupal.

Otro ejemplo:

**Los planetas:**

Se reconocen 9 planetas, todos giran alrededor del sol y sobre sí mismos. Su camino se llama órbita. Algunos tienen astros más pequeños que giran alrededor de ellos y se llaman lunas o satélites naturales (la luna es el satélite de la tierra). Reflejan la luz que reciben del Sol.

Otro procedimiento pudiera ser que los alumnos construyan mapas conceptuales de sus hobbies, actividades o temas favoritos. Estos mapas se pueden colocar alrededor del aula y fomentar las discusiones informales sobre ellos.

Con estos mapas sencillos, queda demostrado que los escolares de la enseñanza primaria pueden ser capaces de construirlos.

En cuanto a cómo evaluar los mapas conceptuales, sometemos a su consideración el siguiente procedimiento:

Cuando éstos se usan para evaluar aprendizajes, los criterios utilizados para asignar las calificaciones se derivan de los principios del aprendizaje significativo. Esto es importante, pues con ello se destaca que un mapa conceptual es una producción individual, personal y por tanto cada cual elegirá de manera particular, la forma de construirlo. A continuación los tres principios y lo que de cada uno se tendrá en cuenta para evaluar:

- **La jerarquización conceptual.**

1. La clasificación acertada de los conceptos.
2. La ordenación jerárquica correcta de los conceptos.
3. La ilustración de relaciones subordinadas y correlativas entre los conceptos.
4. El uso de las palabras enlaces de los diferentes conceptos.

- **La diferenciación progresiva de los conceptos.**

1. El número de conceptos específicos relacionados con el general.
2. El número de niveles en la jerarquía que presenta la estructura.

- **Las reconciliaciones integradoras a través de las proposiciones.**

Se evaluará fundamentalmente por el número de relaciones cruzadas entre conceptos aparentemente independientes.

**Normas para asignar calificaciones:**

- Determinar el número de niveles jerárquicos que se han presentado en el mapa y asignarles un valor a cada uno. Cada nivel jerárquico representa en alguna forma el grado de diferenciación y de reconciliación integradora de los significados de los conceptos.
- Asignar un valor a cada relación válida entre los conceptos (proposiciones válidas que han logrado hacer entre dos conceptos). El valor asignado a éstas puede ser mucho menor que el asignado a cada nivel jerárquico, la tercera parte por ejemplo representa un menor nivel de aprendizaje significativo.
- Valorar cada una de las relaciones cruzadas (proposiciones válidas entre dos conceptos distantes que aparentemente no tienen relación). Estas relaciones representan reconciliaciones integradoras importantes; por tanto, debe asignársele un valor dos o tres veces superior a las jerarquías.

De acuerdo a nuestra experiencia en el trabajo con los mapas conceptuales, recomendamos que los primeros que los alumnos confeccionen no deben tener calificaciones sino basarse en destacar los aspectos logrados o no en su construcción. Esto garantiza elevar la autoestima, ganar confianza, evitar frustraciones en los primeros intentos, garantizar la motivación de algo que también deberá resultar significativo para ellos, no podremos olvidar que el éxito de esta herramienta de trabajo consiste en el cambio procedimental y actitudinal del aprendiz.

En este sentido, en nuestro desempeño profesional como docentes de la Disciplina Formación Pedagógica General, y considerando al aprendizaje, en sentido general, como el proceso de apropiación de la cultura de un individuo que provoca modificaciones en su conducta y estructuras cognitivas, al interactuar con el ambiente donde se desarrolla; durante el desarrollo curricular la concepción de aprendizaje asumida no puede ser otra que aquella donde el aprendizaje surja a partir del sentido y el significado que para los estudiantes tenga el conocimiento, y así servir de base a una concepción didáctica, que entre otras cosas, nos permita considerar que ***“los mapas conceptuales son una de las técnicas de enseñanza posibles. No son ni mucho menos la panacea a todos los problemas que plantea la Didáctica”.***<sup>8</sup>

No obstante lo anterior, nos hemos percatado que la experiencia con los mapas conceptuales puede alcanzar resultados favorables, toda vez que se obtenga la profundización teórica necesaria en el tema y una actitud investigativa adecuada, por parte de los docentes, que garantice una práctica educativa cualitativamente superior, lo cual no descarta la búsqueda de otras estrategias, preferiblemente más autóctonas y que respondan más a la corriente pedagógica que sustenta nuestro sistema educacional, nos referimos al Enfoque Histórico - Cultural.

---

<sup>8</sup> MENDO R. ET. AL.: Mapas conceptuales: alcance y limitaciones. Aparece en Revista Pedagógica Maestro No. 5. Lima Octubre de 1996. Pág. 6.

Durante el desarrollo del componente laboral-investigativo, a través de la tutoría de trabajos investigativos, hemos tratado de que esta estrategia sea aplicada al Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Enseñanza Media. Como parte de una alternativa metodológica para lograr un aprendizaje adecuado de la Química, los mapas conceptuales se trabajaron primeramente, como estrategia de enseñanza, al presentarle a los adolescentes, una unidad del programa, “Las Sales” por parte de los profesores diplomantes.

En la próxima sesión de clases, los profesores otro mapa relacionado con uno de los epígrafes de la unidad en cuestión, el cual abarcaba un gran número de objetivos que para la misma se contemplan en el programa.

Seguidamente planificaron una actividad con los adolescentes para que estos aprendieran a construir los mapas, para ello les dieron algunos elementos esenciales y necesarios ( qué es un mapa conceptual; cuál es su estructura; cuáles sus principios...) se estableció el vínculo con los mapas anteriormente presentados, se les facilitó un texto de la especialidad y de manera conjunta lo elaboraron en el pizarrón. Al finalizar la actividad fueron motivados para que, de manera independiente construyeran sus propios mapas en la medida en que la unidad avanzara, y además acerca de otras asignaturas afines y temas interesantes para ellos.

Durante el desarrollo de la experiencia resultó difícil para los diplomantes su puesta en práctica en los inicios, pues en la medida que el trabajo avanzaba y veían los discretos avances y éxitos, se fueron entusiasmando con la tarea, y perfeccionándola. Lo más importante, a nuestro juicio, fueron los criterios que emitieron al finalizar la investigación, de ellos, destacamos los siguientes:

- El reconocimiento de la importancia de las teorías de aprendizaje, para profesores y estudiantes.
- La necesidad del dominio de esta teoría por parte de los futuros y actuales profesores.
- El cambio conceptual que debe darse en la Educación Media con respecto al aprendizaje, y en sentido general en nuestro sistema educacional.
- Las fortalezas que pudieron alcanzar.
- Las debilidades que no fue posible transformar en fortalezas.
- Las amenazas que no les fue posible transformar en oportunidades.
- El lastre tan fuerte que subsiste de la Enseñanza Tradicional, y por tanto, difícil de eliminar.

- Que los nuevos modelos didácticos no pueden ser implantados como meros parches durante el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.
- Que las innovaciones didácticas exigen, relaciones intra e interdisciplinarias para garantizar los resultados esperados.

En lo que respecta el componente académico, hemos utilizado los mapas conceptuales, como estrategia de enseñanza con varios temas de los diferentes programas impartidos, procediendo de la forma en que seguidamente se ejemplifica:

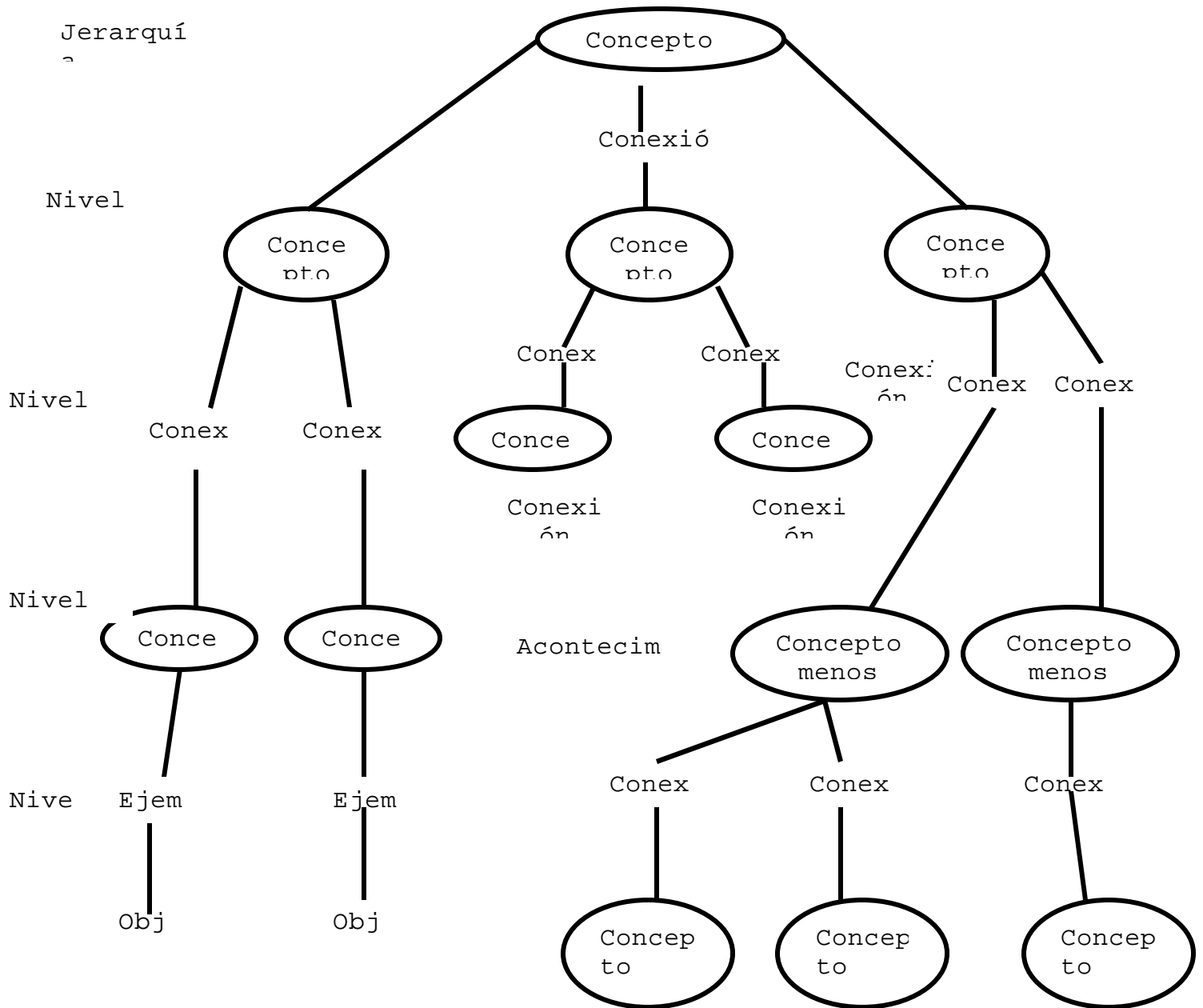
1. Presentación y discusión con los estudiantes acerca de la estructura, elementos y principios de la teoría del aprendizaje de Ausubel que se contemplan en el mapa conceptual.
2. Selección de un tema del programa, interesante para los estudiantes. Ej. Educación sexual.
3. Elaboración de una lista de conceptos y palabras enlaces seleccionados del tema, en negociación con los estudiantes, después de realizado el estudio independiente y la consulta bibliográfica previa. Esto último es muy importante.
4. Organización de los conceptos en cuanto a su generalidad o carácter de inclusividad. Selección de las palabras enlaces, determinar los conceptos que están estrechamente interrelacionados, definidos unos en términos de otros.
5. Elaboración del mapa conceptual conjuntamente con los estudiantes. Iniciar con el concepto más inclusivo e ir ubicando los subordinados en niveles de jerarquía decreciente hasta llegar a los ejemplos. Conectar los conceptos con las líneas y las palabras enlaces. Agregar, de ser posible, las líneas cruzadas para ilustrar relaciones no subordinadas entre conceptos aparentemente inconexos.
6. Asignación por equipos de estudiantes de la elaboración de mapas sobre otros temas, preferidos, como estudio independiente.
7. Explicación de los mapas elaborados por ellos para su análisis y evaluación.
8. Evaluación a cargo del docente y estudiantes de los mapas, considerando los criterios anteriormente mencionados.

No podemos finalizar este trabajo sin antes plantear que los resultados obtenidos como parte de nuestra experiencia son muy discretos, de ellos el más importante, haber ganado mayor concientización de que nuestros estudiantes deben y pueden lograr aprendizajes más significativos y desarrolladores durante la carrera pedagógica, y como parte de su práctica pedagógica ser facilitadores de ese aprendizaje en sus estudiantes. A tenor de esto tenemos que resignificar nuestras

concepciones al respecto y ganar en la profundidad teórico - metodológica necesaria, de las estrategias o alternativas que utilizemos para ello.

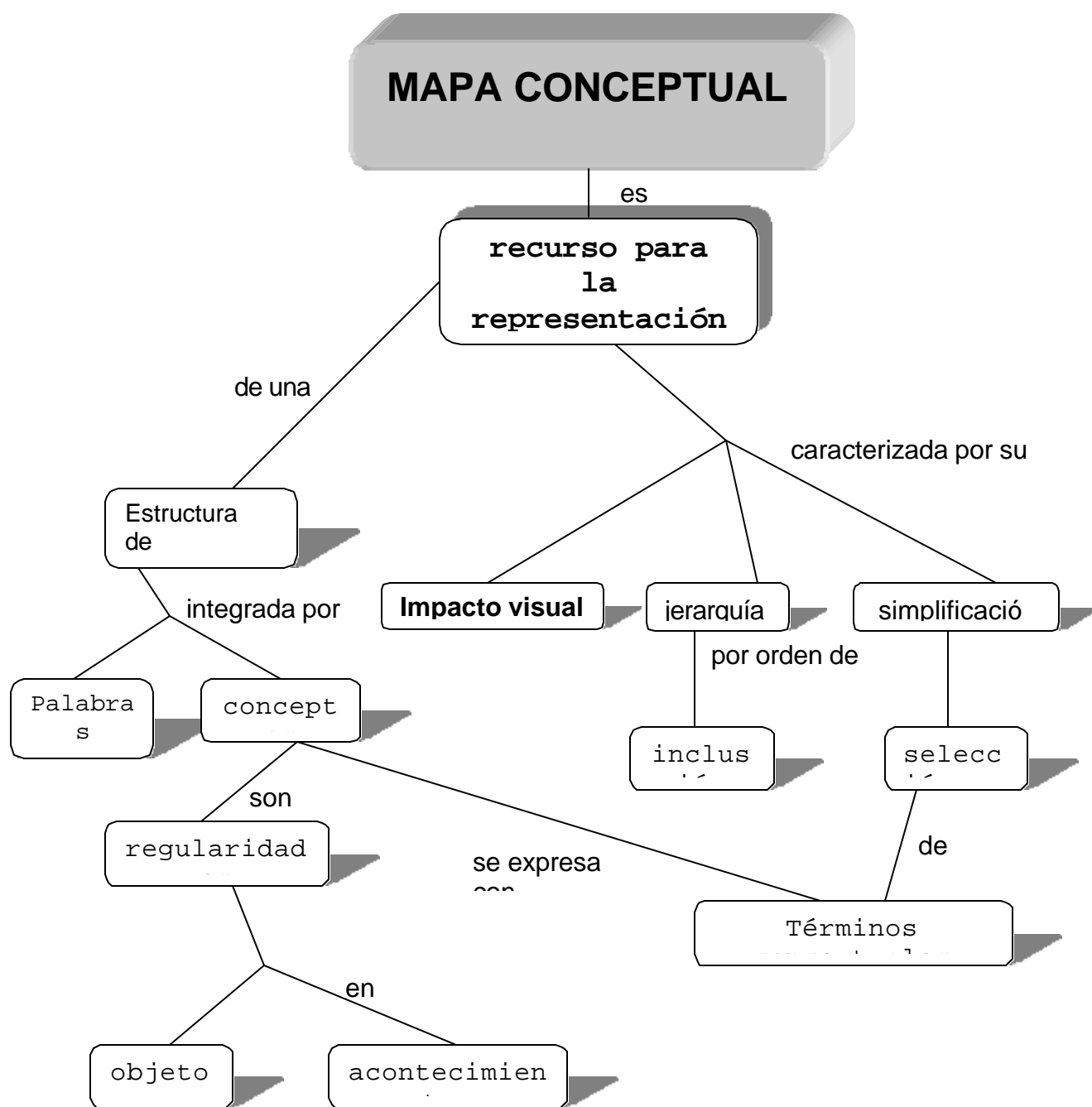
## **BIBLIOGRAFIA**

1. Gimeno, S, et al.: Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid, 1992.
2. Guzmán Sánchez, et al.: El aprendizaje en la unidad Las Sales del programa de Química de noveno grado: retos y nuevas realidades. Trabajo de Diploma. ISPEJV. La Habana, 1998.
3. Mendo, R, et al.: Mapas conceptuales: alcances y limitaciones”. Tomado de la Revista Pedagógica “Maestros” no. 5 Lima. Octubre de 1996.
4. Ontoria, A. et. Al.: Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Ediciones ASA. Lisboa, 1994.
5. Pérez, M. et al.: Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual. Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 1996.
6. Pozo, I.: Teorías cognitivas del aprendizaje. Facultad de Psicología, Universidad de Madrid. Madrid, s/f.
7. Valera, Alfonso. O: Corrientes de la Psicología contemporánea. Material impreso. La Habana, 1997.

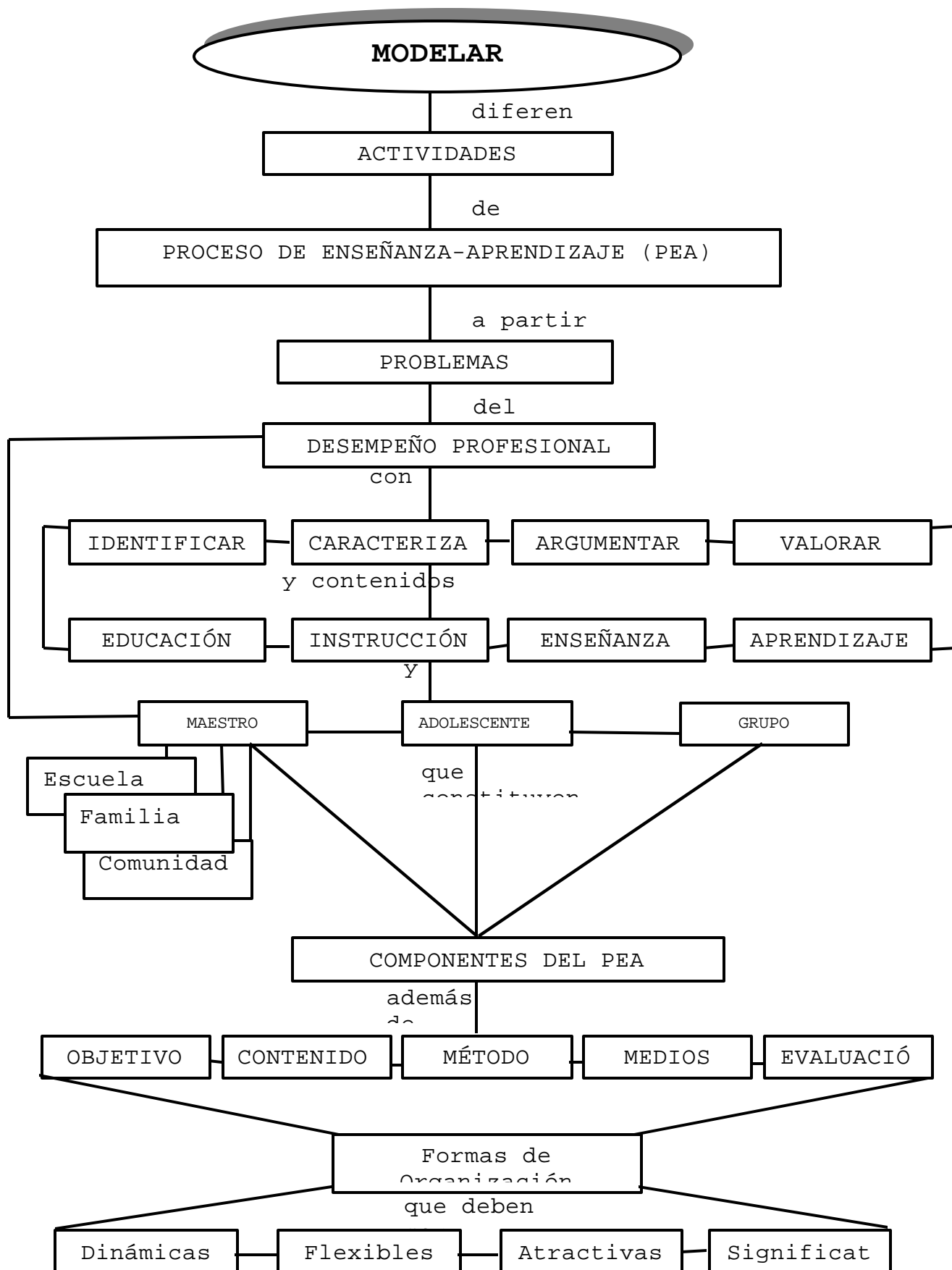


Conexión  
cruzada

## ANEXO # 1. Mapa conceptual de Novak y Gowin



**ANEXO # 2. Mapa conceptual de Ontoria.**



**ANEXO # 3. Mapa conceptual de Ana María González**



## **CAPÍTULO 8. LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ESCUELA.**

**Autora: MSc. Delci Calzado Lahera.**

La unidad dialéctica forma - contenido pone de manifiesto las fuentes internas de la unidad, la integridad y la diversidad en el desarrollo de los fenómenos, es una regularidad que se puede encontrar en cualquier fenómeno de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, debe ser estudiada por los hombres para lograr la transformación del mundo material y espiritual en que viven.

Para alcanzar el éxito en el proceso y en los resultados del trabajo pedagógico en los centros formadores, se debe profundizar en las relaciones dialécticas que se producen entre los diferentes factores y/o componentes que integran dicho proceso. Es posible entender la esencia de dichas relaciones si se proyecta, ejecuta y controla como un sistema toda la actividad pedagógica; ello depende de la cohesión y coordinación entre los diversos factores que intervienen en las tareas formativas y del despliegue de sus estrategias de actuación - comunicación para lograr los objetivos que la sociedad se propone como meta en la formación del ciudadano.

Los resultados en la educación dependen en gran parte de la preparación que tengan los educadores para enfrentar y dar solución a los problemas que en la práctica profesional se presentan cotidianamente. Todo lo que debe conducir a la implicación del estudiante en el proceso, en la solución de las contradicciones que se presentan en él, en la proyección junto a su educador de estrategias que lo conduzcan a un cambio cualitativamente superior en el desarrollo como personalidad.

### **Las relaciones forma - contenido en el proceso pedagógico.**

La configuración de “sistema de sistemas” del proceso pedagógico es compleja, pero esencial en su organización. Es importante tener claro en que nivel del sistema se trabaja y qué relación tiene con el contexto educacional en general e institucional en particular.

Un elemento esencial que se debe tener claro por el profesional de la educación es, que el contenido del proceso pedagógico cualquiera que sea la arista que se tome para su análisis, es esencial en dicho proceso, es todo el producto del desarrollo humano, su validez intrínseca queda demostrada por sus aportes al conocimiento necesario para la transformación de la realidad.

La manera como el profesor y los estudiantes organizan sus actividades conjuntas no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que trabajan o de las exigencias de la tarea que están desarrollando, ellos conforman una unidad que el profesional debe estudiar como integridad, para lograr los objetivos. En la medida

en que se dispone de teorías, modelos, principios explicativos de la realidad; puede acelerarse el proceso de transformación social general e individual.

EL contenido social, es toda su estructura interna, las relaciones que se establecen; el conjunto de teorías, hipótesis, leyes, principios, modelos de pensamiento y acción; patrones culturales característicos del desarrollo científico y cultural de la sociedad en la que tiene lugar. Todo ello pasa a formar parte del contenido de la educación y la enseñanza - aprendizaje, y constituye la base desde donde se proyecta la transformación continua de la sociedad y con ello del propio contenido.

En la Didáctica se ha dividido el contenido del proceso pedagógico en “tipos de contenido”, es así por ejemplo que según los criterios de Skatkin M. N. (1980) plantea cuatro tipos, división didáctica que contribuye con la organización de la labor docente en la proyección, ejecución y control del proceso pedagógico.

***“El contenido de la enseñanza – aprendizaje está integrado de forma unitaria por el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades, el sistema de valoraciones, normas de actuación y el sistema de experiencias de la actividad creadora acumulados por la humanidad en el desarrollo histórico - social del proceso educacional como fenómeno social y sus resultados.”<sup>25</sup>***

Esta división del contenido, puede ser retomada para definir “contenido del proceso pedagógico” en general y en particular en la formación del profesional del educador, para ello hay que tener determinado en cada caso, la orientación que debe tener según los objetivos que se aspiran alcanzar en dicho proceso.

Otros autores de América Latina, caracterizan tres “tipos de contenidos”: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para estos autores las experiencias creadoras no son estudiadas como tipo de contenidos atendiendo a que sus posiciones en la enseñanza - aprendizaje – en un grupo de países- no destacan el nivel de creación en la asimilación, otros plantean que es un eje transversal, no un tipo de contenido y en su mayoría porque sus proyectos curriculares hasta ahora no profundizan en las habilidades de investigación.

Esta división didáctica convencional del contenido responde esencialmente al proceso de organización de la enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de niveles en el proceso de asimilación que se va produciendo en el estudiante como resultado del desarrollo de un proceso basado a una concepción histórico cultural del aprendizaje en la cual se modela el conjunto de acciones pedagógicas que educando y educador deben desplegar para lograr los objetivos parciales y generales del proceso educativo.

---

<sup>25</sup> DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana. Páginas 37-52, 195, 203.

La forma es la expresión externa del nexo interno que se establecen en el contenido, es el modo de organizar la interacción de los elementos y procesos de un fenómeno; tanto entre sí como en las condiciones externas. Se tipifican en correspondencia con la organización interna del contenido, con la disposición de los componentes, con las relaciones que se establecen entre ellos, por los modos de actuación de los sujetos que interactúan.

**Las formas de organización del proceso pedagógico son manifestación externa del contenido, en ellas se producen las relaciones mutuas que se establecen entre los diversos elementos que componen el proceso. Ellas son también partes integrantes del contenido en la formación profesional del educador, en tanto que son resultado de la experiencia acumulada al desplegar diversos modos de actuación profesional.**

Cuando el contenido no se corresponde con la forma, ella tiende al cambio, ello sucede en general en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. En la actividad educacional y en sus formas de organización se presenta dicha regularidad dialéctica, cuando las relaciones internas entre los componentes del proceso pedagógico se presentan en una dinámica determinada a partir de la estructura metodológica con que se organicen, ello proyecta un tipo de forma de organización. Esto se observa en las diferencias que existen entre la conferencia, el seminario, la clase práctica; o entre una clase introductoria, una asamblea de grupo, un turno de reflexión grupal.

La forma de organización del proceso pedagógico cualquiera que sea su tipología debe partir del principio educativo que toma al estudiante como el sujeto centro del proceso pedagógico; teniendo presente que éste es un proceso interactivo en que hay un profesional que debe organizar, guiar, orientar, para lograr “potenciar el desarrollo”, “tirar del desarrollo”, “impulsar el desarrollo”, del educando.

El proceso pedagógico debe ser un proceso lo menos espontáneo posible para lograr los objetivos. No debe depender sólo de los intereses individuales del estudiante, sino también debe atender a los intereses colectivos, sociales generales, en una integración lo más armónica posible entre el desarrollo de lo colectivo y lo individual, entre los intereses en ambos sentidos.

En el trabajo de las formas como un sistema, debe tenerse en cuenta que cualquier cambio de una o varias de ellas requiere de la reorganización de los nexos que se establecen entre ellas.

Al cambiar algunas de las funciones de las escuelas con el devenir histórico sociedad; se produce el fenómeno de “negación de la negación”, en general y en particular en las formas organizativas, las nuevas que van surgiendo van negando a las viejas que impiden el desarrollo del contenido, por lo que podemos observar cómo la enseñanza individual fue superada por la grupo-clase, cómo la “lección” de la escuela intelectualista fue superada por la “clase” en la época actual; lo que

no quiere decir que las anteriores se eliminen. Recordando que la negación dialéctica no elimina las anteriores, sino que las supera.

**La concepción dialéctica de la unidad - diversidad de las formas y su relación con el contenido tiene una gran importancia metodológica en la actividad del profesional de la educación, ello permite al educador la coordinación de acciones con el educando para lograr una preparación óptima.**

La flexibilidad organizada, es una premisa que debe mantenerse en la proyección, ejecución y control del proceso pedagógico. Cuando se es absoluto en el empleo de formas de organización y se sobrestiman o subestiman sus funciones en el proceso pedagógico se cae en el formalismo. Se debe tener siempre presente que estos, son procesos en los cuales interviene el hombre desde su subjetividad, su individualidad, su desarrollo como personalidad. Es así por ejemplo, que cuando se utilizan sólo “clase introductoria” no se trabaja con profundidad el desarrollo de habilidades y puede afectarse en este sentido la formación integral del educando.

El proceso pedagógico y sus formas de organización son objeto de un continuo trabajo de investigación, de un continuo perfeccionamiento. Los problemas relacionados con las formas organizativas del proceso pedagógico no han sido resueltos todos, y la solución de algunos que hasta hace poco se consideraban satisfactorios, hoy no responden a las exigencias actuales de la organización de la educación. Ello se explica por la complejidad del fenómeno objeto de análisis.

Entre los problemas que se encuentran pueden señalarse los siguientes:

Toda forma organizativa es un eslabón en el sistema de ellas, por lo que se hace muy difícil aislarlas totalmente una de otra para medir su efectividad.

Las formas son un conjunto integrado de componentes que establecen una dinámica irrepetible de relaciones e interdependencias entre ellos, lo que hace difícil su control experimental, e incluso la observación natural directa.

La posibilidad de crear condiciones óptimas en la actividad pedagógica, para cada estudiante, manteniéndose el carácter colectivo en ellas y su estructura organizativa es otro problema actual.

La diversidad de influencias que pueden presentarse en las formas dada las características de la actividad entre el educador y el educando es también un problema que se mantiene actualmente.

La tendencia a la estabilidad en el empleo de formas, en contradicción con los continuos cambios científico - técnicos, sociales, culturales que se van produciendo en la sociedad.

La tendencia a la sobrevaloración de las formas docentes y a la subestimación las formas extradocentes y extraescolares en la Enseñanza General, así como en la

Educación Superior sucede con lo académico, por sobre lo laboral, investigativo y las actividades extracurriculares.

La investigación y análisis sucesivos de estos problemas deben garantizar una comprensión más profunda de la esencia de cada forma organizativa y su función en un sistema integral de ellas; es una vía para que el maestro realice sus actividades con fundamentación científica.

### **Modelo sistémico de formas de organización.**

***“Un sistema es una totalidad, una configuración de elementos que se integran recíprocamente a lo largo del tiempo y del espacio, para lograr un propósito común, una meta, un resultado. El sistema como un todo tiene propiedades superiores a cada una de sus partes por separado”.***<sup>26</sup>

La palabra deriva del verbo griego "sunístánia" que originalmente significaba "causar una unión" como se puede interpretar de este origen, una configuración en sistema está centrada en la unión de "algo".

Cada elemento cumple una función particular que aporta desde su individualidad al cumplimiento de la meta o aspiración de máximo nivel, o fin del sistema. Entender la educación y el proceso pedagógico escolar como un sistema, es tener una concepción integral de dicho proceso, lo que supera las concepciones metafísicas y mecanicista de análisis del fenómeno pedagógico.

Un punto de partida para tales reflexiones, lo constituye la definición del Dr. Lizardo García, de que el *proceso pedagógico* para la formación profesional es:

***“El sistema de acciones de dirección conscientes y organizadas que se ejecutan en las instituciones formadoras, en las cuales se deben coordinar las acciones del educador y el educando con el objetivo de desarrollar las habilidades y capacidades profesionales propuestas en el proyecto curricular”.***<sup>27</sup>

En él, se integran los componentes organizacionales macro estructurales (académico, laboral, investigativo y político-ideológico) con el micro estructural (objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y formas de organización) para lograr una preparación profesional integral del estudiante.

Esta definición también caracteriza el proceso pedagógico de una escuela primaria, secundaria, preuniversitaria, las diferencias está en que los componentes

---

<sup>26</sup> ÁLVAREZ DE ZAYAS C.(1997): “Curso 20 de Pedagogía 97. La Universidad, sus procesos y leyes Editado por IPLAC. La Habana. .Página 3.

<sup>27</sup> GARCÍA RAMIS, L. J., A. VALLE LIMA Y M. A. FERRAR.: Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.

macro y micro estructurales varían en correspondencia con el nivel de que se trata.

La definición de forma de organización igual que la de proceso pedagógico, ha transitado a lo largo del desarrollo histórico de la Pedagogía y la Didáctica por diferentes concepciones y puntos de vista. Según los criterios de diversos autores, como son por ejemplo:

**D. González: (1943)**

***“Se da el nombre de formas didácticas o del aprendizaje al aspecto bajo el cual el maestro presenta la materia para dirigir a los alumnos en el proceso de aprendizaje, o dicho de otro modo, el ropaje exterior con que viste el conocimiento.***

***Se confunde mucho la forma de enseñar con el método, porque precisamente éste se caracteriza por ir acompañado de aquélla, que está siempre en armonía con él, y todavía se confunde más con el procedimiento, porque hasta en su definición existen semejanzas”<sup>28</sup>.***

En el anterior planteamiento se puede observar como se destacan las formas como lo fenoménico, lo externo del proceso de aprendizaje. Es significativo el llamado que hace a la confusión entre formas y métodos, problema que hoy también se presenta en el desempeño del educador.

A. Budarni y M. N. Skatkin escriben: (1980).

"La Forma de Organización fundamental del proceso de enseñanza es la clase. La clase, como forma organizativa, crea las condiciones necesarias para fundir la enseñanza y la educación en un proceso único, para dotar a los alumnos de conocimientos, habilidades, hábitos y para desarrollar sus capacidades cognoscitivas".<sup>29</sup>

Se destaca la unidad instrucción - educación en la clase como forma fundamental, lo que no niega que esta es una ley pedagógica que debe manifestarse en cualquiera de las formas que se utilicen, para lograr los objetivos educativos. El educador debe desde el empleo de los métodos y sus procedimientos acelerar su manifestación.

Labarrere, G. "Pedagogía"(1988).

---

<sup>28</sup> GONZÁLEZ, D. (1943): "Didáctica o Dirección del Aprendizaje. Editorial Cultural S. A. La Habana. Página VII.

<sup>29</sup> DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana. Páginas 37-52, 195, 203.

***"Forma de organización de la enseñanza es: las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir, la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor"*<sup>30</sup>**

Estas dos definiciones anteriores, destacan la relación tan estrecha que se debe producir entre la forma de organización y la estructura de las actividades que desarrollan los sujetos que participan en ellas, lo que es básico en cualquier nivel de educación.

Carlos Álvarez de Zayas. (1989):

***"La forma es la organización, el orden que adopta el proceso para alcanzar el objetivo, en el que se destaca primero que todo la relación profesor-estudiante.***

***Así el proceso docente educativo puede llevarse a cabo de una forma tutorial, en el que un profesor atiende a un sólo estudiante, o se puede desarrollar también con un grupo de estudiantes"*<sup>31</sup>**

En todas estas definiciones se destacan las formas de organización, como lo externo del proceso, su manifestación más visible. Es importante tener presente la concepción dialéctico materialista de la unidad del contenido y la forma, en que se demuestra que esta última se manifiesta como un reflejo de procesos internos profundos y complejos que se producen en la actividad y comunicación que se produce entre los sujetos y objetos que se implican.

Las formas de organización deben constituir actividades para la integración; que posibiliten las relaciones que se "llevan a cabo" en el plano más profundo del desarrollo de la personalidad, en correspondencia con los objetivos de valor social planteados en el proyecto curricular integral del centro.

Por tanto se considera que: forma de organización, es el marco externo que se produce a partir del desarrollo de condiciones educativas que favorecen la relación de los sujetos en el proceso pedagógico para lograr objetivos educativos y que establecen el lugar, tiempo, orden, sucesión e interacción necesarias entre los distintos componentes del proceso.

---

<sup>30</sup> LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 138.

<sup>31</sup> ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1989): "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. MES. La Habana. Página 138.

Una forma de organización del proceso pedagógico es toda actividad organizada intencionalmente, la que integrada a un sistema previamente modelado, favorece la coordinación de acciones recíprocas entre los componentes de dicho proceso, para lograr los objetivos planteados en el proyecto educativo integral.

En una aproximación a la determinación de las funciones de las formas de organización en el proceso pedagógico se puede señalar las siguientes:

Tienen la función de integración de acciones de dirección (planificación, ejecución y control).

En ellas se logra la utilización racional de recursos humanos y materiales en unas condiciones concretas (lugar, tiempo, horarios) para lograr objetivos de carácter inmediato, con proyección de futuro.

En ellas se concreta un plan de acciones coordinadas entre los educadores y los educando, para lograr dichos objetivos.

Por lo cual, se considera que las formas de organización como componente del proceso tienen una función dinámica, integradora y organizacional de los modos de actuación y comunicación de los sujetos que intervienen en el acto educativo; mediatizados por el contenido y las condiciones materiales- espirituales concretas en que se desarrolla dicho proceso.

Las formas de organización están estrechamente relacionadas con los métodos, entre ellas y los métodos deben producirse relaciones muy estrechas de coordinación para lograr los objetivos planteados. Los métodos son la expresión dinámica interna, el movimiento organizativo interno que se debe producir para lograr las soluciones de problemas de enseñanza aprendizaje y los objetivos que se aspiran lograr, las formas enmarcan esos métodos en un contexto educativo determinado, en un tiempo y un espacio.

### **Considerarlas como un sistema supone:**

- ✓ Que se producen interrelaciones entre las diversas formas que componen el sistema y el entorno, que en la propuesta es el proceso pedagógico para la formación del estudiante como un todo.
- ✓ Que posee una finalidad, un propósito, que es en tal caso la formación integral del educando.
- ✓ Que se realiza una abstracción de la realidad social y escolar, para proyectar un modelo que reúna las formas esenciales de trabajo pedagógico que el educador en su actividad profesional podrá utilizar, y el educando en su vida, en las organizaciones a las que pertenece.
- ✓ Que son el resultado de un proceso histórico - social hecho realidad y son fundamento para la organización futura de la actividad pedagógico escolar.



El proceso pedagógico requiere un "enfoque integral", lo que constituye la médula de la organización del trabajo pedagógico; la esencia de dicho enfoque consiste en la universalidad, integralidad y armonía de las acciones pedagógicas que se desarrollan, en revelar los elementos componentes, descubrir y utilizar las relaciones regulares entre ellos en la dirección consciente del proceso.

Lo "integral" comprende la unidad del contenido y las formas; de los métodos y los medios; de todos y cada uno de ellos, con la evaluación en coordinación con los objetivos propuestos.

Todo sistema educativo logrará sobrevivir en cuanto se encuentre en un estado permanente de dinamismo y de interacción con cada elemento y el contexto para el que fue creado.

En el enfoque sistémico del proceso pedagógico para lograr resultados predecibles, orientados hacia y desde el estudiante como centro del sistema; se hace imprescindible la relación entre el macro sistema educativo (contexto económico - político; de planificación general - universal, regional y nacional) y los micro sistemas que lo integran (institucional, curricular, de formas, de tareas, de organizaciones.), para lograr los objetivos gradualmente y llegar así a los de máximo nivel.

**La complejidad sistémica del proceso pedagógico exige diversos niveles de análisis, estos pueden ser entre otros:**

- **Lo estructural**, es la reunión de elementos dispuestos de tal manera que sirvan para potenciar o hagan posible las relaciones entre los elementos de todo el sistema. La estructura es la parte del sistema que permanece estable; todo cambio o modificación estructural implica cambios importantes en los elementos y las relaciones funcionales que se establecen entre ellos.

Así por ejemplo, que para incluir, una forma nueva como elemento de la estructura sistémica de las formas de organización ya existentes, se deben redefinir las funciones de cada una de ellas en el sistema. Las funciones de cada forma deben ser claramente definidas para que no se produzca dispersión en ellas, lo que puede afectar su papel en el sistema.

- **Lo organizacional**, es la parte flexible del sistema, es en un sentido más general el orden interior, la coordinación de la acción recíproca de las partes de un todo único y en un sentido más concreto la totalidad de los procesos y acciones que hacen posible la formación y desarrollo de las interrelaciones entre las partes de ese entorno.

Hay que diferenciar dos aspectos en la organización sistémica:

- ◆ el ordenamiento de los elementos,
- ◆ la orientación.

El ordenamiento se determina como la magnitud del nivel de organización del sistema, su estado definido. La orientación caracteriza la concordancia o la discordancia de la organización con respecto al contexto.

Es así por ejemplo, cuando se plantea que la forma fundamental del proceso pedagógico escolar es la clase, todas las demás que se desarrollan deben estar subordinadas a ellas, lo que no niega la coordinación que necesariamente debe producirse.

También podemos ver por ejemplo que la forma fundamental de organización del trabajo pioneril es el destacamento, en el cual los pioneros desarrollan diferentes tipos de actividades que devienen formas de organización dentro del sistema de trabajo de la organización.

Las formas de organización constituyen un sistema flexible, abierto que se puede ordenar en correspondencia con situaciones concretas del contexto educativo, social e institucional; dicho orden debe ser dinámico y puede comenzar y finalizar con cualquiera de sus elementos, en correspondencia con los objetivos, las funciones que tienen y los problemas educativos que se desean resolver.

El ordenamiento de las formas de organización en un sistema de ellas debe ser el resultado de la interacción dinámica entre los sujetos del proceso de formación. La orientación en el proceso pedagógico profesional debe estar en concordancia con el contexto educativo, social, político - ideológico, esa es una premisa de la labor pedagógica que debe ser meditada en su proyección sistémica.

- **Lo funcional** está presente en todas las tareas concretas que tiene cada componente o elemento en el sistema y que propiciadas por la estructura y dispuestas en un determinado orden por la organización, se ejecutan para la consecución del fin fundamental del sistema. Toda actividad humana organizada plantea dos requisitos, a la vez fundamentales y opuestos: la división del trabajo en distintas tareas que deben desempeñarse y la coordinación de las mismas.

Los conceptos objetivos y tareas, no obstante su afinidad, difieren entre sí, ya que cada uno de ellos tiene su propio significado y aplicación. El objetivo del trabajo pedagógico es el resultado esperado, su noción idealizada, anticipada. En la actividad pedagógica la tarea es un objetivo particular, que se plantea teniendo en cuenta las condiciones en una determinada parte del objetivo general.

Si el objetivo es un modelo idealizado del resultado esperado de la actividad. La tarea, como objetivo particular es una etapa en la consecución del objetivo general y caracteriza al propio proceso laboral. Las tareas en su conjunto concretizan el objetivo y tienen que corresponderle, ellas dan una noción sobre la estructura del sistema de actividades. Con el planteamiento de los objetivos (generales y particulares) está relacionada la formación de las acciones y, en cierta medida, el modelado del proceso de actividades.

Es por ello, que tener claras las funciones de cada elemento que integra el sistema, contribuye con el desarrollo óptimo del mismo. Se debe estudiar a profundidad cada tipo de forma de organización que se emplee, para que no se produzca la desorientación cuando se ejecutan.

Para crear un sistema de formas de organización en el proceso pedagógico se necesita:

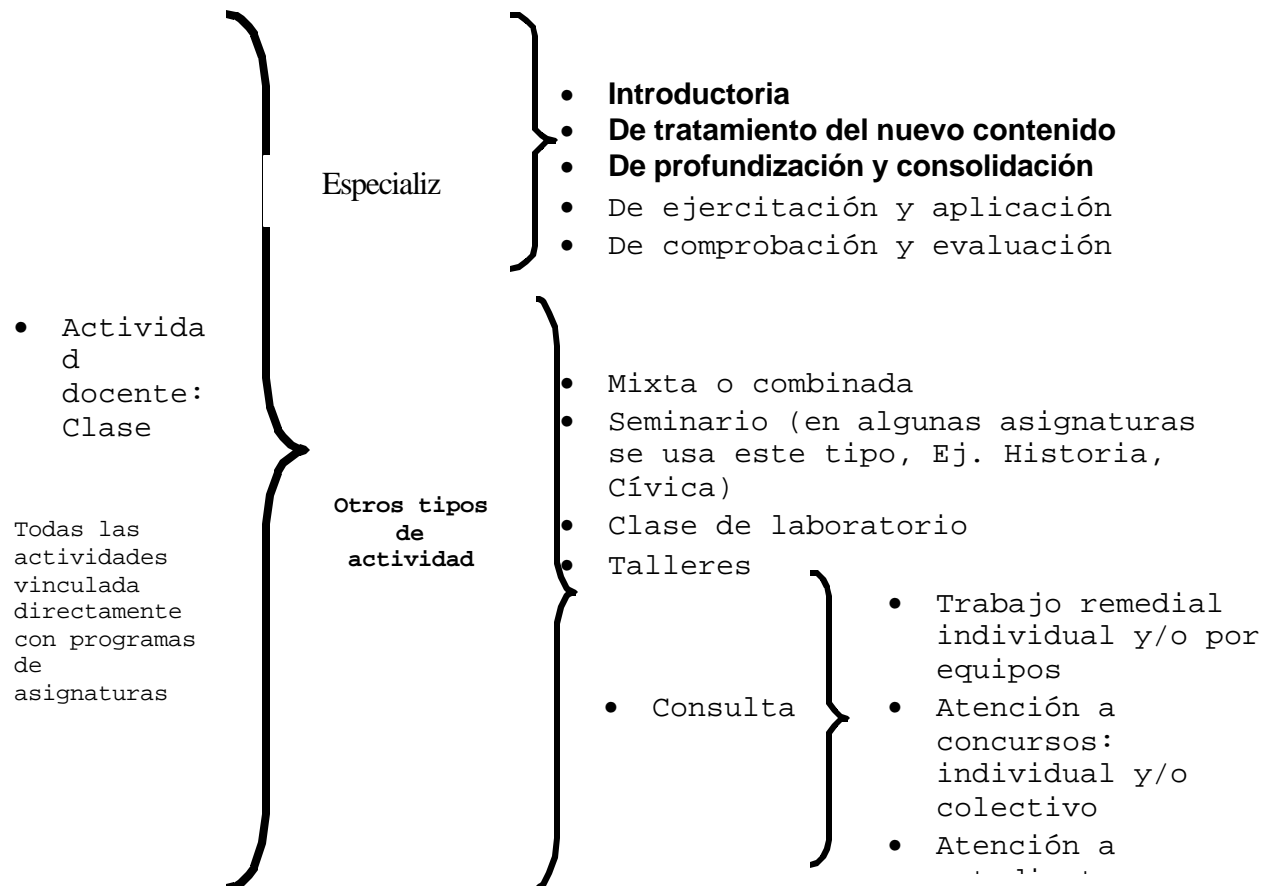
**En primer lugar:**

**Encontrar la requerida totalidad de formas.** El sistema debe contener solamente la cantidad imprescindible de formas, que se necesitan para el normal funcionamiento del proceso como un todo. Se escogen los elementos sin los cuales no se pueden lograr los objetivos planteados.

En el sistema objeto de análisis se debe partir de los elementos integrantes del curriculum, que en su nivel organizacional más elevado, cada componente en sí mismo constituye un sistema cuando se analiza por separado, pero su integración es lo que permite la preparación profesional del estudiante.

Cada componente es subsistema del sistema curricular y sistema en sí mismo, cuando se analiza de forma aislada. Cada uno tiene una determinada cantidad de formas de organización básicas para la formación profesional del educador en la que se produce la interacción entre el educador y el educando. Las formas en el sistema tienen una estructura didáctica, organizacional que guarda relación con su función en el sistema.

## Formas organizativas en la escuela media:



- Actividad extradocente:

- **Excursión docente y/o visita a museos**
- Grupo de reflexión Temático
- **Círculo de interés**
- Talleres
- Tablas gimnásticas
- Concursos de conocimientos
- Círculo Televisivo
- OTRAS...

- Actividad extraescolar:

- Excursión y/o visita a museo
- Reunión de destacamento y/o brigada
- Concurso
- Congreso
- Acampadas
- Campismos
- Festivales recreativos.
- Competencias Deportivas
- Competencias pioneriles
- Tablas, bandas pioneriles
- Clubes
- Talleres
- Tribunas abiertas

La diversidad de formas organizativas para la actividad pedagógica en la escuela favorece el desarrollo de los intereses de los estudiantes, el empleo de formas rutinarias y con un montaje metodológico rutinario y formalista es desmotivante, los estudiantes se habitúan a un proceder sistemático con "formas formales" y su nivel de motivación generalmente baja.

### **En segundo lugar:**

**Se deben revelar las propiedades funcionales de cada una de las formas en el sistema.** Hay que tener presente que cada elemento en el sistema tiene que cumplir su función, con una relativa independencia del todo, pero sin dejar de tener presente su integralidad.

El sistema estará en equilibrio cuando exista un balance dinámico funcional entre cada una de sus formas de organización. El equilibrio es un concepto dinámico, que indica el necesario balance funcional de cada elemento del sistema.

Los cambios significativos o una serie de cambios rápidos, en la estructura del sistema puede provocar el desequilibrio de la organización de las formas, afectando de gravedad su vigor, su fuerza como sistema y por lo tanto sus resultados; hasta tanto no se recupere de nuevo el equilibrio.

Cuando se rompe el equilibrio una forma está trabajando contra la otra en lugar de moverse en armonía. Un ejemplo de ello es, cuando se confunden las funciones de cada forma y se pasa a desarrollar la actividad con "la forma que lo logra todo", esta práctica no alcanza resultados óptimos, todo lo contrario se puede dar una imagen de desorganización, lo que se asociaría con los malos resultados.

Es fundamental en el desarrollo de la personalidad del adolescente la integración estructural y funcional de las actividades que se desarrollen en los diferentes niveles organizacionales del proyecto curricular de la Escuela Media, es casi imposible lograr los objetivos de la educación que se desea con una sólo tipo de forma de organización, recuerde que en la diversidad y la variedad es esencia de la vida.

### **En tercer lugar:**

**Está relacionado con la determinación de los métodos, procedimientos y técnicas que se emplean para lograr la correlación y acción recíproca de los elementos del sistema.** En él cada elemento se contempla no sólo, contando con las funciones que realiza, sino que también se tiene en cuenta el lugar que dicho elemento ocupa.

La entrada al sistema de formas de organización puede ser por cualquiera de las formas, para ello, hay que tener clara la posición del elemento; no es igual la clase introductoria al inicio de una temática, que la que continúa, no es igual un turno de reflexión en el horario de la tarde que una clase de matemática.

Es importante analizar su lugar en el sistema, la función didáctica de cada una de ellas, lo que se quiere lograr en el estudiante, su objetivo fundamental, las condiciones materiales con que se cuentan para su desarrollo, las necesidades de los estudiantes, el nivel de preparación del profesor.

#### **En cuarto lugar:**

**Se debe tener muy claro qué elemento del sistema se debe jerarquizar,** cuáles son las condiciones concretas en la formación profesional de los estudiantes que hacen, que un elemento se sitúe como rector del sistema, ello se define por la función, o por la orientación de éste respecto a otros elementos, y también por la "solidez", de las relaciones entre los elementos por separado.

Una pluralidad de funciones desarticuladas entre sí no forman. Como consecuencia de las funciones especializadas surge inevitablemente una función guía, rectora, de mando, cuya misión es dirigir todas las actividades para que cumplan armoniosamente sus respectivas funciones. Por lo tanto, la organización necesita, además de una estructura de funciones, una estructura jerárquica, cuya misión es dirigir las acciones de los niveles que le están subordinados.

En el sistema curricular de la Educación Media Cubana, el componente rector es el docente, por ser imprescindible para la formación integral de la personalidad del adolescente. En este trabajo se mantiene esa posición; y se jerarquiza en cada subsistema de formas organizacionales una de ellas, por su función rectora en la formación del estudiante.

Se debe, desarrollar cada elemento hasta el nivel de su interacción con otros, mediante formas concretas de trabajo, para a partir de ello determinar el elemento que se jerarquiza. Es importante destacar la flexibilidad que se debe asumir en un sistema dinámico y abierto, porque esta posición varía en relación con los objetivos de cada disciplina y el nivel de desarrollo del estudiante.

Esta jerarquización de elementos en el sistema varía en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, debe ser dinámica, flexible y centrada en los sujetos que participan en el proceso de formación.

El profesor y el grupo de estudiantes, al evaluar los resultados alcanzados pueden organizar jerárquicamente el movimiento de las formas de organización, esto puede darse en los casos de niveles de mayor desarrollo del estudiante.

El sistema de formas de organización es un sistema abierto que debe permitir el intercambio flexible entre los sujetos que intervienen para de tal forma hacer frente a los nuevos retos y formar al profesional con visión transformadora, dialéctica y proyectiva. Una vez definido el modelo sistémico del proceso de trabajo pedagógico, el educador ya en las fases de preparación y planificación procura conformar las acciones a desarrollar en cada actividad para que cumpla con su función en el sistema.

Se debe tener presente, cuáles son las actividades pedagógicas que necesitan menos gastos materiales, o medios técnicos y cuáles necesitan más, para ver si existen las condiciones propicias para modelarlas en el sistema, ello es resultado del análisis metodológico de la asignatura, la disciplina, el departamento, el año, entre otros, por ello su importancia organizacional. Desde los primeros pasos de la

planificación, organización y ejecución conforme al sistema se ofrecerá al maestro una visión general del proceso y de los resultados del trabajo.

Un "sistema" desprovisto de una organización interna racional y sólida, además de ser poco eficaz, es incapaz de relacionarse con otros sistemas, la reunión aleatoria de elementos es en el mejor de los casos, sólo el material inicial para formar el sistema. Pero formarlo pueden los elementos que tienen funciones claras.

Es importante que se tenga en consideración la estructura interna de cada actividad, del proceso pedagógico, para que el fin o meta de la integración sistémica de estas se logre. Cada elemento del sistema debe responder a la estructura funcional de la actividad con sus tres momentos fundamentales: el de orientación, el de ejecución y el de control / valoración. En cada uno de estos momentos hay una enorme variedad de métodos, técnicas, medios que deben desplegarse para lograr que el contenido sea asimilado por los estudiantes con agrado, interés, lo cual se puede lograr con un montaje metodológico previo y teniendo como centro de la actividad al estudiante.

A las categorías "elemento" y "sistema" les es propio un significado, aunque entre ellas existe una determinación, subordinación y al mismo tiempo, se intercambian. Así por ejemplo, la clase como sistema de trabajo no sólo puede, sino que así mismo se tiene que considerar como elemento del sistema de clases en un proyecto curricular dado, y/o nivel educacional.

A su vez, el proceso pedagógico es la vía para lograr el proyecto curricular general; en otras palabras, durante la transformación de lo inferior en superior, de lo simple en complejo, un sistema más simple al formar parte de formaciones más complejas, puede pasar a ser uno de complejidad mayor.

El conocimiento de estas regularidades dota al pedagogo no sólo de la teoría general, sino que además ofrece la metodología del enfoque sistémico, que contribuye con el proceso de organización y ejecución de la labor pedagógica. Revelar todo el conjunto de métodos, medios y formas para alcanzar resultados óptimos en la preparación del profesional, determinar las regularidades y contradicciones que se presentan entre los componentes del proceso es objetivo fundamental del enfoque de sistema.



**El profesor debe atender en su proyección didáctico - metodológica de cada actividad a la estructura funcional de la actividad.**

**“En toda acción humana por las funciones que cumple hay tres partes: orientación, ejecución y control”. (N. F. Talízina “Psicología de la enseñanza”. P 59- 60)**

**Orientación / Organización**  
**Introducción**

Punto de partida y premisa del desarrollo de todo el proceso. Presenta una imagen clara del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más efectiva en la medida que ofrezca un modelo más completo del proceso.

**Ejecución**  
**Desarrollo**

Desarrollo de un sistema de acciones dirigidas a lograr la apropiación del objeto de enseñanza - aprendizaje mediante la transformación paulatina de ese objeto. Se centra en el trabajo con el contenido que se debe aprender para dar solución al problema y lograr los objetivos. Está estrechamente vinculada con la tarea educativa fundamental de la actividad.

**Control / Valoración**  
**Conclusiones**

**Sigue la marcha de la acción, confronta los resultados obtenidos con el modelo proyectado. Corrección tanto de la parte o orientadora como de la ejecución. Refuerzo y desarrollo del autocontrol,**

**Intervienen**

- ✓ Componentes operacionales - cognitivo de la personalidad. (Regulación ejecutora)
- ✓ Componentes afectivos - volitivos de la personalidad. (Regulación inductora)
- ✓ Componentes didácticos, dados en principios, métodos, técnicas, modos de trabajar que se establecen por los sujetos participantes en el proceso

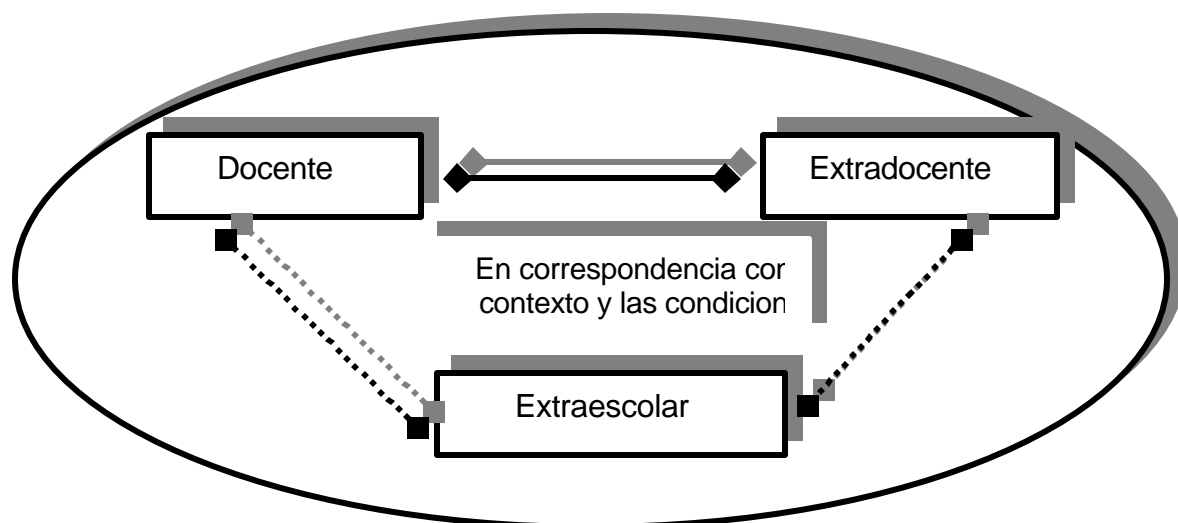
**Importante:**

Según las acciones, cada estructura funcional tiene diferentes grados de complejidad y ocupan volúmenes distintos. Conciernen tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

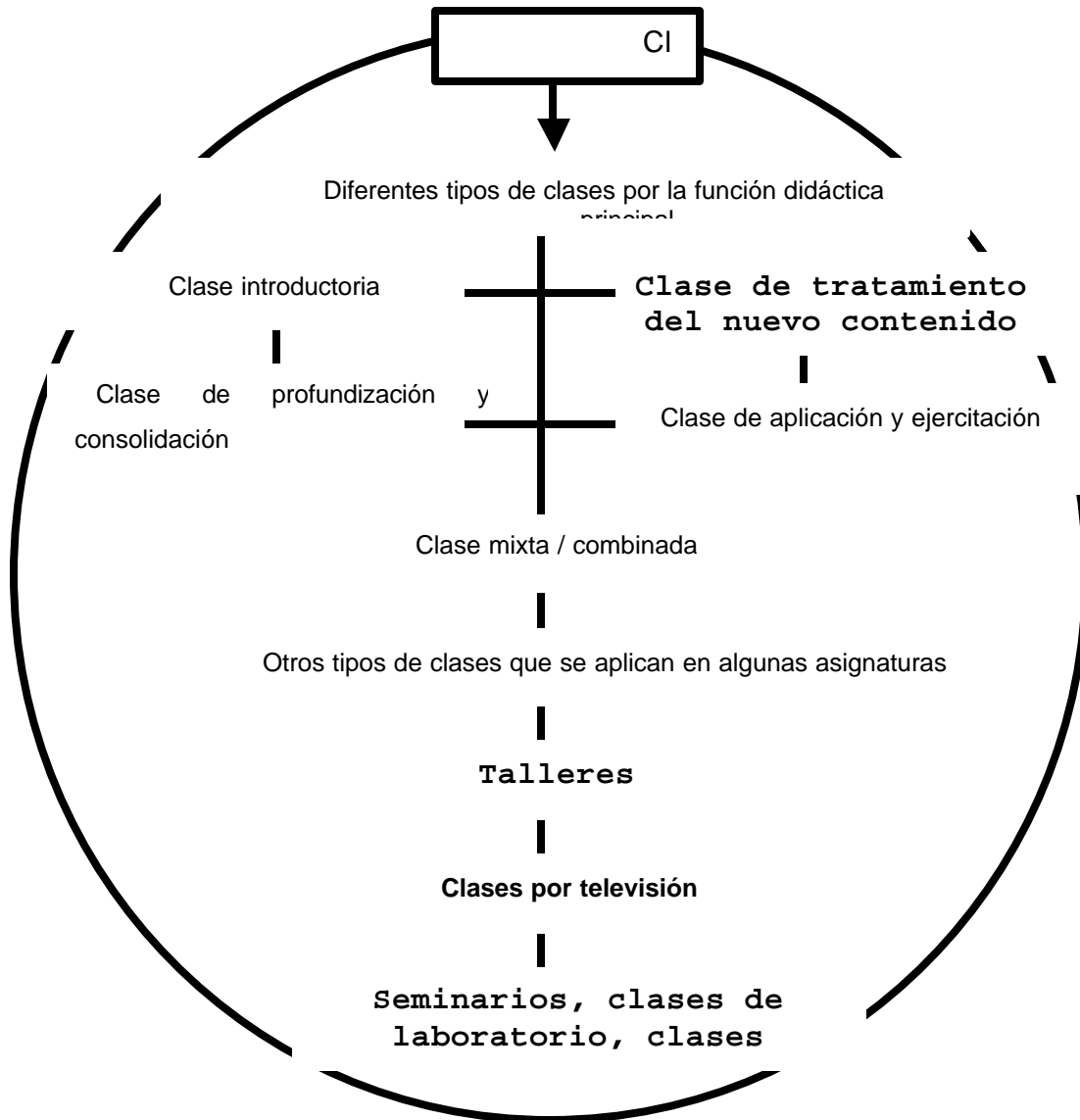
**Su presencia simultánea en todas las acciones es imprescindible ya que sin ello la acción no puede ser cumplida.**

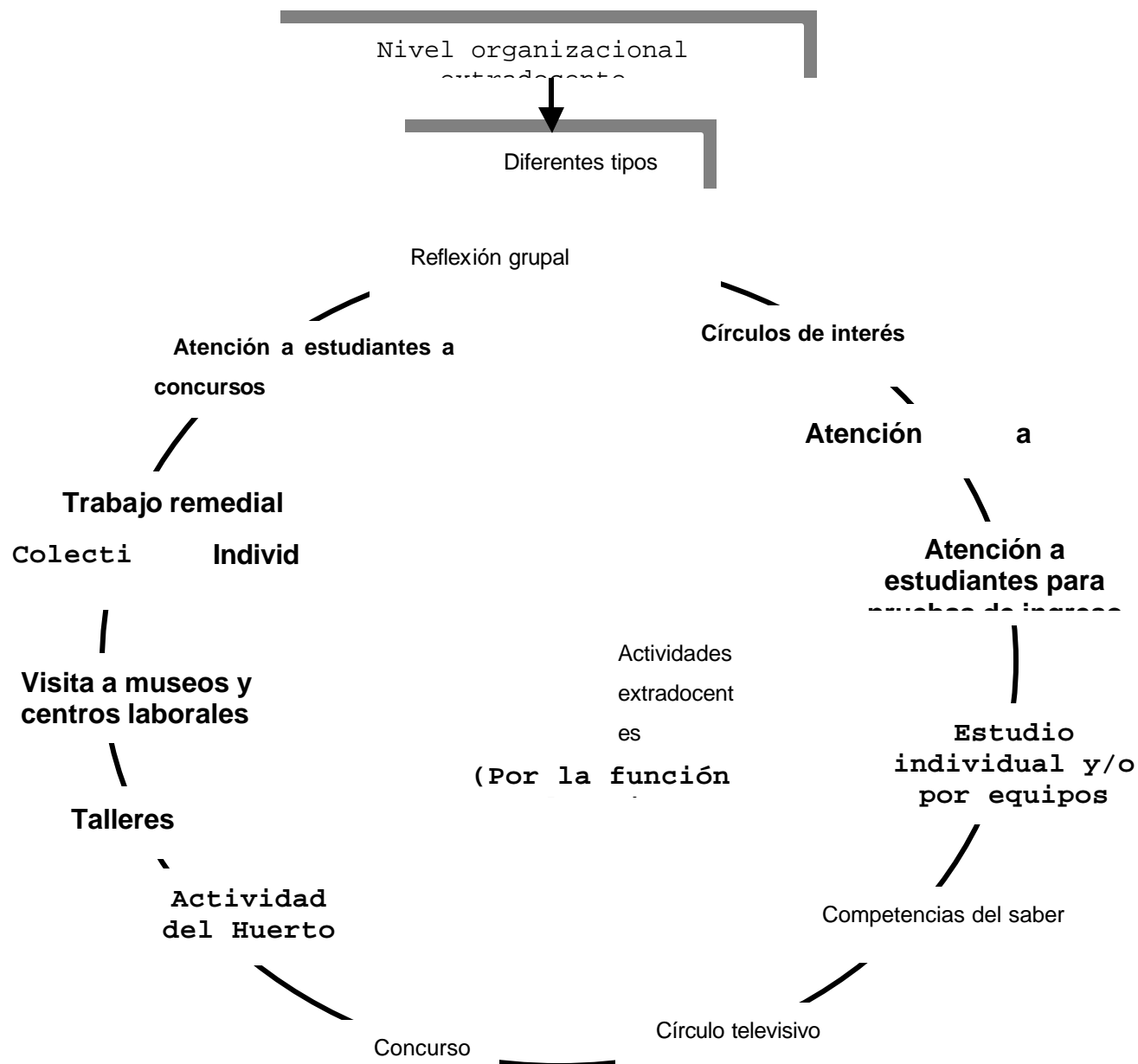
## Formas organizativas del proceso pedagógico en la Escuela.

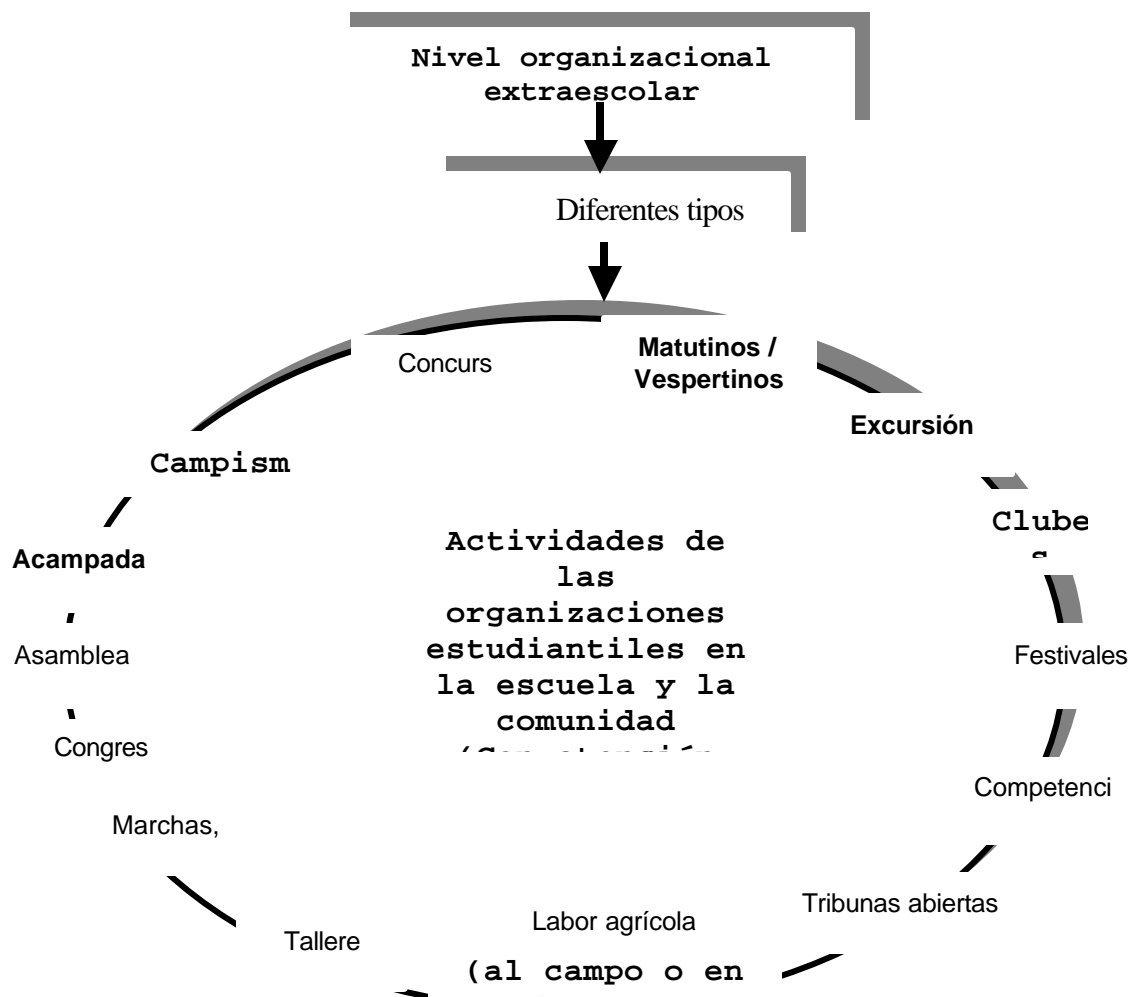
### Nivel organizacional



## Nivel organizacional docente







El sistema de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de la personalidad de los educandos debe modelarse con la flexibilidad y diversidad que requiere las relaciones interpersonales conscientes que se deben establecer para lograr objetivos de formación individuales y colectivos, en estrecha relación con los objetivos del proyecto curricular.

Las características y funciones de las formas organizacionales deben estar muy bien definidas en el sistema, se debe utilizar la combinación de ellas, según el curso, año, preparación de los estudiantes, y no pretender lograr una formación integral del futuro ciudadano con una sola forma de organización.

Una modelación sistémica de las formas de organización, favorece el desarrollo integral del estudiante en su proceso de formación. Un objetivo central en ellas debe ser la modelación clara de las características y funciones que tienen cada una de ellas en el proceso de formación de la personalidad que se aspira formar.

Un proceso de enseñanza aprendizaje, demanda de una dinámica y variedad de formas de organización que integren, problematicen y proyecten soluciones a los problemas educacionales que se presentan en la práctica, desde la reflexión individual y grupal.

La combinación de formas de organización del componente docente, extradocente y extraescolar favorece el desarrollo de una cultura general integral en los escolares, enriquece su orientación profesional, su formación como ciudadanos.

### **Ejercicios:**

- 1- Fundamente cómo usted organizaría el sistema de formas de organización en la enseñanza aprendizaje para lograr la unidad instrucción educación.
- 2- Con qué criterios usted organiza el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.
- 3- Seleccione un sistema de formas de organización que favorezca la formación de valores en los estudiantes.

### **Bibliografía.**

ABALLE P. VÍCTOR Y DELCI CALZADO L, (1996): "Carácter dinámico del proceso docente educativo. Artículo Presentado al Consejo Científico de la Facultad de Ciencias de la Educación ISPEJV. La Habana.

ADDINE FERNÁNDEZ, F. y OTROS: (1988): "Materiales docentes acerca de la Metodología de la Enseñanza de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

ADDINE FERNÁNDEZ, F. (1990): "Las formas de organización de la enseñanza en la escuela media general cubana". Material impreso. ISPEJV. Ciudad de La Habana.

\_\_\_\_\_. (1996): "Talleres educativos una alternativa de organización de la práctica laboral investigativa". Tesis en opción de la categoría científica de Dra. en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

\_\_\_\_\_. (1997): "Didáctica y Curriculum. Análisis de una experiencia". Editorial Bioestadísticas. Potosí.

ÁLVAREZ MARANTE, A., D. CALZADO LAHERA y otros. (1990): "El colectivo pedagógico y el desarrollo de la autonomía estudiantil". Investigación desarrollada en el ISPLE "Pablo Lafargue". Ciudad Habana, 1990.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1989): "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. MES. La Habana.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. y OTROS (1990): "Diseño curricular en la Educación Superior". Curso Precongreso Pedagogía '90. Palacio de las Convenciones. La Habana.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1996): "Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana.

\_\_\_\_\_. (1997): "Curso 20 de Pedagogía 97. La Universidad, sus procesos y leyes Editado por IPLAC. La Habana.

BUZÓN CASTELLS, M. (1984): "Algunos problemas actuales de la Pedagogía en los CES". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.

\_\_\_\_\_. (1987): "Métodos para la utilización del enfoque sistémico estructural en la preparación de la asignatura". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.

CALZADO LAHERA, D. (1996): "En defensa de un ideal". Artículo presentado en el módulo de sociología de la Educación de la Maestría. ISPEJV. Ciudad de la Habana.

CALZADO LAHERA, D. y F. ADDINE F. (1996): "La innovación didáctica, un problema de los docentes en la actualidad". Artículo presentado en la Cátedra de Pedagogía y Didáctica. ISPEJV. Ciudad de la Habana.

CALZADO LAHERA, D. (1995): "La ley de la unidad de la instrucción y la educación". Artículo presentado en la opción de la categoría docente de Profesor Auxiliar. ISPEJV. Ciudad de la Habana.

CASTRO RUZ, FIDEL. (1974): "La educación en revolución". Instituto Cubano del Libro. La Habana.

COLECTIVO DE AUTORES.(1981): "Pedagogía". Editorial de libros para la Educación. Ciudad de la Habana.

COMPILACIÓN DE ESCRITOS.(1991): "José de la Luz y Caballero. Escritos Educativos". Editorial Pueblo y Educación La Habana. Artículo: Escuelas Náuticas.

COMPILACIÓN DE ESCRITOS. (1992): "Enrique José Varona. Trabajos sobre Educación y Enseñanza Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Artículos: "Las reformas en la enseñanza superior". "Prefacio". "La educación y la realidad" "Reformadores y reformados" .

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): "Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica". Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Ediciones AKAL, S.A. Málaga.

DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana.

DÍAZ BARRIGA, A. (1988): "Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio". Ediciones Nuevomar S. A. de C. V. México D.F.

ENGELS, FEDERICO.(1982)"Dialéctica de la naturaleza. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

EQUIPO TED. (1994): "Trabajo pedagógico en las Organizaciones Magisteriales". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): "Tareas de la profesión de enseñar". Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid.

\_\_\_\_\_. (1991): " La profesionalización del docente. Ediciones Anaya. Madrid.

GARCÍA RAMIS L. J., A. VALLE LIMA y M. A. FERRAR L. (1996): "Autoperfeccionamiento docente y creatividad ". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1985): "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo". Ediciones Anaya. Madrid.

GONZÁLEZ, D. (1943): "Didáctica o Dirección del Aprendizaje. Editorial Cultural S. A. La Habana.



GONZÁLEZ PIRES, M., M. BUZÓN CASTELLS y R. MAÑALICH (1985): "Funciones de la conferencia y las actividades prácticas en el sistema de trabajo docente de la Educación Superior". Tema XIV. Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación y de los ISP. Suplemento 2. La Habana.

KAPRIVIN, V. V. (1981): "Conferencias sobre metódica de la enseñanza de las Ciencias Sociales". Editorial Orbe. La Habana.

KLINGBERG, L. (1978): "Introducción a la Didáctica General". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

KRAPIVIN, V. (1983): "Metodología de autoeducación política". Manual. Editorial Progreso. Moscú.

LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

MARTÍ PÉREZ JOSÉ. (1984): "Obras Completas". Tomo VI. Artículo Clases Orales. Ciencia y Derecho. Lecturas. Discursos hablados. La forma accidentada excita la atención. Nuestra América. Página 235-236. Tomo XII. Artículo Universidad sin metafísica.

MINED (1976): "RM 658/76. Documentos Directivos para el perfeccionamiento del Subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico". Editora MINED. La Habana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1989): "La formación profesional de los estudiantes de los ISP". Documento de trabajo. Perfeccionamiento C. La Habana.

\_\_\_\_\_. (1993): "Principios básicos sobre los que se estructuran los nuevos planes de estudio de los ISP. Vigentes desde el Curso 1993-1994. Material impreso. La Habana.

\_\_\_\_\_. (1988): "Resolución No. 188/88". La Habana.

\_\_\_\_\_. (1991): "Resolución 269/91. Reglamento del trabajo docente y metodológico". Material impreso. La Habana.

PARRA VIGO, I. (1997): "La enseñanza centrada en el estudiante, una vía para la profesionalización del maestro en formación". Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana.

PATTERNS, R. (1989): "La clase en acción". Publicaciones del Proyecto de Educación de la UNESCO. América Latina.

RACHENKO, I. P. (1987): "Organización Científica del Trabajo del Maestro". Editorial VNESHTORGIZDAT. Ucrania.

SIERRA SALCEDO, R. (1991): "Estrategia y alternativa pedagógica: dos exigencias en la dirección del proceso pedagógico". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.

SILVERIO GÓMEZ, M. (1990): "Dirección pedagógica del aprendizaje". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.

SOCA GENER M. Y T. BRITO.(1995): "La consulta como forma de organización en la educación superior". Material ligero. ISPEJV

TORRES SANTOME, J. (1987): "La globalización como forma de organización del curriculum". En: Revista de Educación. No. 282. Madrid.

VARELA Y MORALES, F. (1992): "Miscelánea Filosófica". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Artículo : Observaciones sobre el escolasticismo.

ZINOVIEV, H. S. I. Y OTROS. (1974): "La lección. Experiencias metodológicas en la escuela superior soviética" Editorial Grijalbo. México D. F.

## CAPÍTULO 9. LAS RELACIONES MAESTRO – ESTUDIANTE, ¿QUÉ TIPO DE RELACIONES SON?

**Autora: MSc. Silvia C. Recarey Fernández.**

La temática de las relaciones maestro – estudiante a pesar de ser muy tratada, no deja de ser susceptible a nuevos análisis desde otras aristas, tal es el caso de este trabajo. Se pretende enfocar la temática desde el rol y las funciones profesionales del maestro.

El maestro y los estudiantes, como elementos dinámicos del proceso de enseñanza aprendizaje, resultan esenciales para el logro de los objetivos educacionales, es decir, para el desarrollo de personalidades sanas, maduras y eficientes, tal y como en la actualidad se exige, por ello resulta imprescindible esclarecer desde el inicio, qué rol y qué funciones profesionales le competen al maestro.

A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (1999), profundizan en el rol profesional del maestro, precisando que el rol es el de educador profesional, atendiendo a que es el único profesional preparado específica y científicamente para la labor educativa, en pos del cumplimiento de las funciones sociales de la educación, específicamente la función profesional.

Del rol profesional se derivan las tareas básicas: instruir y educar, las funciones profesionales: docente metodológica, investigativa y orientadora, así como los contextos de actuación profesional: la escuela, la familia y la comunidad. Por su importancia es necesario tomar las definiciones que los autores mencionados anteriormente ofrecen de las funciones profesionales, ellas son:

- 1. *“Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.***
- 2. *Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.***
- 3. *Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido la función orientadora incide directamente en***

***el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.<sup>1</sup>***

Estas tres funciones profesionales tienen un carácter de sistema, al ajustarse a lo que por definición es sistema:

***“Conjunto de elementos que tienen relaciones y conexiones entre sí y que forman una determinada integridad, unidad ... El sistema se caracteriza no solo por la existencia de conexiones y relaciones entre sus elementos (determinado grado de organización), sino también por la unidad indisoluble con el medio (en las relaciones mutuas con el mismo, el sistema manifiesta su integridad.”<sup>2</sup>***

También cumple con las características de un sistema, es decir, posee una estructura donde existe una composición interna y vínculos intra e intersistémicos, así como una serie de propiedades tales como la integridad, la centralización y la organización jerárquica.

En el caso de las funciones profesionales la función rectora del sistema, la que tipifica al rol profesional del maestro es la docente metodológica.

El rol profesional del maestro, sus tareas básicas y funciones profesionales, necesariamente están mediatizadas por las relaciones que establece con los colegas de trabajo, con los estudiantes, con los familiares de éstos y con otras personas que de una manera u otra se vinculan al proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea directa o indirectamente. Por ello, es importante precisar desde qué concepción de relación se enfoca el presente trabajo, sobre todo si el centro de atención son las relaciones maestro - estudiante.

Según M. A. Calviño Valdés – Fauly una relación es un tipo de vínculo en el que se produce un contacto cara a cara, en la que ese contacto está sujeto a una mediación simbólica dada por la palabra o por una representación, que es su instrumento. El contacto significa:

- Implicación emocional, intelectual y actitudinal entre las personas.
- Supone compromisos y acuerdos.
- Existe un interés mutuo en un objetivo o tarea común.

En el caso de la relación maestro – estudiante existe un contacto cara a cara, donde la mediación simbólica está dada por aquellos elementos de la cultura que, previamente seleccionados en dependencia de las exigencias sociales, del

---

<sup>1</sup> BLANCO PÉREZ, A, y S. RECAREY FERNÁNDEZ.: Acerca del rol profesional del maestro. Material Impreso. ISPEJV. Fac. Ciencias de la Educación.. La Habana, 1999. Pág. 18.

<sup>2</sup> RAZINKOV, O. (traductor).: Diccionario de Filosofía. Editorial Progreso. Moscú, 1984. Pág. 395.

momento histórico concreto, de las exigencias propias del contenido y de las ciencias pedagógicas, el maestro debe trasmitirle a sus estudiantes.

El proceso de enseñanza aprendizaje no puede desarrollarse sin los estudiantes, sin las relaciones que se establecen entre sí y entre ellos y el maestro. El propio hecho de llamarlo estudiante o alumno implica una toma de posición con respecto a las relaciones maestro estudiante. Tradicionalmente se le ha llamado alumno, pero realmente por la etimología de la palabra, alumno significa “persona sin luz”, cabe preguntarse ¿son “alumnos” los alumnos?, ¿no sería más correcto desde una posición interactiva y desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje llamarles estudiantes y de manera singular llamarlos por sus nombres?

Lo anterior también tiene implicaciones para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Si se concibe al estudiante como un sujeto activo en su propio aprendizaje, poseedor de determinados contenidos que debe redimensionar o relacionar con otros nuevos que adquiera, se estará trabajando por educar al hombre que se necesita en el mundo de hoy. Entonces, en el proceso de enseñanza aprendizaje se pondrá de manifiesto su carácter multilateral y activo, donde **el maestro esencialmente enseña, pero puede aprender de sus estudiantes y el estudiante, esencialmente aprende, pero puede enseñar a su maestro, poniendo ambos lo mejor de si y movilizandolos todos sus recursos personales.**

Si se concibe al estudiante como un sujeto pasivo, receptivo de los saberes que porta el maestro, se formará un hombre reactivo, fuera de su tiempo, no se trabajará por una educación desarrolladora, sino por una educación bancaria como señalara Paulo Freire.

La manera en que el maestro organice la transmisión de la cultura y el trabajo de los estudiantes, determinará la influencia que en el plano motivacional afectivo pueda tener en ellos.

Otro aspecto que tiene que ver con el elemento actitudinal del maestro es el relativo a la autoridad y a los poderes que la conforman.

M. I. Álvarez Echevarría plantea los siguientes tipos de poder a partir de los cuales se ejerce la autoridad:

**Poder legítimo:** Se basa en la autoridad institucionalizada. Ejemplo: el director de la escuela, el maestro.

**Poder estimulativo o sancionador:** Se ejerce la autoridad sobre la base del castigo o premio.

**Poder capacitativo:** Es la autoridad ganada por la experiencia, el conocimiento o las capacidades.

**Poder referente:** Está dado por las cualidades de la persona que ejercerla autoridad, que la hacen atractiva y propicia para que los demás la sigan.

Pero realmente, ¿qué poderes debe utilizar el maestro en las relaciones con sus estudiantes? Esto es algo que necesita una profunda reflexión ya que entre otros elementos, depende de las características de los estudiantes, de su nivel de desarrollo, de sus necesidades y de las propias características del maestro. Mas debe tenerse en cuenta que el poder en el proceso de enseñanza aprendizaje no debe ser impuesto, sino conquistado.

Respecto a los compromisos y acuerdos a los cuales se refiere M. A. Calviño Valdés – Faully, es importante esclarecerlos desde el rol profesional en el caso del maestro y desde las exigencias sociales en el caso del estudiante.

En el caso del maestro su compromiso debe estar en el cumplimiento de sus tareas básicas y en el desempeño de sus funciones profesionales, elementos estos que devienen hilo conductor de su modo de actuación profesional. Este compromiso, aunque expresado en este sentido es también de carácter social, pero puede tener también un carácter personal, al vincularse con la motivación profesional del maestro. Un maestro con una motivación profesional general tendrá altos niveles de compromiso, en tanto que otro con una motivación profesional contradictoria, por ejemplo, tendrá bajos niveles de compromiso.

En el caso de los estudiantes, su compromiso esencial es con la sociedad, pero en buena medida también lo es consigo mismo y radica en su preparación para la vida futura.

Resulta muy interesante el hecho de que tanto el maestro como sus estudiantes no tienen claros cuáles son sus compromisos en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los acuerdos son elementos también importantes y necesarios en el desarrollo de las relaciones maestro estudiante, sin embargo, algunos pueden preguntarse: ¿acuerdos entre maestro y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje? La respuesta es **SI, ACUERDOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**, muy bien delimitados, precisados y cumplidos por ambas partes. Estos acuerdos deben ser tomados por ambas partes y en dependencia e la situación concreta que se esté dando en el propio desarrollo del proceso.

El último elemento al que se refiere este autor es el interés mutuo en un objetivo o tarea común. De hecho tanto el maestro como el estudiante deben estar interesados en la actividad a la cual, cada uno desde su posición está convocado.

Es evidente entonces que en un plano teórico las relaciones maestro – estudiante son contactos que ellos establecen y que deben tener esos significados.

Sin embargo no se puede obviar que al ser seres humanos en constante desarrollo y con características singulares, los aspectos analizados anteriormente pueden sufrir y de hecho sufren modificaciones, que conducen a deterioros en la relación que entre ellos se establece.

Otro elemento muy importante a tener en cuenta en las relaciones maestro estudiante es el relativo a las cualidades del maestro. Sobre este aspecto diversos autores de todas las latitudes han tratado de caracterizarlo, incluso si se le pregunta a los estudiantes, qué cualidades desean que tengan sus maestros, la lista es interminable.

Al definir al maestro, P. V. Barl señala:

***“... el maestro es la representación concreta de la utopía. El maestro se mueve en el mundo de las ideas, pro sobre todo en el universo de los ideales. No se es maestro si no se tiene el deseo, la aspiración o la voluntad de realizar acciones que a simple vista parecen desmesuradas. El maestro tiene la obligación de ser valiente, porque no rehuye, no teme a los problemas que la realidad le presenta y los enfrenta con la imaginación y la fantasía, elementos certeros e infinitos del pensamiento para modificar la naturaleza y acercar el futuro a la realización de su modelo ideal.***

***El maestro ideal es:***

***un guía, un maestro, un innovador, un investigador, un consejero, un creador, un sabio, un sugeridor, un impulsor, un formador de hábitos, habilidades y actitudes, un narrador, un actor, un escenógrafo, un formador de colectividades, un estudiante, un enfrentador de la realidad, un emancipador, un evaluador, un protector que redime o salva, un realizador, una persona ”<sup>3</sup>***

No obstante, para acercarse a ese ideal de maestro entre todas las cualidades posibles deben sobresalir las siguientes:

Profesionalidad, comprensión, autenticidad, respeto al derecho ajeno, empatía.

Al intentar tipificar las relaciones maestro – estudiante es importante también tomar en consideración los diferentes contextos y actividades que realizan ambos.

El maestro por su parte, cumple con tareas y funciones profesionales diferentes, pero que necesariamente se relacionan entre sí y para las cuales debe asumir diferentes posiciones. Por ejemplo, al desempeñar la función docente metodológica (que es la rectora) debe, a partir de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, estructurar su trabajo de forma tal que contribuya a que el

---

<sup>3</sup> BARL P. V.: Maestro de excelencia. Fernández Editores. México, 1995. Pág. 16.

estudiante asimile de forma activa el contenido objeto de estudio en ese momento, Es una relación de **carácter predominantemente docente**.

Al cumplir con su función orientadora, su relación con el estudiante debe centrarse en una relación de ayuda, entendiendo esta como:

***“... Ayudar no es suplantar.***

***... Ayudar es convocar, es promover la amplitud del análisis, llamar la atención sobre lo que el demandante no está percibiendo, acompañar en una indagación y en una experiencia emocional...”<sup>4</sup>***

El hecho de que se centre en este tipo de relación no indica en modo alguno que excluya a las otras dos, sino que el predominio debe ser en un sentido orientador.

Al cumplir con la función investigativa debe centrarse entonces en aquella relación que le permita penetrar en el mundo del estudiante, con una actitud indagadora, reflexiva, problematizadora.

Situación similar a las anteriores se da en dependencia del contexto donde esté actuando.

Para lograr esta dinámica, el maestro debe movilizar todos los conocimientos teóricos, metodológicos, psicológicos y pedagógicos, así como hábitos, habilidades y capacidades que posea.

En cuanto a los estudiantes, también desarrollan múltiples actividades y en diferentes contextos, de manera que también están sujetos en sus relaciones a esas actividades y contextos, de manera que en ellos también se manifiesta la dialéctica y por tanto, es importante enseñarlos a conducirse, a relacionarse en cada uno de ellos.

Todo esto conduce a determinar que la relación maestro estudiante es una relación **PROFESIONAL PEDAGÓGICA, DE CARÁCTER DIALÉCTICO, QUE DEPENDE DEL DESEMPEÑO DE SU ROL PROFESIONAL**.

Por último es importante considerar los límites de la relación maestro estudiante. ¿Cuáles son esos límites?. ¿deben ser fijos o flexibles?, ¿qué puntos de referencia tomar para establecerlos?

Los límites son tan disímiles como las situaciones, los estudiantes y los propios maestros, pero nunca se puede perder de vista que bajo cualquier circunstancia, la relación maestro estudiante es del tipo profesional pedagógica, dialéctica y que responde en última instancia al desempeño de su rol profesional, sin hacer

---

<sup>4</sup> CALVIÑO VALDÉS – FAULY, M. A.: Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico Técnica. La Habana, 2000. Pág. 17.



concesiones que posteriormente puedan conducir a borrar esos límites, lo que dificultaría en gran medida el desempeño del rol.

Por ejemplo, un maestro que otorgue excesiva confianza a sus estudiantes y que se hace cómplice de actitudes negativas de sus estudiantes, puede y de hecho pierde su prestigio ante ellos, lo que conduce a que ya no sea el paradigma de conducta que los estudiantes aspiran, perdiendo toda influencia sobre ellos.

Debe quedar claro que ser empático, comprensivo, respetuoso del derecho ajeno, auténtico, no implica en modo alguno no ser profesional.

Este enfoque en modo alguno es algo acabado, es tan sólo un punto para la reflexión, el análisis colectivo y para la valoración de la práctica educacional. El hecho de tomar como ejemplo la función orientadora del maestro no implica que esas sean las relaciones esenciales, sino simplemente es una convocatoria a reflexionar sobre cómo deben ser las relaciones maestro estudiante en la función docente metodológica, en la investigativa y en la relación entre las tres funciones profesionales del maestro.

La convocatoria queda pues, abierta.

## **EJERCICIOS QUE PUEDEN REALIZARSE:**

1. Reflexione sobre la siguiente idea de Paulo Freire y saque sus propias conclusiones:

***“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”.***  
***Paulo Freire.***<sup>6</sup>

2. ¿Autoridad o autoritarismo en las escuelas?

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. ALVAREZ ECHEVARRÍA, M. I.: La relación profesor alumno en la adolescencia. Material impreso. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana, s/f.

BLANCO PÉREZ, A. y S. RECAREY FERNÁNDEZ.: Acerca del rol profesional del maestro. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1999.

CALVIÑO VALDÉS – FAULY, M. A.: Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico Técnica. La Habana, 2000.

---

<sup>6</sup> FREIRE, P.: Pedagogía da autonomia. Saberes necessários á prática educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996. Pág. 25.

CORREA DE MOLINA, C.: Aprender y enseñar en el Siglo XXI. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 1999.

DÍAZ BORDENAVE, J. y A. MARTINS PEREIRA.: Estrategias de enseñanza aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura. San José, 1982.

FARIÑAS LEÓN, G.: Maestro, una estrategia para la enseñanza. PROMET. Propositiones Metodológicas. Editorial Academia. La Habana, 1997.

FREIRE, P.: Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996.

OLIVER MARTINS, P. L.: Didática teórica / Didática prática. Para além do confronto. Edições Loyola. São Paulo, 1991.

OSIMA LOPES, A. e COLABORADORES.: Repensando a Didática. Editora Papirus. Campinas, 1988.

RAZINKOV, O. (traductor): Diccionario de Filosofía. Editorial Progreso. Moscú, 1984.

RECAREY FERNÁNDEZ, S.: La estructura de la función orientadora del maestro. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1999.

## CAPÍTULO 10. EL TRABAJO INDEPENDIENTE EN EQUIPO: ¿ACEPTADO O RECHAZADO, POR QUIÉNES Y POR QUÉ?.

**Autora. M.Sc. Neris Imbert Stable.**

La evolución del hombre como ser social estuvo ligado a la vida colectiva. El trabajo conjunto ha constituido siempre una necesidad del ser humano y el presente sigue demandando que el hombre perfeccione sus modos de interactuar con los otros, de manera que se alcancen en el menor tiempo posible los más altos rendimientos en el cumplimiento de su labor. Las actividades de los niños, adolescentes y jóvenes no son una excepción.

El proceso de socialización del niño incluye las experiencias interactivas y de comunicación durante la realización de las distintas actividades las cuales requieren de los conocimientos, habilidades y disposiciones para la realización de acciones conjuntas. Así los contextos de satisfacción de las necesidades de comunicación e interacción se amplían del marco de la familia al de las relaciones con los coetáneos, adquiriendo en la escuela una connotación peculiar.

La escuela pone al niño frente a un sistema de conocimientos cuya asimilación, siendo individual, transcurre en una red de complejas relaciones interactivas e interpersonales: maestro - alumno, alumno - alumno, grupo - alumno, maestro - grupo, alumnos - contenidos; para las cuales no se encuentra totalmente preparado y parte de lo que debe aprender como condición para su desempeño eficiente está precisamente en ese sistema de relaciones.

Las contradicciones generadas en este marco deben ser resueltas por los escolares, dado el papel que juegan **los otros** en el movimiento de los distintos contenidos de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y como condición para el aprendizaje y un ajuste sano al medio social.

Por tanto si la escuela desea alcanzar aprendizajes duraderos (referidos tanto a los contenidos de las ciencias y las herramientas para su asimilación, como a cualidades y actitudes diversas: prosociales, organizativas, etc.); tendrá que estimular y organizar adecuadamente la actividad de los escolares, de modo que se logre una relativa armonía en cuanto al papel del sujeto particular (independencia) y al papel de **los otros** (ayuda), entendiéndose por los otros, al maestro, coetáneos, padres etc. quienes en un momento dado asumen la colaboración en las tareas orientadas.

Una vía ampliamente utilizada en la escuela para estimular aprendizajes más duraderos en los escolares es la de vincular las distintas formas de organizar la actividad independiente; en tareas individuales y tareas en equipo o grupales.

En la actualidad el trabajo independiente que se realiza en grupo, según observaciones de algunos profesores de Ciudad Libertad en los diferentes ámbitos de su actuación profesional: el aula, reuniones de padres, encuentra ciertas barreras para su aceptación y correspondientemente dificultades para su cumplimiento y realización eficiente. Además para tener una visión más amplia del fenómeno estudiado se aplicó una encuesta en las tres secundarias de Ciudad Libertad en la que se interrogó a padres y escolares.

## Se partió de los siguientes supuestos:

1. Un aspecto que permite profundizar en el análisis de esta problemática está relacionado con la comprensión del sentido de la **independencia** dentro del término de **actividad independiente**. Queda claro en la literatura especializada que cuando se habla de la esencia de la **actividad independiente** *se refiere a la medida en que las acciones planificadas por el maestro para ser realizadas por el alumno promueven en este último el desarrollo de las habilidades, los conocimientos, actitudes y cualidades para aprender y actuar con autonomía*, lo cual no quiere decir que la actividad sea realizada por cada estudiante solo.

El maestro planifica y orienta el mismo considerando varios factores, entre los que ocupa un lugar esencial la actividad del escolar, por cuanto éste último tiene que revelar en las tareas docentes que utiliza sus recursos psicológicos para ejecutar con mayor o menor eficiencia las acciones necesarias. Se enfatiza, en la independencia cognoscitiva, entendida como una **cualidad de la personalidad** que presupone el dominio de los medios para la ejecución (conocimientos, hábitos, habilidades) y las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y sus condiciones.

Para estimular la independencia el maestro va adecuando los niveles de la actividad independiente de los escolares respecto a los otros, las acciones se realizan con la intervención inmediata del maestro, con cierta colaboración entre compañeros o de forma individual, sin perder de vista que la ayuda es una necesidad del proceso de aprendizaje, como momento individual (bases cognitivas motivacionales) y como condición del hombre en tanto ser social.

De hecho la noción de trabajo independiente es en múltiples aspectos una expresión de la de la unidad dialéctica entre lo individual y lo social en la que la autonomía disminuye su valor si no se revierte, como premisa y resultado, en una actividad que en su concreción pasa por el momento de lo grupal.

En este proceso en el que al escolar se les prepara para que transite hacia la independencia cognoscitiva, como condición para alcanzar un ideal social de hombre: una persona con autonomía para trabajar con los otros, se les presenta al maestro, a los padres y al propio escolar una contradicción, entre la importancia del trabajo en equipo y el grado de aceptación o rechazo a la interacción social.

La comprensión de esta problemática exige tener en cuenta, ¿cuáles son las limitaciones que existen para la realización exitosa del trabajo conjunto?, ¿quiénes y por qué se oponen?, ¿qué opinan al respecto las personas involucradas?

2.- **Los maestros**, están convencidos de las ventajas y desventajas de ambas formas de organizar el trabajo independiente y en consonancia con ello orientan y controlan frecuentemente tareas para ser realizadas por equipo fuera de la escuela, por ejemplo, en las Casas de Estudios.

Reconocen entre las ventajas del trabajo individual, que los estudiantes pueden realizar las tareas según su propio estilo de aprendizajes y sus necesidades específicas, desarrollan hábitos de estudios y entrenan habilidades del pensamiento lo que favorece la actuación independiente y la independencia cognoscitiva al elevar el autocontrol y los intereses cognoscitivos, pero tiene en contra la imposibilidad del intercambio de opiniones y el enriquecimiento mutuo, por lo que en algunos casos puede favorecer el surgimiento de rasgos de individualismo.

El trabajo que se realiza en equipos tiene alto valor cuando se quiere estimular el pensamiento divergente: encontrar puntos de vista y soluciones variadas, entrenar la crítica y la posibilidad de defender los juicios propios, al mismo tiempo favorece habilidades interactivas y comunicativas como escuchar con paciencia, ponerse de acuerdo, expresar ideas con claridad, aportar ideas, comprender y cooperar con los que tienen menor dominio, pedir y aceptar ayuda, entre otras. Sin embargo cuando se trabaja en grupo, si no se tienen las habilidades necesarias, entonces se corre el riesgo de que se distraiga la atención, que haya pérdida de tiempo, acomodamiento e inactividad de algunos; lo que conlleva a la disminución del deseo de trabajar en conjunto.

3.- **Los padres** tienen también sus criterios acerca de los valores de las formas en que se realiza la actividad independiente avalados por la experiencia de ver a sus hijos trabajar en equipo o escuchar sus inquietudes sobre el particular. Por eso cabe la posibilidad de que entre ellos existan mucho más opiniones desfavorables acerca de las tareas escolares que sus hijos realizan en equipo en comparación con las tareas individuales.

Al mismo tiempo las actitudes de rechazo o inconformidad hacia el trabajo en equipo que se revelan, se explican fundamentalmente a partir del pobre control y evaluación que se hace en la escuela del trabajo conjunto y por las manifestaciones negativas en las actuaciones de los escolares, las que pudieran tener su origen en las necesidades e intereses personales, los típicos de la edad y en la falta de habilidades para la interacción.

Con frecuencia, cuando el escenario de realización de la tarea lo constituye el hogar, los padres no tienen los mecanismos para movilizar la participación de los otros escolares, sin embargo saben como controlar a sus hijos; a veces no tienen dominio de la tarea como para orientar al pequeño grupo, además albergan temores relacionados con la independencia que han de dar a sus hijos para salir fuera del contexto de la casa y de la escuela y asistir a casas de estudio, bibliotecas (primaria y secundaria), también en cuanto al aprovechamiento del tiempo, qué hacen cuando se reúnen a estudiar.

Por supuesto, no se descarta la posibilidad de encontrar entre algunos padres ciertas opiniones que revelen manifestaciones de individualismo, localizadas en contextos sociales específicos y con una tendencia a aumentar si factores asociadas a la estructura socio- clasista de la sociedad y otras condiciones socio - históricas lo condicionan. Este indicador se puede manifestar abiertamente, pero

también estar encubierto, incluso tras actitudes hacia el estudio aparentemente colectivista, por ejemplo, un escolar hace el trabajo solo e incluye los nombres de los otros. En este caso, ¿quién aprendió?. El hijo es adiestrado para enfrentar desafíos más complejos donde tendrá que poner a prueba sus competencias, mientras los otros quienes se creen beneficiados por recibir calificación sin haber aportado, se han quedado en francas desventajas para un adecuado desempeño intelectual, escolar y social a mediano y largo plazo al no estar debidamente preparados.

Tener presente las ideas anteriores tiene gran importancia, si se considera cuanto pueden influir las actitudes y valoraciones de los padres en las de sus hijos.

4.- Entre **los escolares** hay criterios diferentes acerca del valor de las tareas individuales o grupales, en dependencia de sus intereses cognoscitivos, aspiraciones, estilos predominantes de aprendizajes y cualidades personales.

Se encuentran escolares que no disponen de **habilidades interactivas y comunicativas** que le facilite el trabajo en grupo y mucho menos para movilizar a sus compañeros. Demandan orientación por parte de los maestros y padres. Si no reciben dicha ayuda ellos terminan rechazando todo tipo de trabajo conjunto.

Se reconoce la existencia de **estilos propios de aprendizajes**. A unos les resulta más efectivo trabajar y estudiar solos, por cuanto logran mejor concentración de la atención, pueden avanzar más o menos rápido según su ritmo y adoptan actitudes diferentes cuando trabajan en equipo: asumen solos la tarea y no dan oportunidad a los otros, o se distraen fácilmente; a otros les resulta más beneficioso compartir la tarea, así concentran mejor la atención, alcanzan mayor motivación y comprensión, elevando el rendimiento.

Algunos escolares que poseen **débiles aspiraciones e intereses cognoscitivos** y que no tienen los recursos psicológicos que le faciliten interactuar prefieren el trabajo en equipo, no por su esencia, sino por el espacio de relaciones interpersonales que contribuyen a la satisfacción de algunas de sus necesidades: jugar, conversar, divertirse. Aún cuando el trabajo en equipo estuviera bien orientado y los otros tuvieran el deseo de centrar la atención en la tarea, estos niños perturban, incumplen con la parte de la tarea de la que se hicieron responsables, no llevan los materiales necesarios para el trabajo, por tanto no aportan, no asisten al lugar acordado, etc. Al final los demás no desean trabajar con ellos.

Los escolares que tienen **fuertes y estables intereses cognoscitivos** si tuvieran una flexibilidad para aprender que admita cualesquiera de las formas de organización de las tareas docentes no estarían dispuestos a comprometer los resultados de su aprendizaje - que no es únicamente el promedio de calificaciones - en una actividad conjunta improductiva dado que algunos de sus miembros no poseen el interés suficiente para enfrentar el trabajo en grupo. A ellos cuando se les agota el tiempo para concluir la tarea encomendada se encuentran atrapados entre varias alternativas de solución: no hacer la tarea y le repercute en sus calificaciones (que desean y necesitan sean elevadas) la hacen

solos y asumen valientemente la autoría personal (por lo que resultarían censurados por los coetáneos), o la hacen y le adjudican autoría colectiva (así serían censurados por los maestros).

No se descarta la posibilidad de encontrar entre estos algunas manifestaciones de individualismo, por eso es importante diagnosticar a tiempo cualquier manifestación negativa en la formación de la personalidad, es el caso del individualismo o del falso colectivismo.

La planificación y organización adecuada del trabajo independiente grupal es básica para incidir en la formación de hábitos y habilidades para la interacción, lo contrario favorece la aparición en los escolares de manifestaciones de insatisfacción y rechazo hacia esta forma de organizar las tareas docentes con lo que no se crean las condiciones propicias para estimular el colectivismo; valor defendido por la sociedad cubana, que no se hereda, sino que hay que estimular su desarrollo.

Sobre la base de las ideas antes expuestas se realizó el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de las encuestas. Algunos de los resultados parciales demuestran que el proceso de entrenamiento de los escolares en la realización de las tareas extradocentes en equipos no se realizan con la sistematicidad necesaria como para fomentar habilidades para la interacción social, lo cual ha sido expresado por los padres y escolares al interrogarles sobre el funcionamiento y asistencia a las casas de estudios.

Ambos grupos – padres y escolares – reconocen en el trabajo en equipo muchas ventajas: la ayuda mutua para la obtención de resultados positivos en la tarea encomendada, influencia positiva en el desarrollo intelectual y en el aprendizaje, hábitos de estudios colectivo (compartir opiniones, defender los criterios personales, aclarar dudas). Se señalaron las limitaciones de esta forma de trabajo, localizadas en el mal comportamiento de los escolares: no estudian, molestan, hacen bulla, pierden el tiempo, discuten no se ponen de acuerdo, algunos no cooperan, no tienen interés. Estos indicadores se revelaron en respuestas a preguntas referidas a las conveniencias de la realización del trabajo en equipo, argumentos para la aceptación o el rechazo al funcionamiento en sus hogares de la casa de estudios.

Todo esto permite comprender que los padres y los escolares son capaces de identificar algunos de los factores que afectan la optimización del trabajo en equipo, sin embargo no tienen suficiente comprensión de las causas por las que se manifiestan ciertas conductas, por ejemplo cuando los adolescentes conversan de asuntos ajenos a la tarea o discuten, no significa necesariamente desinterés por el estudio, pues ellos tienen la necesidad de intercambiar sobre diferentes temas y discutir como forma de reafirmar sus criterios personales y en contradicción con esto, no siempre tienen los espacios para satisfacerla, ni todos tienen el adiestramiento para enfrentar la discusión como un nivel superior al diálogo.

Algunas de las preocupaciones de padres y escolares respecto al trabajo en equipo reflejan ciertas debilidades en el proceso de organización, control y evaluación de esta forma de trabajo. Se señala entre las preocupaciones: que se pierda el tiempo, que las tareas no se distribuyan parejas, que la calificación sea colectiva y no se diferencie quien aportó más, que sea yo quien siempre ayude, que sea yo quien realice toda o la mayor parte de la tarea. Estos resultados guardan relación con las respuestas dadas por alumnos que prefieren el trabajo en equipo, pues señalan que este le permite recibir ayuda, viendo más el beneficio personal “aclaro mis dudas”, “no me aburro”.

Esas preocupaciones llaman la atención hacia donde debe dirigirse el trabajo metodológico cuando los profesores se reúnen en el claustro para planificar las tareas independientes de los alumnos. El trabajo en equipo debe propiciar la ayuda mutua, entendiendo dentro de este término la cooperación y aporte de todos los integrantes, que el escolar que tenga cierta desventaja en algún aspecto no debe esperar sólo recibir ayuda, es conveniente que se sienta requerido a hacer su aporte, aunque sea mínimo. Entiéndase que ese “mínimo” no está referido a los aspectos “más formales” de un trabajo - pasarlo en limpio o aportar las hojas - sino dentro del contenido de la tarea deberá realizar aquella parte que más se corresponda con sus posibilidades reales. De no hacerse así, esta forma de trabajo no cumple sus objetivos y trae como consecuencias que se formen percepciones y actitudes negativas no sólo en los escolares sino también en la familia.

No se encontró relación numérica entre el nivel de escolaridad de los padres y algunos indicadores que pudieran revelar algún nivel de individualismo: disposición de los padres a aceptar el funcionamiento de la casa de estudio en su hogar, preocupaciones acerca de cuando sus hijos trabajan en equipo. Hay que tener en cuenta que la tendencia del nivel de escolaridad de los padres tiende a ser medio y superior por lo que habría que continuar profundizando en el estudio de este fenómeno por su implicación político – ideológica.

El análisis hecho a partir de los datos empíricos encontrados y los elementos teóricos apuntados permite considerar que el trabajo independiente ya sea individual o en equipo tiene sus pro y su contra en una diversidad de factores, pero en el trabajo en equipo, en particular, influyen las experiencias y habilidades para la interacción social, el nivel de ayuda recibida por parte de los profesores y de los padres para la comunicación e interacción en el grupo, las cualidades, intereses y los estilos personales de aprendizajes.

Citemos un caso basado en una situación real y reconstruido a la luz de las principales exigencias psicopedagógicas, que puede ilustrar cómo poner en práctica las principales recomendaciones antes mencionadas.

El programa de la asignatura Geografía de Cuba de sexto grado propone como evaluación final un trabajo investigativo en equipo sobre el estudio de la localidad



donde viven los escolares. ¿Cómo debe proceder el maestro(a) para la planificación, orientación control y evaluación del trabajo independiente en equipo, si desea contribuir a elevar su eficacia?

## **ASPECTOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA PARA LA PLANIFICACIÓN ADECUADA DEL TRABAJO.**

Los contenidos del programa de la asignatura que sirven de base al trabajo independiente. Aquí encontrará en cuáles dimensiones geográficas los escolares deberán indagar, así como las posibles relaciones de estos contenidos con otras asignaturas, Historia, Español, Matemática, Ciencias Naturales.

Los diferentes niveles de asimilación de los contenidos.

¿Quiénes realizan el trabajo, qué características tienen, qué niveles de ayuda requieren y quiénes potencialmente podrían ayudar? Se supone que ha de tenerse en cuenta la Entrega Pedagógica que hicieron los maestros(as) de quinto grado.

El valor educativo del trabajo. ¿Qué influencia tendrá en la personalidad de los escolares?. Precisar la finalidad que tendría esa evaluación, en su dimensión instructiva y educativa.

La elaboración de una guía que sirva de orientación a los escolares y la determinación de las condiciones básicas que deben cumplir los estudiantes y que serán indicadores para la evaluación sistemática y final; y otras condiciones materiales o espirituales que serían imprescindibles.

## **GUÍA PARA EL TRABAJO INVESTIGATIVO EN EQUIPO DE LA ASIGNATURA GEOGRAFÍA DE CUBA.**

**Finalidad.** Contribuir a ampliar el conocimiento y sentimientos de pertenencia a la localidad y al desarrollo de la independencia cognoscitiva; así como de las habilidades investigativas, para las relaciones interactivas y comunicativas en el trabajo conjunto.

**Tarea común:** El estudio de la localidad de Regla.

**Objetivo:** Caracterizar la localidad de Regla.

**Resultado final:**

- Elaborar un trabajo escrito, en equipo, que revele el estudio realizado.
- Defensa oral de los resultados del trabajo.

**Aspectos a investigar y tareas a realizar:**

### **1.Características físico- geográficas.**

a) Posición geográfica, límites terrestres y marítimos:

Tareas:

1. Elaboren el mapa de contorno político de Cuba y el de la provincia Ciudad de La Habana que aparece en el cuaderno de mapas incluido en el tabloide del curso de Geografía de Cuba (Proyecto Universidad para Todos) y en ellos:
  - a) Destaquen en rojo la provincia donde está ubicado el municipio.
  - b) Coloreen en azul la bahía de La Habana.
  - c) Coloreen y nombren los municipios limítrofes con Regla. Pueden consultar el siguiente documento: Asamblea Nacional del Poder Popular. Ley No. 2 de los límites territoriales de las provincias y los municipios. Ed. Divulgación MINJUS, La Habana.
- 2) Con la ayuda de los padres elaboren el mapa Planimétrico del Municipio Regla. En él irán ubicando durante el curso los lugares visitados y algunos accidentes geográficos y lo pueden localizar en la biblioteca escolar y en el órgano del gobierno municipal: el Poder Popular.
  - a) Extensión superficial
  - b) Costas

Tareas:

- 1) Observen el mapa de contorno político de la provincia Ciudad de La Habana que aparece en el tabloide del Curso de Geografía de Cuba (Proyecto Universidad para Todos) y a partir de él esbocen el mapa de la bahía de La Habana y
  - Coloreen en azul el área ocupada por las aguas
  - Coloreen en verde claro los bordes de la bahía
  - Unan con una línea los extremos de la bahía y escriban el largo y el ancho en kilómetros sobre la línea así como el nombre de los extremos de cada eje.
  - Señalen y nombren los siguientes accidentes: boca de la bahía, canal de entrada, ensenadas de Atares, Guasabacoa, Marimelena, y Tiscornia, desembocadura de los ríos Luyanó y Martín Pérez, Alturas Morro-Cabañas.
- d) Suelos y Rocas: Traten sobre las características del suelo y el tipo de rocas.
- e) Relieve. Hagan referencias a las principales cimas: Martí y Lenin,

Tareas:

- 1) Lean su libro de texto en el epígrafe en que se trata sobre las rocas ígneas y del relieve.
- 2) Obtengan información en el trabajo del profesor Luis Orlando Pérez, Estudio de la Localidad de Regla. ISP "E. J. Varona". 2001 que se encuentra en la biblioteca municipal.
- 3) Hagan un recorrido por la localidad y:
  - Seleccionen muestras de rocas que reflejen las características de las rocas ígneas intensamente metamorfozadas en serpentinitas de color verdusco o azulado que predominan en la localidad. (Recuerden conservarlas para

presentarlas en el muestrario)

- Identifiquen las cimas o colinas: Martí y Lenin.

f) *Vegetación y fauna*. Refiéranse a las plantas y animales que observen a su alrededor y presten singular atención a las que se hallan en la desembocadura de los ríos Martín Pérez y Luyanó.

g) *Hidrografía*: Hagan referencia a los ríos: Río Luyanó y río Martín Pérez. De ellos indaguen: Vertiente, nacimiento, desembocadura, municipios que recorre, largo, área de la cuenca, dirección en que corren, afluentes, utilidad de sus aguas.

Tareas:

- 1) Lean su libro de texto en el epígrafe en que se trata sobre la hidrografía.
- 2) Obtengan información en el trabajo del profesor Luis Orlando Pérez, Estudio de la Localidad de Regla. ISP "E. J. Varona", 2001, que se encuentra en la biblioteca municipal.
- 3) Además con ayuda de sus familiares pudieran buscar más información en Comisión Nacional de Nombres Geográficos. Diccionario Geográfico de Cuba. ED. GEO, La Habana, 2000. p.198 (río Liaño), p.220 (río Martín Pérez)
- 4) Con ayuda de los familiares visiten la desembocadura de ambos ríos. Describanlas prestando atención a la vegetación, fauna, contaminación. Se recomienda hacer dibujos y dentro de las posibilidades de las familias sacar fotografías del lugar, así como obtener muestras como hojas de plantas, plumas de aves si se encontraran, tierra, rocas, etcétera. (Recuerden conservarlas para presentarlas en los anexos)
- 5) Ubiquen en el mapa ambos ríos. Consulten el Mapa Planimétrico del Municipio Regla y el Mapa Turístico de la provincia Ciudad de La Habana.

## **2. Características económicas- geográficas.**

**a) Población:** Indaguen sobre la población actual de la localidad.

Tareas.

- 1) Busquen información en el trabajo del profesor Luis Orlando Pérez, "Estudio de la Localidad de Regla", que se encuentra en la biblioteca municipal. Respondan.

- ¿Cuál es la población total?.

- ¿Ha aumentado, disminuido o se ha mantenido igual la cantidad de

habitantes?

- ¿En cuánto ha aumentado o disminuido la población?
- Elaboren una tabla donde acerca de la estructura de la población.

	Grupos de edades	Total	Hombres	Mujeres
Niños	0 – 9			
Adolescentes	10 – 19			
Jóvenes	20 – 34			
Adultos	35 - 59			
Adultos mayores	+ de 60			
	Total general			

Nota. Con ayuda de sus familiares pueden buscar información actualizada en el órgano del gobierno municipal: Poder Popular.

b) *Producción material*: Refiéranse a aspectos relacionados con la agricultura, la industria y el transporte.

Agricultura: Nivel de desarrollo de la rama agropecuaria. La agricultura urbana en forma de organopónico: principales cultivos.

Principales industrias: Han de referirse a las industrias y fábricas más importantes: Industria eléctrica: Central termoeléctrica Antonio Maceo y la de Casa Blanca; industria petroquímica: Refinería Níco López; industria química: Fábrica de fertilizantes; plantas de pienso, astilleros, fábricas, talleres, etcétera, pero es necesario que tengan en cuenta otros centros de producción que sin ser de gran relevancia para la economía nacional, sí tienen un gran significado para los servicios y para la economía local, por ejemplo, tiendas, bodegas, restaurantes, clubes nocturnos, entre otros.

Transporte y comunicaciones: Refiéranse a las vías de acceso a la localidad:

Vías terrestres: Ferrocarril y ómnibus

Vía marítima. Lanchas

Vías de comunicación: Telefónica y postal (correo y telégrafo)

Tareas.

1) Busquen información en el trabajo realizado por Pérez Graciela y Otros “Trabajo Práctico sobre el estudio de la localidad de Regla” que se encuentra en la biblioteca municipal.

2) Visiten diferentes centros productivos y de servicios, con la colaboración de sus familiares, para que mediante la entrevista y la observación puedan ampliar los conocimientos sobre dichos centros. ¿Sobre qué aspectos

deben indagar? Esta guía de entrevista puede resultarles de utilidad para las visitas que deberán hacer a diferentes centros de valor económico, histórico o cultural.

### **Guía de entrevista.**

Lugar visitado \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_  
Entrevistados \_\_\_\_\_  
Realizadas por: \_\_\_\_\_

### **Cuestionario**

- Nombre del lugar visitado (fábrica, establecimiento, etc.)
- ¿En qué año se fundó?
- ¿Qué se produce?
- ¿De dónde se obtiene la materia prima?
- ¿Adónde se destina la producción?
- ¿Qué importancia tiene este centro?
- ¿Qué problemas tienen con la protección del medio ambiente?
- ¿Qué medidas se toman para proteger el medio ambiente?
- ¿Qué otros datos de interés podrían ofrecernos?

3) Se recomienda hacer dibujos u obtener muestras de materia prima, objetos terminados, fotografías tomadas de periódicos y revistas, etcétera, que ilustren las actividades productivas. (Recuerden conservarlas para presentarlas en los anexos)

4) Ubica en el mapa de Regla los centros visitados. Consulten el Mapa Planimétrico del Municipio Regla y el Mapa Turístico de La Provincia Ciudad de La Habana.

### **3. Aspecto histórico, cultural y social.**

a) Acontecimientos y lugares que reflejen el valor histórico:

- Orígenes del pueblo. Fundación.
- Martí en Regla
- Las principales actividades del movimiento obrero de Regla
- La Colina Lenin
- Algunos apuntes acerca del cementerio de Regla.

Tareas.

1) Revisen las fuentes bibliográficas siguientes:

- José Martí. Discurso pronunciado en la inauguración de Liceo Artístico y Literario de Regla, el 8 de febrero de 1879, en Índice de las Obras Completas. Pidan ayuda a los padres.
- Graciela Pérez y Otros “Trabajo Práctico sobre el estudio de la localidad de Regla” que se encuentra en la biblioteca municipal.

2) Visiten el Liceo Artístico y Literario de Regla para obtener información sobre las actividades de José Martí en este lugar y las actividades que en la actualidad allí se realizan.

3) Visiten lugares de la localidad donde existan placas y tarjas en conmemoración a los Mártires de Regla. Relacionen cada uno de los Mártires con sus fechas de nacimiento y de asesinato, así como la dirección donde se encuentran las tarjas. Les sugerimos visitar la escultura situada en la cercanía de la Iglesia. Obsérvenla y explique qué significa.

4) Visiten la Colina Lenin. Allí aparece una placa inscrita por Raúl Castro Ruz en conmemoración a los acontecimientos históricos relacionados con la lucha del movimiento obrero. Copien el texto que aparece en la placa y digan qué importancia ustedes le conceden esta visita de tan distinguido dirigente revolucionario.

5) Visiten el cementerio de Regla. Busquen información sobre la fundación, los panteones más importantes que allí existen:

- "Caídos por la Defensa".
- "De la Guerra de Independencia".
- Importantes personalidades de la cultura y de la vida política.
- La tumba de Maikel Fonseca, adolescente víctima de la Ley de Ajuste Cubano. Consulte el artículo de Núñez A. y F. López. "Consternados, rabiosos". En Periódico Granma. 19/1/2001. De ser posible obtenga fotografía que ilustren la participación del pueblo de Regla; y de importantes personalidades de la vida política del país y del municipio, en la manifestación de repudio a dicha ley en que se convirtió el sepelio.

6) Ubica en el mapa de Regla los diferentes centros visitados. Consulten el Mapa Planimétrico del Municipio Regla y el Mapa Turístico de La Provincia Ciudad de La Habana.

b) Transformaciones sociales. Señalar los logros principales en la esfera de la educación, salud, cultura y los servicios que benefician a toda la población:

- Señalar los consejos populares y las organizaciones políticas y de masas.
- Principales centros culturales e instituciones culturales.
- Principales centros salud, educación y deportes.
- Idiosincrasia de los pobladores: sentimiento de pertenencia, religiosidad (importancia del templo principal "Nuestra Señora de Regla")
- Principales problemas medioambientales en ríos y ensenadas, fábricas e industrias, vía pública: saladeros, recogida de desechos sólidos.

Tareas.

1) Visiten la iglesia de "Nuestra Señora de Regla". Preste atención a la placa que recuerda el lugar donde predicó el patriota cubano Don Félix Varela y

Morales. Anoten los datos que aparecen en dicha placa y expresen qué importancia ustedes les conceden a la visita de tan ilustre personalidad.

2) Escojan algunos centros educacionales, recreativos, deportivos, de la salud, etcétera, y hagan entrevistas para obtener informaciones que ayuden a ampliar el conocimiento sobre la localidad.

3) Durante las distintas visitas observen el entorno y anote los datos relacionados con el ornato e higiene de las vías públicas.

4) Ubiquen en el mapa los centros visitados y los límites del consejo popular donde ustedes viven. Busquen información en el órgano de gobierno municipal y consulten el Mapa Planimétrico del Municipio Regla y el Mapa Turístico de La Provincia Ciudad de La Habana.

### **ASPECTOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA PARA LA ORIENTACIÓN ADECUADA DEL TRABAJO.**

La forma de evaluar a los estudiantes a través de un trabajo investigativo es de gran valor educativo, pero si se considera la edad y la falta de habilidades generales y específicas para el mismo se requiere una cuidadosa orientación a los escolares.

El maestro debe en un inicio dar una explicación general acerca de lo que deben hacer, por qué y para qué; para luego ir orientando, *por parte*, el sistema de tareas que deben realizar en un período dado de tiempo, de acuerdo a la cantidad y envergadura de las mismas.

Este trabajo motiva mucho a los escolares de sexto grado si se logra, organizarlos y dirigirlos bien; y si los adultos le prestan la ayuda necesaria, por eso el maestro debe involucrar a los padres, no hacerlo constituye una falla que puede dar al traste con los objetivos y el valor educativo del mismo. Confíe en la familia y en su nivel de preparación (recuerde los resultados del diagnóstico integral). Por tanto, en la primera reunión de padres debe:

- Explicárseles en qué consiste esta forma de evaluación y su importancia para que puedan comprender el papel que les corresponde en una tarea de este tipo: crear las condiciones que les permita a sus hijos participar y colaborar en el equipo; acompañar a sus hijos, cuando sea necesario, en las visitas y recorridos por la localidad. Aclarando que la colaboración con los hijos no consiste en hacerles el trabajo.
- Presentarles cómo están conformados los equipos y quién es el responsable, por cuanto se requerirá que los padres se pongan de acuerdo para cumplir ciertas tareas como, las visitas a los centros, u otras.
- Informarles la fecha en que los escolares deben terminar y entregar su trabajo.

- Aclararles muy bien cuáles contenidos los escolares no deben dejar de cumplir y la flexibilidad que existe en cuanto a los lugares que pueden visitar, pongamos por caso, al abordar el aspecto referido a la salud, tal vez un equipo visite el policlínico porque le queda más cerca y otro el consultorio del médico de la familia, o visitar el centro de trabajo del padre previa coordinación, con lo que se facilita el cumplimiento de la tarea.

En otras reuniones mantenga a los padres al tanto de cómo los escolares van cumplimentando la tarea y presente de modo general los resultados parciales de algún equipo, de modo, que sirva de orientación y que a tiempo se tomen las medidas para contribuir al éxito del trabajo independiente.

Por las características de este trabajo independiente se le debe prestar gran atención a la organización de los equipos, en especial a los requisitos para conformar los equipos y a algunas normas para el trabajo conjunto. Se trata de:

1. Los integrantes deben vivir cerca y no ser más de cinco integrantes.
2. Los equipos deben ser heterogéneos en cuanto al nivel de asimilación de los escolares y al sexo.
3. Por la ayuda que requieren los escolares de los padres, debe cuidarse que en cada equipo, al menos la familia de un escolar, posea nivel de escolaridad de preuniversitario o universitario.
4. Determinar el responsable del equipo en conformidad con los integrantes, así como la responsabilidad de cada escolar con diferentes tareas: buscar un libro o alguna información, materiales.
5. Las tareas preferiblemente deben cumplirse con la presencia de todos o la mayoría de los integrantes, por ejemplo si van a recorrer la desembocadura del río no debe ser una tarea para ser cumplida por un escolar. Es importante e interesante que asistan todos en compañía de adultos.
6. Determinar fechas y lugares de reunión con el consentimiento de todos los integrantes, a partir del acuerdo la asistencia y la puntualidad constituyen un deber.
7. El trabajo se realizará de forma sistemática durante todo el curso, por lo que bimensualmente los equipos rinden cuenta del estado del trabajo y cómo lo están haciendo.

**Condiciones que debe cumplir el trabajo escrito:**



- El trabajo tendrá la siguiente estructura: Introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos. Se explica que se exige en cada aspecto.
- El contenido del trabajo debe incluir todos los aspectos orientados: físico - geográficos, económico – geográficos e históricos.
- La entrega y defensa del trabajo se hará en la fecha señalada: 30 de mayo.
- El trabajo es en equipo y se entrega una copia manuscrita a nombre de todos los integrantes.
- Adecuada limpieza y ortografía.

### **CONDICIONES QUE DEBEN CUMPLIR EN LA DEFENSA DEL TRABAJO.**

Se defiende el trabajo en la fecha señalada, con la participación de todos los integrantes del equipo, los cuales deben demostrar los conocimientos adquiridos sobre la localidad y las habilidades, cualidades y actitudes que han ido desarrollando.

### **ASPECTOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA PARA EL CONTROL Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO.**

Aproveche los contenidos de las clases que se relacionen con las tareas del trabajo independiente que permitan conocer que están haciendo los escolares.

Determine un tiempo bimensualmente para controlar y evaluar el resultado parcial del trabajo, qué han hecho y cómo, qué dificultades han encontrado, qué ayuda necesitan, la asistencia, la cooperación entre los integrantes del equipo. No tienen que ser, necesariamente, todos los equipos el mismo día, pero sí, de la oportunidad de que conozcan qué están haciendo y cómo están desenvolviéndose sus compañeros en esta tarea.

Tome en cuenta para evaluar, tanto el contenido geográfico de la tarea como la dinámica de los equipos, es decir, de sus relaciones interactivas y comunicativas: cooperación, cumplimiento de lo acordado, toma de decisiones, respeto, oportunidad para opinar o discrepar, la aceptación y el rechazo, etcétera. Esto evitaría que unos escolares trabajen más que otros y que todas las tareas queden para el final.

Promueva que los escolares se autovaloren y se valoren entre sí, en cuanto a su actuación en el trabajo conjunto. Esto es un elemento muy favorable para desarrollar habilidades comunicativas e interactivas.

Cree condiciones para observar cómo ellos se organizan para cumplir algunas de estas tareas, por ejemplo, cómo planifican la visita al cementerio de la localidad. Pregúntele al responsable de un equipo, cuándo se van a reunir para ponerse de acuerdo en algo y trate de estar presente.

Escuche el sentir y las opiniones de los padres que también saben cómo están trabajando, qué dificultades y logros están teniendo. Las reuniones pueden ser un momento adecuado si se previó este aspecto como asunto a tratar en la misma, no obstante, no tiene que esperar una reunión, pregúntele a los padres cómo se están comportando cuando trabajan juntos y cuándo los han acompañado a alguna visita.

Como la evaluación final es escrita y oral, recuérdelos a los escolares los indicadores que se tomarán en cuenta en ambas formas.

Dele la solemnidad que requiere la defensa de este trabajo, porque por sus características ha demandado gran tiempo y esfuerzo, lo cual ayudará a que los escolares aprendan más y, a su vez, se sienta muy importante. Tenga en cuenta que los padres han tenido una participación importante para que sus hijos puedan hacer un trabajo de este tipo con calidad, entonces invítelos, a muchos les gustará estar presentes y harán el esfuerzo por asistir.

No se puede hacer abstracción de la necesidad de preparar a los escolares para un adecuado desempeño en ambas formas de realización. Como el trabajo conjunto demanda habilidades adicionales a las cognitivas instrumentales, el maestro tiene que asumir como parte de sus funciones profesionales la de orientación del mismo para la cual se presentan las siguientes **recomendaciones**.

#### Organización adecuada de los equipos.

Es útil combinar los criterios que se utilizan para formar los subgrupos o equipos de trabajo. Se recomienda que haya algunos equipos conformados a partir de las preferencias de los alumnos, según sus afinidades y también otros agrupados de acuerdo con exigencias pedagógicas, psicológicas y sociales – sexo, estilos de aprendizajes, rendimiento académico, raza, condiciones socioeconómicas, zonas de residencia, tipos de tareas etc. – con la finalidad de no excluir la diferencia, pues es parte del aprendizaje social. Tratar con todos y aprender de todos y enseñar a todos.

Estos equipos pueden funcionar durante cierto tiempo. Su permanencia dependerá de la tarea para la que se han conformados y de la pertinencia o no de mantenerlos unidos.

#### Planificación y orientación adecuada de la tarea.

a) Fijar la tarea común y el resultado final que se espera en correspondencia con los objetivos del mismo.

- ❖ Establecer con claridad qué deben hacer y cómo.
- ❖ Cuáles son las exigencias que deben cumplir, ya que las mismas se convierten en indicadores de la calidad del trabajo realizado y favorece el

autocontrol y la autoevaluación. En dependencia del nivel de desarrollo de los escolares así será el grado de precisión de dichas exigencias.

b) Determinar la responsabilidad individual.

Es importante planificar la tarea de modo que cada escolar tenga la oportunidad de realizar ciertas acciones que propicien el desarrollo de sus potencialidades mediante el esfuerzo individual. A la vez el aporte individual será condición para el cumplimiento de la tarea común a la que se espera como resultado final.

No puede hablarse de actividad conjunta si no hay una tarea común a la que cada uno le aporta algo, y demuestra la dialéctica que existe entre lo individual y lo grupal.

c) Crear espacios para el control sistemático de la tarea, en dependencia de la complejidad de la tarea y del grado de preparación de los escolares para emprenderla, así será el tiempo y momento dedicado a ejercer el control. Sirve no sólo como evaluación de los avances académicos, aclarar las dudas posibles, sino además es una situación especial para orientar a los escolares en cuanto a las discrepancias surgidas entre ellos y que no han tenido solución en el marco de sus relaciones interpersonales. Sólo así la intervención del maestro suele ser oportuna.

Creación de espacios para propiciar en los escolares el autoconocimiento de sus relaciones interactivas y comunicativas.

El diálogo y la reflexión acerca de cómo se comportan cuando trabajan en equipo y el entrenamiento en la evaluación mutuamente entre los coétaneos son importantes maneras de proceder para estimular el autoconocimiento, ayudado por el uso de algunas técnicas participativas

Se sugieren:

- ❖ Fijación de normas que regulen el comportamiento durante el trabajo conjunto: Aceptar las decisiones de la mayoría con el consentimiento de la minoría.
- ❖ Interactuar, y respetar a todas las personas, incluyendo aquellas con las que no se tienen intereses comunes.
- ❖ Todos tienen derechos, siempre que no violen los derechos de los demás: opinar, discrepar, hacer, etc. No sentirse ofendidos con las ideas diferentes a las suyas.
- ❖ Todas las ideas tienen valor. No hay ideas buenas, ni malas, pero se decide en conjunto por las que más se ajusten a los fines y normas del grupo
- ❖ No agredir al que ofrece ideas contrarias.
- ❖ Cooperar. El aporte de cada uno es una necesidad individual y grupal.

- ❖ Escuchar con paciencia a los otros. Es darle la oportunidad a estos de ser escuchados.

Como puede comprenderse dichas sugerencias sirven al desarrollo de habilidades comunicativas y favorecen mejores relaciones interpersonales, condiciones para que en el equipo de trabajo exista un clima emocional sano para el aprendizaje y la madurez de la personalidad. A este fin pueden servir, en el caso de estudiantes del Pedagógico, **los siguientes ejercicios**:

1. – a) Autovalore sus modos de trabajar en equipo, a partir de los siguientes indicadores, aunque puede incluir otros si así lo entiende:

- ♦ Estudio y realizo las tareas previas a la reunión del equipo.
- ♦ Escucho con paciencia las opiniones de los otros compañeros.
- ♦ Aporto mis opiniones cuando lo considero oportuno.
- ♦ Me molesta o no que alguien pregunte mucho y no siga el ritmo de los demás.
- ♦ Me concentro en la tarea.
- ♦ Ayudo a los otros a que no desvíen la atención.
- ♦ Acepto con facilidad integrarme a nuevos equipos.
- ♦ Me molesta que se incorporen nuevos miembros al equipo.

b) Reflexione en qué medida los aspectos en los que usted se encontró alguna dificultad pueden incidir en su desempeño en el equipo de estudio.

2.- Entrenen sus habilidades para trabajar en equipo. Para ello:

- ♦ Organice un equipo de trabajo teniendo en cuenta requerimientos de orden psicológico, demográfico, etc.
- ♦ Planifiquen entre todos una **tarea docente** para ser realizada en equipos.
- ♦ Valoren la calidad de la misma considerando los diferentes requerimientos que permiten elevar la efectividad de la misma.

3. Realice una pequeña investigación en el grupo que atiende para indagar el grado de aceptación y rechazo de las tareas escolares que se organizan por equipos y para ello:

- ♦ Elabore una encuesta (que se puede complementar con una entrevista grupal).
- ♦ Procese y analice los resultados.
- ♦ Valore, sobre la base de los conocimientos abordados en la disciplina Formación Pedagógica General, los factores que pueden estar influyendo en los resultados.
- ♦ Elabore recomendaciones para contribuir a la mejor disposición de los alumnos para trabajar en equipo.

4. Realice la observación de una clase en la que las tareas de aprendizajes se hayan organizado fundamentalmente en equipo.
- a) Anote cómo procedió el maestro con la organización de los equipos, el control y evaluación de la tarea conjunta. ¿Qué aspectos tuvo en cuenta?
- b) Observe la dinámica de trabajo de los equipos durante la clase:
- ◆ Prestan atención y se concentran en la tarea o conversan y se entretienen.
  - ◆ Se ponen o no de acuerdo sobre qué hacer quiénes lo harían.
  - ◆ Aporte e interés por la terminación con calidad de la tarea.
  - ◆ Oportunidad de todos los estudiantes de participar.
  - ◆ Cordialidad en las relaciones, en el trato y comunicación.
- c) En las conclusiones señale los aspectos positivos y negativos encontrados e incluya una valoración acerca de la calidad de la planificación, ejecución, control y evaluación de la organización de la clase por equipos de trabajo.
- d) Haga sugerencias de cómo podrían mejorarse las posibles dificultades encontradas.

### **Bibliografía.**

1. ARÉS, P.: El trabajo grupal. Editora Camiinos. La Habana, 1996.
2. BAXTER PÉREZ, E.: Estudio individual o estudio colectivo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988.
3. GUINERY, M.: Aprender a estudiar. Editorial Fontanella. Barcelona, 1975.
4. HERNÁNDEZ, E.: El trabajo grupal con adolescentes. Una habilidad de los egresados de los ISP. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1994.
5. IMBERT, N.: Las expectativas como potencialidades educativas para el desarrollo grupal. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1996.
6. \_\_\_\_\_: El clima sociopsicológico de los grupos en la escuela como vía para el fortalecimiento de la salud mental de los escolares. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1997.
7. \_\_\_\_\_: Propuesta de una estrategia para la dirección de los grupos escolares. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana, 1998.
8. JIMÉNEZ, G.: Hablemos de educación. Recopilación de artículos, comentarios y reportajes sobre educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1985.

9. MARTIN, M. M.: Una de las formas de organización de la actividad extradocente: las casas de estudio. En Revista Educación Año XIII, No. 49. Abril – junio 1983.
10. MORSE, W.: Psicología aplicada a la enseñanza. Editora Pax. México, 1972.

## **CAPÍTULO 11. LA AUTOEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA.**

**Autora: M.Sc. Estela Mena.**

La educación como toda actividad humana, se nos presenta en los albores del nuevo milenio como factor social indispensable en función del crecimiento y mejoramiento de la cultura universal.

Todas las ciencias que de una forma u otra se involucran en la formación de la personalidad, enfrentan el reto de las contradicciones propias inherentes a las transformaciones sociales, económicas y políticas de la contemporaneidad.

La Pedagogía, como máxima expresión de las intenciones y propósitos del desarrollo educativo, asume el desafío de estos tiempos en la búsqueda de vías, formas y recursos que permitan perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, de manera que se propicien las condiciones para la formación integral de un sujeto más pleno, más comprometido, más audaz, reflexivo, crítico, independiente, con un alto nivel de autoestima, con sólidos valores de responsabilidad, honestidad, sinceridad y justicia, capaz de autorregularse, auto perfeccionarse autodeterminarse, auto educarse y, por ende, autoevaluarse, lo cual deberá promover un mayor desarrollo de sus capacidades creativas.

La evaluación es un proceso socialmente necesario, algo inherente al hombre que como ser social, al realizar su valoración refleja en su conciencia la significación que tienen objetos y fenómenos de la realidad.

Esto conduce a estimar la evaluación como un proceso de legitimación cultural, que se ha constituido, por su propio desarrollo, en un mecanismo y justificación en sí mismo del progreso social.

Históricamente la categoría evaluación se relaciona con el surgimiento de la Pedagogía como ciencia, independientemente, de que gradualmente el concepto se haya enriquecido a partir de las relaciones interdisciplinarias, las metodologías, la tecnología educativa y la psicología, entre otras.

Una concepción de evaluación educativa se basa, según el Dr. Orestes Castro, en aspectos tales como:

- El carácter de sistema como proceso continuo y discreto de la evaluación.
- La importancia de la retroalimentación en el enfoque cibernético del proceso pedagógico.
- La necesidad de precisar criterios, parámetros e indicadores de la evaluación cualitativa y cuantitativa.
- La determinación de significados y sentido de lo que se aprende y su consideración al evaluar.
- La reconceptualización desde la experiencia del sujeto que aprende como resignificador de los objetivos, contenidos de su propia educación.
- El aprendizaje como un hecho personal e irreplicable, compartido y socializador, considerando las diferencias individuales.
- La subordinación de la enseñanza al aprendizaje.
- La vinculación de lo instructivo y lo educativo.
- La autoevaluación como objetivo en sí mismo.
- El protagonismo fluctuante de los alumnos y maestros en el proceso pedagógico, y consecuentemente en su evaluación.
- La reconceptualización del currículum, abierto y flexible, entre otros.  
(Castro, 1999, p29)

La dirección de la evaluación educativa, tiene entre sus dimensiones la evaluación del aprendizaje y la evaluación del trabajo pedagógico.

La evaluación del aprendizaje, es reflejo de la unidad entre educación e instrucción y en el proceso de enseñanza – aprendizaje, esta valora, de forma armónica y proporcional, conocimientos, hábitos y habilidades, así como los rasgos de la personalidad expresados en el desarrollo alcanzado por la misma.

En fin, es evaluar cómo se está adiestrando ese estudiante para insertarse en la sociedad en calidad de profesional, su preparación para la vida de una manera plena y capaz, con una formación más integral, comprometida y creadora, como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de estos presupuestos es que se define:

***“La evaluación, en su carácter integrador, holístico y personológico, como proceso y resultado. Es el componente que influye en todo el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante, potencia la independencia, la metacognición, las relaciones interpersonales, la reflexión, la responsabilidad y la práctica creativa. Permite valorar cualitativa y cuantitativamente los cambios que se producen en el aprendizaje, constituyendo en sí misma una vía para el crecimiento individual y grupal.”<sup>1</sup>***

La evaluación se convierte en un proceso complejo, personalizado, de reflexión, regulación y ayuda, así como en un conjunto de actividades motivadoras que permiten al estudiante mejorar sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera se propicia una valoración consciente de su realidad, ante la que se proponen alternativas de cambio en sus actitudes, responsabilizándose en su propia actuación de manera más independiente y con plena seguridad en sí mismo. Todo esto conduce inevitablemente a la autoevaluación como una vía indispensable dentro del proceso educativo.

La autoevaluación se fundamenta a partir de la autovaloración; su génesis teórica y científica va desde Psicología hacia la Pedagogía, por la implicación de ambas ciencias en lo concerniente al desarrollo y formación de la personalidad de los sujetos.

La autovaloración es una formación compleja de la personalidad, para lo cual es importante destacar la unidad funcional entre lo afectivo - motivacional y lo cognitivo – instrumental como factor fundamental de la regulación del comportamiento.

Durante el desarrollo psíquico de la personalidad se produce un incesante crecimiento de su conciencia, actividad y conducta.

Al ir tomando conciencia del mundo material, la persona va destacando su propia personalidad como sujeto único. Se va incrementando su autoconciencia, la cual se expresa en formas tales como el dominio de sí, empeño por la autoafirmación, el sentimiento de la dignidad, la exigencia para consigo mismo, la autoestima y la autovaloración entre otros.

Un elemento necesario para el desarrollo de la autoconciencia es la autovaloración, donde el sujeto toma conciencia de su propio “yo”, de sus valores físicos, su capacidad mental, necesidades, motivaciones, sus acciones, su comportamiento y actitud ante los demás, y particularmente ante sí mismo. De esta forma se destaca la función valorativa de la autovaloración que unida a la

---

<sup>1</sup>MENA CAMACHO, E.: Autoevaluación y creatividad: un reto para la Pedagogía Contemporánea. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Educación. ISPEJV. Fac. Ciencias de la Educación. La Habana, 2001. Pág. 110.



reguladora, se caracterizan por la tendencia orientadora de toda la actividad del sujeto, imprimiéndole fuerza por el nivel de compromiso que este asume para alcanzar estadios superiores que le den sentido a su existencia.

La autoconciencia y la autovaloración sirven de base a la autorregulación, expresada como el nivel superior de desarrollo de la madurez de la personalidad, mediante la cual el sujeto se traza objetivos superiores en correspondencia con sus necesidades, intereses y fines los cuales puede orientar y dirigir de manera consciente, elaborando sus propias estrategias que le permitan alcanzar sus metas y propósitos fundamentales. Se va produciendo la autoeducación como vía de autoperfeccionamiento, siendo el momento superior de la función autorreguladora de la autovaloración, según el Dr. Fernando González Rey.

La autovaloración ha de encaminarse a establecer un justo equilibrio en el sujeto para evitar la sobrevaloración o la subvaloración, ambas resultan nocivas, pues desequilibran la estabilidad de la personalidad.

La subvaloración implica la inseguridad, falta de confianza, pesimismo, baja autoestima, indecisión, entre otros, mientras que la sobrevaloración se encamina hacia la autosuficiencia, poca flexibilidad, elevación del egocentrismo, lo cual perjudica al desarrollo de una personalidad sana y conduce al desajuste emocional y la desestabilización con la consecuente creación de conflictos de impredecibles consecuencias

Las relaciones entre los conceptos de autorregulación, autoconciencia y autovaloración sirven de base para acercarnos al concepto de autoevaluación.

En estudios realizados por diferentes autores, se abre paso el concepto de autoevaluación siendo considerada como vía, instrumento, técnica, objetivo en sí misma, mecanismo de autoeducación, acción dinámica, momento esencial del proceso de evaluación, entre otras.

Desde ésta perspectiva, la autoevaluación, va convirtiéndose en una necesidad impostergable del proceso formativo de la personalidad, lo cual constituye la esencia del proyecto educativo cubano.

En la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza - aprendizaje, donde se promueve un aprendizaje profesional pedagógico hacia niveles superiores de independencia en los modos de actuar, sentir y pensar, así como del desarrollo de las potencialidades creativas de los sujetos involucrados en el mismo con el fin de autotransformar y transformar el contexto de actuación, se hace indispensable que se incorpore la autoevaluación como fin mismo del proceso evaluativo, formando parte integral del currículo en su planificación, ejecución y control, así como de las relaciones interdisciplinarias, en función de la formación integral de la personalidad de los estudiantes.

A tales efectos Lozano Tarcisio, (citado por Villarroel, 1990, p139), plantea: ***“Lo primero que necesita el hombre para comportarse como tal es reconocerse a sí mismo autoestimarse. Mal podrá operar si no ha ido asumiendo, ejercitando, esa autovaloración en los años de su formación. Una escuela renovadora que trata de formar hombres emprendedores, seguros y con recursos para superar situaciones, tiene que fundar su pedagogía en la estima de su propio alumno.***

***El alumno tiene que vivir una experiencia básica de haber sido querido y medido, no por su rendimiento o su comportamiento escolar, sino por sí mismo, por lo que es él, habrá que ayudarlo a identificarse con sus propias limitaciones, y fracasos y también con sus cualidades y éxitos, es decir, con la propia realidad y es él”.<sup>2</sup>***

La autoevaluación constituye dentro del proceso educativo, un componente esencial, capaz de dinamizarlo, contribuye a la formación de valores morales y metacognitivos. Funciona como retroalimentación, lo cual le permite al sujeto, la toma de decisiones que orientan y facilitan el mejoramiento de su autorregulación; es una vía de superación en sí mismo; puede evitar las frustraciones al identificar sus expectativas y posibilidades reales de alcanzar sus propios proyectos de vida. Permite que el sujeto agregue aspectos novedosos e interesantes a su quehacer, da confianza seguridad y autenticidad.

En la formación profesional pedagógica, él o la estudiante en su doble rol, no solo va formándose como un futuro profesor, sino que simultanea éste aprendizaje, con la atención a estudiantes en su práctica laboral, contribuyendo también a la formación de los mismos, lo cual adquiere una mayor connotación, al requerir que aprenda a realizar la autoevaluación de sus aprendizajes y de su desempeño profesional.

Por su relevancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es necesario que los estudiantes reconozcan la importancia de utilizar la autoevaluación como vía para su formación. El saber evaluar su propio desempeño con sinceridad, honradez, responsabilidad, de forma crítica y reflexiva, contribuirá al desarrollo de una evaluación más justa, sistemática, continua integral, participativa y por consiguiente creativa.

No se trata de sobredimensionar a la autoevaluación, sino colocarla en el justo espacio que necesita en el proceso de crecimiento y desarrollo humano.

Sin embargo, la instrumentación de la autoevaluación, se ha visto frenada, por la resistencia al cambio que plantean algunos profesores, quienes influidos por el paradigma conductista y su operacionalismo, donde se destaca el papel hegemónico y exclusivo del maestro en su rol de juez absoluto de la evaluación

---

<sup>2</sup> VILLARROEL, J.: Evaluación educativa. Estudio crítico – alternativo de cambio. Editorial Universidad de Guayaquil. Ecuador, 1990. Pág. 139.

del estudiante, el empleo reiterado de técnicas tradicionales, con fuerte implicación memorística y mecanicista, han ido creando estereotipos facilistas que no han favorecido al empleo de la autoevaluación. Además muchos docentes consideran que los estudiantes no están preparados para asumir su propia evaluación, temen a que se sobrevalúen o a que puedan increpar los juicios emitidos por ellos. Todo esto frena el proceso de una comunicación fluida y auténtica, perdiendo el proceso evaluativo su función educativa y formativa de la personalidad.

Pero paradójicamente, no solamente son los profesores los que obstaculizan que se favorezca la aplicación de la autoevaluación, también los estudiantes hacen resistencia, y esto es debido a la forma tradicional a la que se les ha acostumbrado a evaluar, lo que no ha propiciado el interés por su autoconocimiento y autovaloración, unido a las pocas o ninguna posibilidad de realizarla, el desconocimiento de parámetros e indicadores que les ayuden a estructurar una autoevaluación responsable, honesta, autónoma, que penetre en el “Yo” con sentido crítico, reflexivo, cuestionador, que identifique sus posibilidades reales y le conlleve a elevar su seguridad y confianza en sí mismo.

Se plantea, pues, a la pedagogía contemporánea el desafío de ir venciendo los obstáculos y resistencias que se presentan en la formación profesional pedagógica en la utilización de la autoevaluación como vía de autoperfeccionamiento y desarrollo humano.

Todos los involucrados en el proceso de formación de la personalidad tienen que preocuparse y ocuparse porque en el mismo se fortalezcan las vías que contribuyan a que los sujetos se preparen para la vida y para que “floten en su tiempo”, como expresara Martí.

Ignorar el proceso individual de la evaluación, y su repercusión formativa, podría lesionar en su integralidad la concepción del proyecto educativo, cuyo fin es la creación de un sujeto activo, creativo, independiente, educado y autodeterminado.

***“La autoevaluación constituye el fin mismo del proceso evaluativo. Es el elemento más personalizado y dinamizador de éste, mediante el cual el estudiante evalúa sus conocimientos, modos de actuar, pensar y sentir de manera más auténtica, reflexiva y crítica, dirigida a la regulación de su conducta, sus aprendizajes, el autoperfeccionamiento, y a sus proyectos y expectativas de vida”.<sup>3</sup>***

El estudiante en su formación profesional pedagógica debe iniciar el proceso de su autoevaluación de manera gradual, dirigida, no espontánea, en el que vaya adquiriendo plena conciencia del desarrollo de la misma, mediante un clima sociopsicológico afectivo, que le permita ir ganando confianza, seguridad e independencia en las valoraciones de sus aprendizajes y desempeño profesional.

---

<sup>3</sup> MENA CAMACHO, E.: Ob. Cit. Pág. 110.

En su doble rol de estudiante y profesor, es necesario que se prepare para ir realizando su autoevaluación, además debe conocer que la autoevaluación profesoral constituye una de las formas en que él evalúa su modo de actuación en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, a partir del sistema de acciones que ejecuta y en las que se ponen de manifiesto el desarrollo de sus conocimientos, capacidades pedagógicas, habilidades y competencias en los diferentes planos del saber, saber hacer y saber ser como docente, lo cual le sirve para autoperfeccionarse constantemente.

Es por ello que la autoevaluación del desempeño profesional debe ser un proceso continuo y sistemático que permita la superación permanente, que propicie la responsabilidad y el desarrollo personal.

En su actividad pedagógica, es imprescindible que el estudiante conozca cómo va a ser evaluado por la institución, para que vaya interactuando consigo mismo, de forma tal que en los procesos metacognitivos que ocurren simultáneamente con su autoevaluación, en la reflexión y regulación metacognitiva, la misma vaya dirigida a ser objeto de análisis y toma de conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de los metaconocimientos. Al plantearse qué logré, y qué no logré, cómo lograrlo, qué tareas de aprendizaje debe trazarse y cuáles para el desempeño de sus funciones, que busque las causas del por qué no logra los fines propuestos, de manera tal que pueda generar nuevas alternativas para alcanzar niveles superiores, acordes a sus necesidades cognitivas y afectivas - motivacionales.

El estudiante debe concientizar, además, que la calidad de su desempeño está avalada por un buen dominio del contenido que imparte, el grado de información que posee sobre el comportamiento del aprendizaje de sus estudiantes, en la forma que propicie un clima comunicativo, afectivo y respetuoso, en la efectividad de la dirección del proceso, en el conocimiento del encargo social de la escuela y cuál es la parte que él asume en su implicación profesional, su capacidad para renovar modos de actuación en función de las necesidades individuales y grupales de sus estudiantes y del colectivo pedagógico en el que se inserta, en la contribución que hace a la educación político - ideológica de sus estudiantes, en la efectividad de su autopreparación y en la capacidad que manifiesta en la búsqueda de soluciones creativas a los problemas de su cotidianidad.

Todo esto debe estar respaldado por la motivación que manifiesten ante su profesión, el grado de satisfacción que van alcanzando, la confianza y seguridad que demuestren en su accionar, participación y compromiso individual y social.

Despertar en cada cual la conciencia de su propio valor y el deseo de perfeccionarse, constituyen factores fundamentales ante los cuales, de manera personalizada, los sujetos deben asumir su autoevaluación desde una posición crítica, reflexiva y transformadora.

En la medida en que profundice en sus concepciones, valores éticos y pedagógicos y en sus motivos, el docente podrá ser capaz de modificar su realidad educativa.

Por ello se comprende que la interiorización y el metaconocimiento del sujeto de sus modos de actuación, se revierten en un elemento esencial para su autodesarrollo y autoperfeccionamiento, siendo factor indispensable en el proceso de cambio para mejorar la calidad de su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos fundamentos corroboran la necesidad de que el estudiante, en su formación profesional pedagógica, tenga garantizado un espacio para realizar su autoevaluación, la cual deberá incluir diferentes aspectos que permitan la valoración de indicadores que guíen intencionalmente al mismo en la proyección de la elevación de su autoestima, independencia y modos de actuación en su desempeño profesional.

Proyectar la autoevaluación del aprendizaje y del desempeño profesional como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza - aprendizaje, presupone que la misma se caracterice por ser crítica, reflexiva y desarrolladora y que las acciones encaminadas a lograr las transformaciones del estado real hacia el estado deseado permitan su aplicación, involucrando a todos los factores que intervienen en el proceso para garantizar su carácter abierto, democrático y flexible.

La autoevaluación debe ir desarrollando niveles de independencia, a partir de la toma de decisiones, del logro de una mayor autonomía, provocando la autoaceptación como protagonistas del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para instrumentar la autoevaluación e ir gradualmente desarrollando la misma durante los años de la formación profesional pedagógica, es necesaria la realización del diagnóstico de los estudiantes para identificar el estado actual e ir proyectando la transformación individual y grupal.

Este diagnóstico permite que el estudiante vaya comparando sus resultados y se retroalimente de sus éxitos y fracasos, lo cual conduce a una adecuada evaluación de su desarrollo personal.

***“Lógicamente, esto requiere, además, de la creación de un clima sociopsicológico afectivo y participativo, el cual deberá propiciar una comunicación fluida, auténtica, libre, solidaria, respetuosa, estimulante y problematizadora, que promueva las más amplias formas de expresión, de búsquedas, de cuestionamientos, de creación alternativa, que involucre al estudiante en el proceso no sólo afectivamente, sino también desde su actividad intelectual, así como desde su proyección profesional.***

***La creación de este clima requiere de profesores que dirijan el proceso de enseñanza - aprendizaje despojados de posiciones autoritarias, que dispongan de métodos y técnicas que promuevan y dinamicen el ambiente, que transmitan vivencias emocionales positivas y se sientan motivados e implicados profesionalmente para que puedan guiar adecuadamente la relación con sus estudiantes contribuyendo a impulsar individual y grupalmente el proceso creativo, el cual tiene que convertirse en modelo permanente de actuación”.***<sup>4</sup>

Los profesores tienen la responsabilidad de prepararse y preparar a sus estudiantes en el desarrollo de la autoevaluación, pues resulta indispensable que promuevan en ellos la necesidad de asumir la autoevaluación como parte de su formación integral para poder evaluar sus aprendizajes y su desempeño profesional con honradez, sinceridad, responsabilidad, justeza y objetividad.

La autoevaluación debe ser parte del diseño curricular y su entrenamiento debe preverse teniendo en cuenta que hay que convenir los parámetros e indicadores con los que el estudiante realizará la misma, los cuales van asumiendo de manera gradual como parte del proceso evaluativo.

El convenio de estos parámetros e indicadores se promueve en un ambiente participativo, el cual es propicio para que se establezca el compromiso con las tareas que asume en su formación y con la profesión, favoreciendo a la reflexión metacognitiva. Los estudiantes van tomando conciencia de lo que se persigue y se van sensibilizando hacia el propio proceso autoevaluativo.

En los parámetros e indicadores subyacen los elementos conceptuales, procedimentales y valorativos en estrecho vínculo con los metacognitivos. En su instrumentación se va transitando de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, se trabaja en función del desarrollo potencial del estudiante, lo que es capaz de hacer con ayuda y lo que irá haciendo cada vez más independientemente.

Para ello se utiliza inicialmente la coevaluación hasta llegar a la introducción gradual de todos los parámetros e indicadores de la autoevaluación como criterio de madures de la personalidad. A continuación se sugieren un grupo de parámetros e indicadores para la formación profesional pedagógica:

## **Parámetros:**

### **1. Dominio del contenido**

#### **Indicadores**

- Precisión al expresar sus ideas
- Amplitud y profundidad de elementos en que basa sus exposiciones
- Uso del vocabulario técnico

---

<sup>4</sup> MENA CAMACHO, E.: Ob. Cit. Pág. 66.

- Independencia cognoscitiva
- Uso significativo de conceptos, categorías a nivel descriptivo, interpretativo, explicativo y valorativo
- Integración de conceptos su vida cotidiana
- Actualización constante de los contenidos de su profesión

## **2. Participación**

### **Indicadores**

- Realizar las tareas o actividades que se indiquen individual o por equipos
- Atender las exposiciones de sus compañeros, profesores y de sus estudiantes
- Aportar ideas y reflexiones al grupo con relación al tema
- Cooperación
- Relaciones interpersonales adecuadas
- Valorar aciertos y dificultades

## **3. Comunicación**

### **Indicadores**

- Fluidez al expresarse
- Respuestas con un correcto uso del lenguaje
- Respetar criterios ajenos. No agredir a sus compañeros
- Reflexiones individuales
- Propiciar un clima sociopsicológico creativo con sus estudiantes
- Niveles de ayuda que brinda a sus compañeros y estudiantes
- Uso adecuado de la crítica y la autocrítica

## **4. Creatividad**

### **Indicadores**

- Cualquier elemento novedoso que se considere en relación con el tema o contenido de la profesión
- Aportar ideas con audacia y originalidad
- Flexibilidad. Capacidad para renovar modos de actuación
- Demostrar confianza y seguridad
- Descubrir e investigar problemas de su práctica
- Motivación por la profesión
- Autonomía

Como estos indicadores son convenidos con los estudiantes, pueden enriquecerse en la propia dinámica del proceso. En ellos se incluyen aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad en la esfera afectiva - motivacional y la cognitiva - instrumental, así como los más significativos trabajados durante el desempeño de la profesión en su práctica laboral.

Su introducción paulatina permite que en los años superiores el estudiante vaya perfeccionando la misma, desarrollando su espíritu crítico con convicción, haciendo una reflexión cada vez más profunda de sus aprendizajes, modos de sentir, actuar y pensar, penetrando en el cuestionamiento de sus fortalezas y debilidades, para ir alcanzando estadios superiores en su formación integral.

Resulta, además, interesante que en el último año el estudiante pueda realizar un registro conceptual y vivencial de sus aprendizajes profesionales como vía de autoperfeccionamiento continuo.

El profesor(a) que dirige el proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación profesional pedagógica tiene que ser un observador sistemático de cada estudiante pues debe orientarlo adecuadamente para evitar que se subevalúe o sobrevalúe y que cada vez se acerque a niveles más óptimos y adecuados en su evaluación.

La autoevaluación descansa más que en los medios en la actitud, mentalidad y disposición de los sujetos, lo cual implica una redefinición y consecuente replanteamiento de la función educativa. Por eso su aplicación resulta audaz, innovadora y, por consiguiente, creadora en sí misma, como categoría integral del proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación profesional pedagógica.

### **Bibliografía:**

1. Abarca, M.: La conveniencia de una autoevaluación. En Apuntes D. No. 1. Madrid, 1989.
2. Álvarez, J. M.: La evaluación como actividad crítica del aprendizaje. En Cuadernos de Pedagogía. No. 216. Madrid, 1992.
3. Arias, M.: Fundamento teórico metodológico de la autoevaluación en nuestra acción educativa. Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, 1986.
4. Bermúdez, R y M. Rodríguez.: Teoría y metodología del aprendizaje. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
5. Carmona, R.: Interrelación de la evaluación y la autoevaluación de los conocimientos. Pedagogía 96. La Habana, 1996.
6. Castellanos, M.: Estudios comparativos entre la autoevaluación profesional del maestro y la imagen valorativa del alumno. En Revista Cuabana de Psicología. Vol. 10. No. 1. La Habana, 1993.
7. Castro, O.: La evaluación en la escuela actual, ¿reduccionismo o desarrollo? Pedagogía 95. La Habana, 1995.



8. \_\_\_\_\_: Evaluación integral, del paradigma a la práctica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
  9. Carrera, S.: La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras. En Rev. La Educación. Vol. 29 No. 120. Madrid, 1994.
  10. Fernández, M.: Evaluación y cambio educativo. El fenómeno escolar. Ed. Morata. Madrid, 1994.
  11. González Rey, F.: Comunicación, personalidad y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
  12. \_\_\_\_\_: La adecuación de la autoevaluación y su significación psicológica. En Investigaciones de la Psicología en Cuba. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1995.
  13. González Maura, V. Y otros. Psicología para educadores. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
- Martínez Llantada, M.: La actividad pedagógica creativa. Pedagogía 95. La Habana, 1995.
- Muñiz, E.: Currículum y evaluación cualitativa. En Cuadernos de Pedagogía. No. 205. Barcelona, 1992.
- Peralbo, M y J. Sánchez.: Reflexiones sobre el autoconocimiento y educación. En Rev. Educación. No. 292. Madrid, 1990.
- Pérez, E.: Bases científicas de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Rev. Ciencias de la Educación; Vol. 1. Valencia, 1990.
- Rico, P.: Las acciones de control y valoración de la actividad docente. En Rev. Ciencias Pedagógicas. No. 19. Vol. X. La Habana, 1989.
- Roloff, G.: La autoevaluación en el estudio de la personalidad. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1994.
- Villaroel, J.: Evaluación educativa. Estudio crítico-alternativo de cambio. Ed. Universidad de Guayaquil. Ecuador, 1990.



## **CAPÍTULO 12. GRUPO AUTODIRIGIDO EN EDUCACION: UNA REFLEXIÓN DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR.**

**Autora: MSc. Regla Alicia Sierra Salcedo**

Lograr aumentar la calidad, ejecutar cambios que hagan más productivos los servicios educacionales, son términos alrededor de los cuales frecuentemente giran las reflexiones en el sector educacional.

Existe un consenso respecto a que para alcanzar estas metas se requiere aceptar más responsabilidades, más autonomía, compartir logros con los demás, aprender habilidades y obtener mayores recompensas por lo que se hace.

Complejos se tornan los retos que el mundo de hoy le plantea a la educación, donde el desarrollo incansable de la sociedad exige una práctica educacional diferente, la revolución científico técnica requiere de un constante perfeccionamiento del contenido, la necesidad de extender los servicios educativos, obliga a la búsqueda de mayores niveles de eficiencia, la atención al potencial humano orienta hacia la utilización de estrategias pedagógicas.

La escuela actual debe enfrentar las posibilidades del crecimiento humano que cada vez son mayores, la demanda de desempeños muy variados y superiores, el aumento en proporciones diversas del conocimiento, la amplia variedad de intereses y aptitudes, su tarea de contribuir a la eficiencia social, el perfeccionamiento constante del currículo que nunca llega a satisfacer las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos de la educación.

Sería interesante preguntarnos si estamos orientándonos a convertirnos en un líder educacional como requieren estos tiempos capaz de aprender, con una visión amplia del futuro basado en la realidad presente, capaz de administrar la complejidad, promover la innovación y asumir riesgos, orientado al objeto de su actividad, maestro en el manejo del cambio.

**En la forma que tenemos organizado el trabajo ¿nos estamos acercando o nos estamos alejando de estos propósitos?. Cómo propiciar entonces, una**

**proyección estratégica del proceso pedagógico por parte de los profesores de enseñanza media que los ponga en condiciones de enfrentar estas demandas.**

Debemos orientarnos hacia la innovación como vía de sobrevivir, encontrando maneras creativas para usar el talento de los educadores. El mayor recurso de cualquier organización está en el hombre, capaz de corregirse a sí mismo rápidamente. Y en el caso de las instituciones educativas su capacidad para influir en la formación de las nuevas generaciones desde las edades más tempranas.

Estos elementos son los que me inclinan a pensar en la necesidad de estimular la instrumentación de grupos autodirigidos que asuman responsabilidades, independientes, creativos, capaces de asumir riesgos y autocorregirse en cada uno de los niveles de enseñanza

El trabajo que presentamos ofrece algunas recomendaciones de cómo desde la escuela podemos estimular alguno de los modos de actuación que deben incorporar las personas para ser miembro de un grupo autodirigido.

Se concluye que el éxito de este tipo de trabajo comienza por el respaldo de la dirección de su formación, la creación de experiencias exitosas y la fijación de metas a corto y a largo plazo.

El aporte del trabajo puede valorarse en tres sentidos: **teórico**, al conceptualizar operativamente al grupo autodirigido en educación y los requerimientos de la gerencia para su conducción, **metodológico**, al ofrecer recomendaciones metodológicas para la estimulación en la escuela de un grupo autodirigido, orientado a la solución de un problema en el nivel de enseñanza que se trate y **práctico**, por el carácter inmediato de implementación que tienen los indicadores a tener en cuenta por parte de los maestros y sus posibilidades de implementación en las diferentes asignaturas.

Los estudios sobre este tipo de grupos y las experiencias de su puesta en práctica se ubican en el sector empresarial, no dentro del sector educacional, por lo que considero que su novedad científica está precisamente en la contextualización del trabajo de los grupos autodirigidos en el campo educacional, contribuyendo al enriquecimiento de la práctica de la dirección educacional.

**EL TRABAJO CREATIVO Y EN GRUPO: PUNTOS DE PARTIDA EN LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.**

La educación está sometida a grandes retos propios del mundo en general, del sector y de las instituciones educativas en particular, la manera más justa de enfrentarlo es a través de la planificación anticipada y proyectada hacia el futuro, de forma tal, que se ajusta perfectamente a la esencia de la estrategia: construir una posición que sea tan sólida y potencialmente flexible en ciertas áreas, que la organización pueda lograr sus metas a pesar de lo imprevisible del comportamiento, cuando se presenta la ocasión, de las fuerzas externas (Mintzberg, 1995).

Desde este punto de vista las estrategias eficaces deben abarcar, claridad en el planteamiento, impacto motivacional, consistencia interna, compatibilidad con el entorno, disponibilidad de los recursos necesarios, grado de riesgo, congruencia con los valores personales de los directivos claves, horizontes temporal adecuado y aplicabilidad y como mínimo algunos claros y decisivos, conservar la iniciativa, concentración, flexibilidad, liderazgo coordinado y compartido, sorpresa, seguridad. Mintzberg, 1995.

A grandes rasgos, son evidentes dos elementos imprescindibles para la eficacia de la estrategia: el trabajo en grupos y el trabajo creativo.

A pesar de la diversidad de criterios, existe consenso en cuanto a:

- posibilidad de estimular y desarrollar la creatividad en las diferentes etapas del desarrollo humano.
- el grupo como generador, potenciador y portador de ideas creativas.
- la curiosidad, el asombro, el cuestionamiento la búsqueda constante de información como elementos que propician cultivar la creatividad.

Por lo expresado anteriormente, dar oportunidad a los educadores de hacer sus propuestas educativas, teniendo en cuenta el contexto sus alumnos y las posibilidades reales alejado de sus restricciones, formalidades y reglamentación se convierten en propias para la producción creativa que bien organizada y encaminada pueden favorecer los objetivos de la institución. Esto implica además preocuparse por el entrenamiento individual y grupal del profesional de la educación.

El grupo es considerado por su estructura, características y funciones, como un generador de ideas creativas, entonces, fomentar grupos pequeños es una vía de orientar la innovación pedagógica.

## **EL PAPEL DE LOS PEQUEÑOS EQUIPOS DESCENTRALIZADOS EN LA ORGANIZACIÓN.**

Los grupos desestructurados sin coherencia, con dirección impositiva o carente de ella, con escasa estimulación, raramente producen ideas innovadoras, por el contrario, la existencia de un clima flexible, tolerante, comunicativo en el que se valoran las aportaciones de sus integrantes, se destaca por sus innovaciones.

Ejemplo de grupos creativos son los grupos de artistas, grupos sinécticos, grupos de innovación empresarial, grupos que promueven la calidad en la organización. La concepción de excelencia administrativa y la de calidad total se apoyan en estos tipos de grupos que han sido denominados de diferentes formas: skunts, círculos de calidad, comité de calidad, grupos competentes.

Es necesario aprender a concebir organizaciones que tengan explícitamente en cuenta el carácter desordenado del proceso innovador. Es indispensable aceptarlo y sacarle provecho en lugar de procurar combatirlo mediante planes y sistemas.

Ante el mundo complejo desordenado y caótico; el único modelo para innovar es la experimentación permanente.

La experimentación constante es el único antídoto contra el caos, se necesitan experimentadores, equipos pequeños que colaboran entre sí que estén en contacto y comprometidos en una acción coordinada, cuyos miembros responden responsable y entusiastamente a la tarea, facilitan la tarea y generalmente incrementan la satisfacción en el trabajo.

Su eficiencia está caracterizada por:

- ambiente de apoyo en el que se destaca la colaboración la confianza, la compatibilidad.
- claridad del papel, observándose la comprensión, emprendiendo acciones sin necesidad de que nadie de órdenes.
- metas superiores, se mantienen orientados hacia las tareas globales.
- liderazgo adecuado, mantener equipos vibrantes.

Los grupos autodirigidos en dirección constituyen grupos de trabajo que se desenvuelven con varios grados de autonomía y sin un gerente visible, se dirigen por sí mismo, tienen que rendir cuentas a alguien. Aprenden y emprenden tareas ejecutadas por un gerente.

### **¿QUÉ SE ENTIENDE POR GRUPO AUTODIRIGIDO EN EDUCACIÓN (G.A.D.E.)?**

Equipo pequeño de trabajo con varios grados de autonomía, responsabilidad, liderazgo y autocorrección en su desempeño, que facilite el dominio del proceso pedagógico y el empleo de modelos a favor de la proyección estratégica de las instituciones educativas.

**Concepto determinante:** equipo pequeño de trabajo

**Dimensiones:** Autonomía, responsabilidad, liderazgo y autocorrección.

**Indicadores:** Independencia, flexibilidad, originalidad y autocontrol cognitivo e instrumental, respectivamente.

**Rasgos:**

- **Autodirección:** se dirigen por sí mismos.
- **Autoaprendizaje:** aprenden y emprenden tareas ejecutadas por la dirección, campo de adiestramiento para el aprendizaje de trabajos múltiples.
- **Autocontrol:** control desde dentro del grupo más que de fuera, necesitan menos supervisión.
- **Motivación intrínseca:** mayor valoración de sí mismo, más orgullo de la labor que realizan.
- **Trabajo creativo:** libertad de escoger cómo hacer el trabajo, y dan valor al trabajo creativo.

## **LOS GRUPOS AUTODIRIGIDOS EN LA CONDUCCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO.**

El sector educacional no está exento de los beneficios que pueden brindar estos tipos de grupos, por lo que considero que proyectar la educación hacia el futuro precisa de un entorno culturalmente enriquecido y multiplicador de las ideas de sus integrantes. Aspectos que complementarían el objeto de estudio de la teoría pedagógica; el proceso pedagógico.

Como proceso de dirección de la educación de la personalidad los subsistemas dirigentes y dirigidos tienden a la autodirección, es decir, a ser participantes activos del ciclo directivo a favor de los objetivos de largo alcance para la organización.

La educación de la personalidad como práctica intencional dirigida a promover el autoaprendizaje y a transformar a los sujetos en independientes, creadores y solidarios en el pensar, hacer y sentir (Sierra. R.A y B.Hidalgo-Gato,1995), necesita de un sistema educativo que favorezca el centrarse en el educando, ser dinámico, cooperativo, mostrarse flexible y alternativo por lo que considero importante estimular alternativas de trabajo que tengan en cuenta estos aspectos y que permitan alcanzar los objetivos previstos.

Orientarse estratégicamente significa conjugar una visión global con una acción local, lo cual indica que dentro de una organización es saludable apoyar grupos de personas cuya búsqueda científica le permita ponerse delante del problema y responsabilizarse con proyectos, servicios y programas dirigido a obtener los objetivos de máximo nivel.

El educador es un estratega del proceso pedagógico (aquel que posee un conocimiento teórico - metodológico del suceso pedagógico como proceso de conocimiento, de aprendizaje y de dirección que lo pone en condiciones de modelar, diseñar y ejecutar en su realidad educativa atendiendo las particularidades de los alumnos, del grupo, de su actividad pedagógica y del entorno. (Sierra,R.A,1992).

El desempeño eficiente del educador y por ende de los grupos en educación está dado por el conocimiento pedagógico de su especialidad, el dominio de herramientas de carácter metodológico y la comprensión de sus propias estrategias cognitivas junto a los restantes miembros del grupo.

En una organización lo más importante es el liderazgo, es decir, su capacidad para sacar lo mejor de las personas y responder con rapidez a los cambios. Preocuparse por esta cuestión es fundamental para la supervivencia de la organización.

Las personas en la organización originan las ideas creativas, resuelven los problemas clave y producen los productos de mayor éxito.

Atraer mejores profesionales y utilizar mejor los que se tienen es uno de los retos que enfrentan las organizaciones en el mundo de hoy.

## **LOS GRUPOS AUTODIRIGIDOS Y LAS EXIGENCIAS DE LA ESCUELA CUBANA ACTUAL.**

Nuestros estudiantes reclaman constantemente a sus maestros más responsabilidades, más autonomía, tener posibilidad de compartir más logros con los demás, aprender nuevas habilidades y obtener recompensas por lo que hacen.

Es evidente que esta solicitud de cambios se acerca a la autodirección aspecto que podemos fomentar en los pequeños grupos dentro de una misma aula.



Lo cierto es que si en un futuro queremos profesionales capaces de comprometerse con la alta dirección para hacerse responsable de un producto, proyecto o servicio, debemos comenzar temprano a sembrar la necesidad del trabajo en equipo, mostrarle las habilidades para asumir responsabilidades y manejar su autonomía.

Lo anterior constituye un reto para la didáctica en cuanto a ¿cómo estructurar las tareas a los estudiantes que permiten fomentar pequeños grupos de trabajo autónomos?, ¿Cómo contribuir a las habilidades que deben poseer los grupos autodirigido desde cada uno de los contenidos de las diferentes asignaturas?

Encontrar respuestas a esta interrogantes implicaría para el maestro responsabilizarse con el cambio de la cultura institucional, revitalizar el enfoque humanista del trabajo pedagógico y respetar en su concepción didáctica la diversidad en las situaciones de aprendizaje.

Debemos, a mi juicio, estimular constantemente el autocontrol individual y grupal para evaluar las tareas que se realizan y nos acercan cada vez más a ser un posible miembro de un grupo autodirigido, a un grupo que se prepara para autodirigirse y a la cultura que los respalda.

## **INDICADORES PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO INDIVIDUAL, GRUPAL E INSTITUCIONAL.**

Los indicadores que ofrecemos deben ser compartidos con los alumnos o grupo según sea necesario de manera que se conviertan en participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, ayudado por los maestros que deben acostumbrarlos a autoevaluar su participación individual y grupal.

Revise las tareas dadas y marque las que usted **haga** como parte de la asignación

Del trabajo escolar, ponga además una marca al lado de las que usted quisiera asumir y /o compartir con su grupo de clase.

A mi me gustaría:

- Hacer reuniones semanales sobre el estado de la situación.
- Identificar metas.
- Persuadir a otros a adoptar metas.
- Programar y coordinar trabajos en grupo e individuales.
- Aprender las labores de mis compañeros de trabajo.
- Desarrollar un plan de adiestramiento.
- Emplear o hacer recomendaciones par el empleo.
- Evaluar a lo nuevos miembros del grupo durante el periodo de prueba.
- Cumplir las solicitudes de dentro y fuera del grupo.
- Resolver problemas con consentimiento del grupo.

Para calcular si su grupo está preparado compruebe las afirmaciones dadas:

- Nuestro director quiere que asumamos más responsabilidades.
- Compartimos metas comunes.
- Estamos listos par aprender nuevas habilidades.
- Trabajamos bien como grupo.

- Nos caemos bien entre nosotros.
- Nos comunicamos efectivamente en nuestro grupo.
- Expresamos bien nuestras expectativas.
- Nuestra organización es creativa y da la bienvenida a las ideas nuevas.
- No tememos trabajar duro.
- Creemos que es importante fijar metas.
- Tenemos determinación.
- Estamos dispuestos a negociar la solución de los problemas.
- Nos sentimos bien compartiendo las recompensas y que se nos reconozca como grupo.
- Nos damos las gracias entre nosotros al ayudarnos.
- Podemos identificar y solucionar los problemas rápidamente.
- Podemos solucionar una conducta desorganizada y aceptar la disciplina.
- Estamos dispuestos a hacer más de lo que nos corresponde cuando es necesario.
- Tenemos un dirigente del nivel superior que nos apadrina.

Ponga una marca en aquellas características de la cultura organizacional que usted cree que describen su institución.

Su organización:

- Promueve las relaciones cooperativas más que las competitivas.
- Fija criterios de calidad para todas las funciones.
- Da promociones a los dirigentes que desempeñan bien su trabajo.

- Reconoce las contribuciones individuales.
- Fomenta la seriedad y responsabilidad.
- Interfiere raramente cuando el trabajo progresa según se planificó.
- Respeta el tiempo necesario para completar un proceso.
- Sigue la política de “Todos estamos trabajando juntos”.
- Presta atención a las necesidades interpersonales de sus alumnos y tiene metas a corto y largo plazo.
- Está orientada hacia las personas.
- Tiene una visión positiva del futuro.
- Cree en sus proyectos.
- Respalda la comunidad.
- Está dispuesta a ensayar ideas nuevas.

Una manera inteligente para iniciar entre los estudiante grupos autodirigidos que se responsabilicen con determinadas tareas en correspondencia con las necesidades de la escuela enseñarlos a:

- Diseñar un plan para el grupo.
- Escribir la propuesta.
- Escribir un contrato.
- Especificar el contacto con la máxima dirección.
- Mantener el grupo pequeño.
- Afinar su habilidad para comunicarse.

- Revisar sus valores.
- Establecer sesiones de ¿cómo lo estamos haciendo?

Existen cuatro habilidades para la autodirección que son perfectamente entrenables:

**Solución de problemas:** se enfrentan problemas determinados y cerrados y a problemas indeterminados y abiertos. En el caso de estos últimos los grupos son más apropiados para resolverlos al no tener una única respuesta.

**Obtener consenso:** incluye discusión abierta y franca para tratar de influir en los resultados.

**Autocorrección:** implica hablar y escuchar lo que otros piensan sobre el problema. Buscar siempre cuál es el problema, examine no sólo lo que hace el grupo sino cómo funciona.

**Dirección del proceso (tareas):** significa buscar reglas sobre las cuales se han puesto de acuerdo y seguirlas. En el caso de las tareas aclarar propósito, resultados, métodos procedimientos estructura, límitese al tema, resuma controle el tiempo y logre compromisos verbales.

**Dirección del proceso (personas):** significa dar oportunidad para que todos contribuyan, separar el contenido de las personas, proteger contra ataques, conciliar malentendidos, reconocer el progreso, prestar atención alas ideas y comentarios, ayude al grupo a enfrentar soluciones ganadoras.

Tener en cuenta las reglas ayuda a que un miembro nuevo pueda adaptarse con facilidad

### **Conclusiones:**

Tiene una marcada importancia el respaldo de la dirección. El respaldo de la dirección es un factor vital para el éxito de los G.A.D.E; ya que sin el fracasará cualquier tipo de programa. El

respaldo indica reconocer la necesidad de los G.A.D.E y considerar valiosas sus contribuciones; también significa que está dispuesta a patrocinar los grupos (sin interferir) y se compromete a ayudarlos para que tengan éxito. Estos grupos se crean para ayudar a la organización a alcanzar metas. Debe haber una conexión implícita entre las metas de la organización y el establecimiento de los grupos.

Durante la preparación es muy importante dejar claro en el grupo si están como medio de control dentro del grupo, a propiciar un ambiente de confianza dentro del grupo, a discutir sus experiencias claramente y ser realistas, a definir sus ventajas personales y/o profesionales al unirse, prestar atención a cómo hacen, a comprometerse con ideas a largo plazo, delimitar hasta qué punto trabajan sin gerente, definir un patrocinador, trabajar sobre las habilidades requeridas desde el punto de vista técnico, administrativo e interpersonal dispuestos a tener éxito o a fracasar, a aceptar la presión de sus iguales.

Hoy la escuela cubana está en condiciones de dotar a sus estudiantes de estas habilidades, los maestros poseen un nivel de preparación adecuado los alumnos están participando socialmente en múltiples tareas que exige de ellos cada día más independencia y cooperación.

### **Bibliografía:**

1. Hicks. R. y D. Bone.: Grupos de trabajo autodirigidos. Guía para formar y conservar los grupos de trabajo con autodirección. Ed: Iberoamericana, S.A. 1992.
2. Mintzberg, H. y J. Brian Quinn.: Biblioteca de Planeación Estratégica, Ed: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A, 1995.
3. Sierra, R.A y B.Hidalgo-Gato; La dirección pedagógica de la educación de la personalidad, material impreso. ISPEJV. La Habana, 1995.
4. Sierra, R. A.: Modelación pedagógica y Dirección e inteligencia, En: Selección de Lecturas sobre Administración Educacional Tomo 1 y 2. Potosí, 1997
5. Sierra, R. A.: Planificación estratégica y diseño de proyectos educativos. Módulo 7. Ed: Universitaria. Tarija, 1997.
6. Sierra, R. A.: Administración de recursos humanos. Módulo 8.Ed:Universitaria. Tarija, 1997.

7. Sierra, R. A.: Grupo autodirigido en Educación. Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISP "Enrique José Varona", La Habana, 1997

## **CAPÍTULO 13. DIDÁCTICA, INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRABAJO CIENTÍFICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR.**

**Autora: Dr.C. Diana Salazar Fernández.**

La Didáctica, ciencia cuyo objeto es el estudio del proceso docente educativo, actúa dialécticamente en sus dos dimensiones; una disciplinaria objeto de las didácticas especiales y una didáctica general cuya tendencia busca el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, para una comprensión holística del proceso, que responde a la necesidad de coordinar y diseñar las acciones entre las diferentes disciplinas del currículo cuyas perspectivas conceptuales y metodológicas son diferentes.

Estas dos dimensiones de la Didáctica actúan dialécticamente, son expresión de la dos tendencias que marcan el desarrollo de la ciencia promoviendo por un lado el dominio especializado del saber y por el otro el desarrollo interdisciplinario. En el proceso docente - educativo se desarrolla la contradicción entre la progresiva especialización de los saberes y la imprescindible integración de estos en un conjunto ordenado y coherente. Cuanto más se profundiza en la especialización, más se siente la necesidad de articular este saber con el saber general.

En el proceso docente - educativo, la formación del estudiante en la actividad científico - investigativa, es una responsabilidad de las diferentes disciplinas que integran el currículo de cada Carrera. Por ello, una de las posibles vías que proponemos para contribuir al logro de este empeño es la Interdisciplinariedad en el desarrollo del trabajo científico en la formación del profesor, para que pueda ser asumido como eje de una estrategia didáctica, que en un primer plano deben lograr los profesores en la coordinación de sus acciones educativas para que los alumnos la asimilen como modelo de actuación profesional.

La Interdisciplinariedad puede diseñarse en las disciplinas académicas mediante nuevas formas de organización curricular, formas de acción particular de los profesores en el desarrollo de su actividad académica y en la asunción del trabajo científico, así como cambios en las formas de comunicación e interacción.

Martínez Leyva, (1989) en el plano educativo y más concretamente en la formación científica investigativa analiza cómo la Interdisciplinariedad aparece para integrar, tanto en el pensamiento como en la práctica, las distintas dimensiones que intervienen en el proceso docente – educativo.

La Interdisciplinariedad es resultado de la multidimensionalidad del proceso pedagógico, que exige el análisis de los problemas en las diferentes esferas en que se manifiesten por medio de sus múltiples interrelaciones.

En las instituciones educativas, la Interdisciplinariedad va surgiendo también con el desarrollo de la ciencia. Los primeros intentos por establecerla se dieron de manera espontánea o incipiente. Platón es uno de los primeros intelectuales en



exponer la necesidad de una ciencia unívoca. El llamado "trivium" por él (gramática, retórica, música) se integra por programas pioneros de una ciencia integrada.

En la antigüedad, la Escuela de Alejandría, centro de investigación y enseñanza de carácter neoplatónico, puede considerarse la más antigua institución que asume un compromiso con la integración del conocimiento (aritmética, gramática, matemática, medicina, música).

Francis Bacon, pensador renacentista, (1561- 1626) vislumbraba la necesidad de tratar de unificar el saber, y más tarde, los enciclopedistas franceses del siglo XVIII mostraron su preocupación por el grado en que se iban fragmentando los conocimientos.

Comenio, el gran pedagogo checo (1592-1670), en su obra "Didáctica Magna" criticaba como algo negativo la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas e inconexas en los planes de estudio utilizados y aconsejaba el desarrollo de una enseñanza basada en la unidad, tal como se presenta la naturaleza.

En Cuba, pensadores como Félix Varela y Luz y Caballero, buscan la renovación de los métodos escolásticos del aprendizaje en períodos de parcelación del saber y de una concepción de especialización de objetos de estudio en el desarrollo de los métodos y formas de enseñanza.

Martí ya en un siglo XIX más avanzado hacia referencia a la ciencia como **... "conjunto de conocimientos humanos aplicables a un orden de objetos, íntima y particularmente relacionados entre sí... La inteligencia humana tiene como leyes la investigación y el análisis."**<sup>1</sup>

Enrique José Varona, a finales del siglo XIX, ante los defectos de la enseñanza en la universidad, por el excesivo número de asignaturas y los métodos de enseñanza memorísticos utilizados expresaba: **"Cada alumno debe trazarse su cuadro propio del contenido entero de la ciencia; debe en lo posible familiarizarse con todos los hechos que la ciencia estudia, y aprender cómo se construye el andamiaje de principios que de lo particular lo elevan a las leyes generales en que se engloba cada materia de estudio"**.<sup>2</sup> Varona insistía en que la enseñanza fragmentaria y memorística dificultaba la instrucción.

La historia de la interdisciplinariedad está relacionada con la historia del esfuerzo del hombre para unir e integrar situaciones y aspectos que su propia práctica científica y social separan. Demanda el conocimiento del objeto de estudio de forma integral, estimulando la elaboración de nuevos enfoques metodológicos más

---

<sup>1</sup> MARTÍ PÉREZ, J.: Obras Completas. Tomo VI. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1975. Pág. 234.

<sup>2</sup> VARONA, E. J.: Trabajos sobre educación y enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992. Pág. 90.

idóneos para la solución de los problemas, aunque su organización resulta compleja, ante la particularidad de cada disciplina científica que posee sus propios métodos, normas y lenguaje.

El desarrollo de la ciencia describe dos procesos que se interrelacionan: uno dirigido a la búsqueda de las determinaciones más esenciales (objeto de investigación de las ciencias particulares, que promueve la especialización en el dominio del objeto de investigación) y otro que se orienta a la búsqueda de puntos de encuentros y marcos integradores. Esta constituye una de las tendencias del desarrollo de la ciencia y de la tecnología en la actualidad.

La propia complejidad de los problemas de la realidad promueve que las disciplinas autónomas desarrollen nuevas relaciones para lograr una comprensión e interpretación más integral de la propia realidad aunque hayan sido objeto de análisis de forma particular y especializada por las mismas. La Interdisciplinariedad, desde esta arista es analizada como respuesta al estudio de los sistemas complejos, que promueve no sólo la especialización del trabajo científico sino además su recombinación (Lage Agustín, 1995).

Edgar Morin (1996), expone cómo los problemas complejos no son opuestos a los problemas más simples sino que los integran. El paradigma de la complejidad puede enunciarse tan sencillamente como el de la simplicidad, mientras que este último impone separar y reducir; la complejidad por su parte reunir, sin dejar de distinguir.

Kedrov (1974) en un primer período, analiza los orígenes de la interdisciplinariedad en la antigüedad clásica cuya tendencia dominante es hacia la unidad y casi unicidad de la ciencia y del conocimiento en torno a la filosofía. El Renacimiento agudizó el proceso de diversificación y multiplicación de las ciencias. En el siglo XVIII se identificaron las ciencias naturales, y posteriormente la Física, la Química, las Ciencias Sociales en el siglo XIX. En el siglo XX junto con esta tendencia diferenciadora de las ciencias surge la tendencia de la interrelación y unidad entre ellas, apareciendo así la Bioquímica, la Geoquímica, la Biogeoquímica, entre otras.

Desde el siglo XIX, la ciencia muestra puntos de contacto que marcan su desarrollo, Engels (1982) los llamó puntos de crecimiento. Constituyen resultado de sus interacciones y van adquiriendo carácter regular en el siglo XX con el movimiento integrador de las ciencias, relacionado tanto al desarrollo social como al papel que esta asume en los marcos de la Revolución Científico Técnica para dar respuesta a los complejos problemas de la práctica.

La dialéctica del desarrollo del conocimiento científico, su carácter contradictorio, muestra cómo una tendencia engendra la otra. Cuanto más se desarrolla la diferenciación de las ciencias, tanto más se crean las posibilidades para su integración.

Martí en "Escenas Norteamericanas" refleja la contradicción entre el saber especial y el saber totalizador de la realidad cuando analiza: ***"Tortura la ciencia y pone al alma en el anhelo y fatiga de hallar la unidad esencial, en donde, como la montaña en su cúspide, todo parece recogerse y condensarse. Emerson, el veedor, dijo lo mismo que Edison, el mecánico. Este, trabajando en el detalle, para en lo mismo que aquél, admirando el conjunto. El Universo es lo universo. Y lo universo, lo uni- vario. Es lo vario en lo uno. La Naturaleza "llena de sorpresas" es toda una".***<sup>3</sup>

Para conocer el universo en toda su diversidad se produce esa interrelación entre lo universal y lo singular, en el que el saber científico avanza para penetrar en la unidad material del mundo con una visión global totalizada y al mismo tiempo, con una visión especializada en cada saber.

Hay autores que sintetizan este desarrollo lógico del proceso de interrelación entre las ciencias en modelos, tomando como punto de análisis su relación con el momento histórico en que se desarrollan. Así Nuñez Jover en su trabajo "Ciencia, Tecnología y Sociedad" (1994), distingue tres modelos que corresponden a la evolución de las interrelaciones entre el sistema científico técnico y el sistema social:

**1er Modelo de interacción esporádica;** Típico de las sociedades europeas pre - industriales, en la que la incidencia de la actividad científico - técnica apenas repercute en la estructura productiva.

**2do Modelo de la integración sistemática integral;** Luego de la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX, surgen en los países industrializados, donde la actividad científico - técnica se integra paulatinamente al sector productivo.

**3er Modelo de la interacción generalizada;** En la actualidad, según el autor, se viene perfilando como un nuevo modelo el que se refiere al despliegue de tecnologías de base científica cuyo impacto trasciende los sectores productivos, y se nota además en las relaciones sociales, políticas y culturales en general.

Las nuevas tecnologías, como las de la información, van modificando el modo de vida de las personas, la cultura y el avance social al ser el soporte material de un desarrollo globalizado del mundo.

En este modelo de interacción generalizada, se produce un proceso de acercamiento de la investigación científica a otras ciencias dándose la interrelación entre investigación básica, aplicada y orientada al desarrollo. Es la llamada integración vertical de la ciencia (Malechi y Oloszewski, 1980, citado por Nuñez Jover, 1994).

---

<sup>3</sup> MARTÍ PÉREZ, J.: Ob. Cit. Tomo XI. Pág. 64.

En íntima relación con esta tendencia se da la integración horizontal que consiste en la interpenetración y entrecruzamiento de las disciplinas tradicionales para la solución de problemas complejos, ya sean los principales problemas de la revolución científico técnica, el estudio y utilización del cosmos y los océanos, la conservación de la naturaleza entre otros, que exigen la unificación de los esfuerzos de las ciencias naturales, técnicas y sociales.

Esta forma de integración tiene dos maneras principales de avanzar: Integración alrededor de un problema, que es temporal; (resuelto este, tiende a disolverse) y la integración interdisciplinaria, máxima expresión de interdependencia y principio metodológico de organización.

Una de las características del desarrollo científico del siglo XX es el incremento de diferentes formas de integración horizontal, recurso necesario para generar nuevos conocimientos y tecnologías. En gran medida, el desarrollo científico de vanguardia se está produciendo en los puntos de contacto entre diversas disciplinas. Se habla de la "recombinación genética" entre disciplinas y la producción permanente de productos cognitivos.

Ambas formas de integración significan nuevas relaciones entre la ciencia en busca de una comprensión más completa de la realidad, vista en su totalidad organizada, en la que convergen múltiples procesos de interrelaciones, y requiere de un estudio íntegro del sistema.

El propio desarrollo de las ciencias de la educación exige desempeños más integrales, en formas del trabajo científico que promuevan interrelaciones y cooperación en la búsqueda de la efectividad del aprendizaje, que se plasmen en la metodología de la enseñanza de cada disciplina.

A nivel didáctico, la interdisciplinariedad debe revelarse en el sistema de sus componentes internos: el problema, como situación inherente al objeto y que induce a la necesidad de darle solución; el objeto, es la parte de la realidad portador del problema; el objetivo, como aspiraciones a lograr; el contenido, como los conocimientos, habilidades actitudes y valores que deben ser aprendidos por el estudiante; el método, como la vía y el modo de acción; el medio, como soporte material; las formas, como organización; la evaluación, comprobación del nivel alcanzado. En la relación entre estos componentes del proceso docente-educativo se manifiestan las dos leyes de la didáctica: la relación del proceso con el medio (problema, objeto, objetivo) y la relación interna dentro del proceso (objetivo, contenido, método, medio, forma, evaluación).

La Didáctica, como ciencia pedagógica, se desarrolla por medio de la reflexión crítica y problematizadora de la realidad docente - educativa por los sujetos de este proceso que enriquecen su teoría y práctica. Sus problemas tienen relación directa con las restantes esferas de la actividad humana social, política, ideológica, económica, entre otras; por lo que se necesita de una actuación cooperada e intercambio colectivo de reflexión y transformación educativas. En el

trabajo científico la interdisciplinariedad se constituye como una de las vías para el desarrollo de una didáctica interdisciplinaria , que no sustituye la didáctica especial de cada disciplina, ni la didáctica general, sino que haga posible con el estudio de las relaciones entre las disciplinas, el establecimiento de metodologías, lenguajes y procedimientos comunes y una construcción teórica más integrada de la realidad educativa, en función de lograr la formación integral del futuro profesor.

Una didáctica interdisciplinar que estudie las relaciones que existen entre las disciplinas escolares debería contemplar el establecimiento de metodologías, lenguajes y técnicas comunes. Se avanza en la construcción teórica de la didáctica general que contenga la interdisciplinariedad, en lo que respecta a la determinación de las ideas sociológicas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que le pueden servir de base, al esbozo de sus objetivos, a la elaboración de criterios para la selección del contenido y la elaboración de metodologías generales. (Alvarez Pérez, Marta 2000; Fernández de Aliaza Berta, 2001, Perera Fernando, 2000, De la Rua M, 2000; Salazar Diana, 2001)

La base epistemológica que me permite precisar la necesidad de una didáctica interdisciplinaria es su propio objeto, su universo que a decir de Martí es único y diverso, en la relación de su saber con la realidad educativa, esta contenida la interdisciplinariedad, que se presenta en primera instancia por la concatenación de todos los fenómenos y la unidad y complejidad de su objeto que condiciona la necesidad de interrelaciones y cooperación entre las disciplinas que conforman el currículo , relaciones que modifican cada disciplina y la forma en que penetran la realidad, para una construcción teórica más integral y una formación mas integral del sujeto del conocimiento .

## **ESENCIA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD.**

El término es utilizado por los especialistas con diversos significados y matices tanto en el orden de las ciencias en general, como en el de la ciencia particular, tal es el caso de la propia Pedagogía. En la literatura de algunos autores españoles, se denomina interdisciplinaridad (Rodríguez Neira, 1997, Torres Jurjos, 1994) mientras que los autores latinoamericanos la llaman interdisciplinariedad (Cartay, 1998, Veiga Neto 1997, Martínez Leyva, 1989) .Otros encuentran pertinencia en el término interciencia ( Urebu ,1997 ).En Cuba es utilizado el término como interdisciplinariedad (Mañalich, 1998 ; Perera,1999 ; Nuñez Jover ,1999 ; Valcárcel 1998).

En el contexto del proceso docente - educativo, el concepto interdisciplinariedad abarca no sólo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas del pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes disciplinas (Fiallo, J,2001; Alvarez, M 1999). Así Fernández Pérez (1994) entiende la interdisciplinariedad como la relación de cada disciplina con el objeto y entre ellas. La relación constitutiva de un objeto

específico y propio de todas ellas. Un "interobjeto" que constituye un contenido sustancial en su desarrollo histórico en ciertos ámbitos científicos.

Fernández, M. (1994) precisa que la interdisciplinariedad es principio de todo diseño curricular y método didáctico que debe ser asumido por profesores y alumnos.

Rodríguez Neira (1997) de la Universidad de Oviedo, interpreta la interdisciplinariedad como la respuesta actual e imprescindible a la multiplicación, a la fragmentación y división del conocimiento, a la proliferación y desmedido crecimiento de la información, a la complejidad del mundo en que vivimos.

Núñez Jover (1998) comprende la interdisciplinariedad no como meras "relaciones diplomáticas" entre disciplinas y grupos de especialistas diversos, por el contrario, se asocia a la cooperación orgánica entre miembros de un equipo, lógica específica de comunicación, barreras que se suprimen, fecundación mutua entre prácticas y saberes.

Fdez. de Alaiza (2000) considera la Interdisciplinariedad como el proceso significativo de "enriquecimiento" del currículum y de "aprendizaje" de sus actores que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un Plan de estudio, por medio de todas las componentes de los sistemas didácticos de cada una de ellas.

La interdisciplinariedad trata de los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre otras desde diferentes puntos de vista (Mañalich Rosario, 1998). Representa la interacción entre dos o más disciplinas, y como resultado, las mismas enriquecen sus marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza y de investigación. (Perera Fernando, 1998). Es una práctica, una manera de pensar (Torres Jurjos, 1987).

Son disímiles las definiciones sobre interdisciplinariedad, las consultadas apuntan a:

- ❑ enfoque integral para la solución de problemas complejos
- ❑ nexos que se establecen para lograr objetivos comunes entre diferentes disciplinas
- ❑ vínculos de interrelación y de cooperación
- ❑ formas del pensar, cualidades, valores y puntos de vista que deben potenciar las diferentes disciplinas en acciones comunes.

A juicio de la autora el elemento esencial de la interdisciplinariedad está dado por los nexos o vínculos de interrelación y de cooperación entre disciplinas debido a objetivos comunes. Esa interacción hace aparecer nuevas cualidades integrativas, no inherentes a cada disciplina aislada, sino a todo el sistema que conforman y que conduce a una organización teórica más integrada de la realidad.

En el ejercicio del trabajo científico, cada profesor se apropia de nuevas cualidades para trabajar interdisciplinariamente. Como sujeto de este proceso, debe ser un especialista en su disciplina, para poder determinar los elementos esenciales, que le permitan delimitar los puntos de encuentro y las interrelaciones entre las restantes disciplinas. Debe poseer una mentalidad flexible y estar dispuesto al cambio, con espíritu de cooperación.

Desde este punto de vista, la relación interdisciplinaria puede ser considerada una relación sistémica entre disciplinas condicionada por objetivos comunes. En esa relación sistémica, cada disciplina establece nexos estrechos a fin de lograr el cambio en el interobjeto.

Si se aplica este criterio en el plano pedagógico se puede apreciar por ejemplo: en la didáctica, cuyo objeto es el estudio del proceso docente educativo, que actúa dialécticamente en sus dos dimensiones: una disciplinaria, objeto de las didácticas especiales y una interdisciplinaria para una comprensión holística del proceso. Ello responde a la necesidad de coordinar y diseñar las acciones entre las diferentes disciplinas del currículo cuyas perspectivas conceptuales y metodológicas son diferentes.

Estas dos dimensiones de la Didáctica, actúan dialécticamente, y el trabajo científico que en cada una de ellas realiza el profesor, es expresión de la dos tendencias que marcan el desarrollo de la ciencia promoviendo por un lado el dominio especializado del saber y por el otro el desarrollo interdisciplinario.

El trabajo científico del profesor debe partir de las necesidades que desde la práctica profesional van brotando y le sirven de premisa a su actividad pedagógica, para precisar los principales problemas que afectan el proceso, darles solución creadora a los mismos, determinando los medios y condiciones que posibilitan los mejores resultados en el alcance de los objetivos.

Por la complejidad del proceso pedagógico y encontrarse bajo la influencia de múltiples factores, el trabajo científico interdisciplinario es una de las vías con que puede contar el profesor para lograr la integralidad del proceso docente educativo. Debe constituirse en modelo para el estudiante en su proceso de aprendizaje.

Incorporar al trabajo científico interdisciplinario no sólo a los profesores, sino además al estudiante en formación, es darle posibilidad de acceder al saber pedagógico y a su cultura científica. La cultura científica le permitirá enriquecer su mundo espiritual y perfeccionar su hacer cotidiano.

La formación del estudiante en la actividad científico - investigativa tiene el objetivo fundamental de contribuir al desarrollo de una cultura científica básica, mediante el ejercicio del trabajo científico en las disciplinas que conforman el currículo de la carrera, y en su actividad práctica - laboral, lo que hace que este proceso sea, por naturaleza, interdisciplinario. A juicio de la autora, la esencia de la interdisciplinariedad está dada por los nexos o vínculos de interrelación y de

cooperación entre disciplinas debido a objetivos comunes, que hace aparecer cualidades integrativas en las disciplina inherente al sistema interdisciplinario que conforman y que conduce a una organización teórica más integrada de la realidad.

## **CLASIFICACIÓN DE LAS RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS.**

Son numerosas las clasificaciones que existen sobre las relaciones interdisciplinarias. Unas parten del criterio de los diferentes grados de desarrollo de la propia interdisciplinariedad, como una forma gradual en que se va presentado la estrategia de trabajo, y otras consideran el nivel que se logra en la interrelación entre las diferentes disciplinas.

Las primeras toman la interdisciplinariedad como tipo para establecerla en sus diferentes gradaciones. Así la distingue Biosot Marcel (1972), citado por Torres Santome, J (1987), que diferencia tres grandes tipos de interdisciplinariedad:

1. Interdisciplinariedad lineal: Cuando una ley de una disciplina se aplica a otra.
2. Interdisciplinariedad estructural: Interrelación entre dos o más disciplinas que constituyen fuentes para leyes nuevas como es el caso de la bioquímica por ejemplo.
3. Interdisciplinariedad restringida: En función de un objeto concreto.

Heinz Heckhause de la Universidad de Bochum (1997) distingue 6 tipos:

1. Interdisciplinariedad heterogénea: Corresponde al enciclopedismo.
2. Pseudo - Interdisciplinariedad: Uso de estructuras idénticas en campos diferentes, la meta ciencia.
3. Interdisciplinariedad auxiliar: Una disciplina utiliza métodos propios de otra Por ejemplo la Pedagogía que se puede apoyar en técnicas de la Psicología.
4. Interdisciplinariedad completa: Para la solución de problemas en que concurren múltiples disciplinas.
5. Interdisciplinariedad complementaria: Disciplinas que se relacionan por el objeto. Por ejemplo socio- lingüística.
6. Interdisciplinariedad unificadora: Cuando dos disciplinas se unen teórica y metodológicamente y dan lugar a una nueva disciplina, por ejemplo la Bioquímica.

Scurati (1977) comparte el anterior criterio de clasificación y hace una propuesta en cuatro niveles:

1. Interdisciplinariedad heterogénea: Especie de enciclopedismo basado en suma de informaciones procedentes de diversas disciplinas.



2. Interdisciplinariedad auxiliar: Cuando una disciplina recurre a la metodología propia de otras áreas del conocimiento.
3. Interdisciplinariedad compuesta: Para solucionar un problema, se recurre a equipos de especialistas de diferentes disciplinas.
4. Interdisciplinariedad unificadora: Auténtica integración de dos o más disciplinas que dan como resultado la construcción de un marco teórico común.

Lo común de estas clasificaciones es que toman a la interdisciplinariedad para establecerla en diferentes niveles. Ahora bien antes de que exista la interdisciplinariedad aún en su forma más simple, es necesario contar, al menos, con dos o más disciplinas que hagan posible la relación.

Se comparte el criterio de que la interdisciplinariedad es una interrelación a la cual se llega de forma gradual desde las formas más sencillas de relación hasta lograr nexos entre las diferentes disciplinas. Así la distingue Piaget J. (1978) cuando habla de :

1. Multidisciplinariedad : Nivel inferior de integración . Para solucionar un problema , se busca información y ayuda en varias disciplinas.
2. Interdisciplinariedad : Segundo nivel de asociación . Se realizan interacciones reales entre las disciplinas , es decir, una verdadera reciprocidad de intercambio.
3. Transdisciplinariedad : Etapa superior de integración . Construcción de un sistema total que no tiene fronteras sólidas entre disciplinas.

Para Piaget la finalidad de la investigación interdisciplinaria es la de procurar una recomposición o reorganización de los ámbitos del saber, por medio de intercambios o re combinaciones constructivas.

Erich Jantsch (1983) , teniendo en cuenta la coordinación entre disciplinas establece cinco niveles :

1. Multidisciplinariedad : Nivel más bajo de coordinación sin dejar establecidos los nexos.
2. Pluridisciplinariedad : Yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas dentro de un mismo sector de conocimiento. Forma de cooperación que mejora las relaciones entre disciplinas, relaciones de intercambio de información.
3. Disciplinariedad cruzada: Acercamiento basado en posturas de fuerza, una disciplina va a dominar sobre otras.

4. Interdisciplinariedad : Se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y como consecuencia, una transformación metodológica en la investigación e intercambios mutuos.

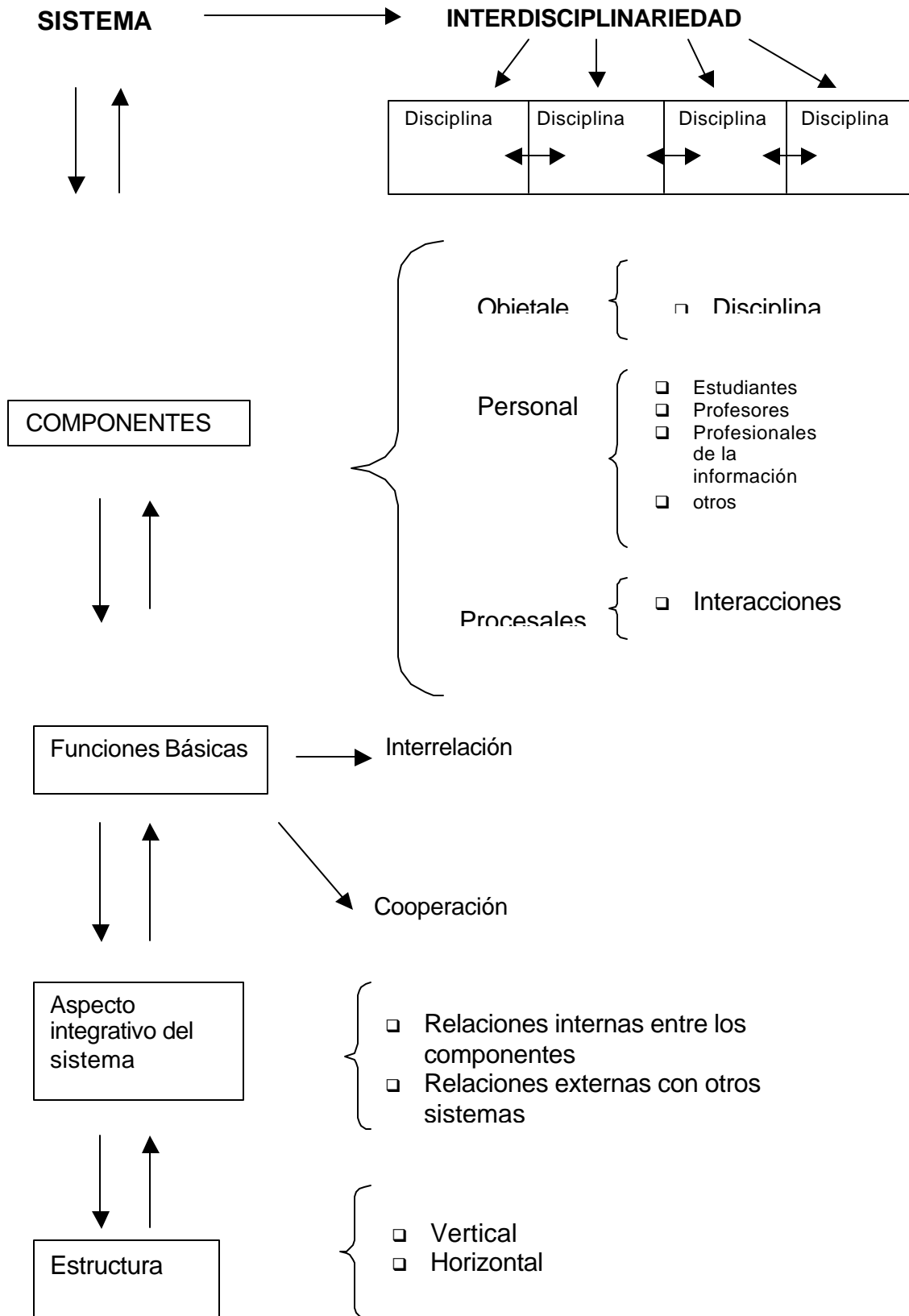
5. Transdisciplinariedad : Nivel superior de interdependencia, donde desaparecen los límites entre disciplinas y se construye un sistema total . Concepto que asume la prioridad en la trascendencia de la relación entre disciplinas. Se puede hablar de la aparición de una macro disciplina. Su finalidad es construir un modelo utilizable entre las diferentes disciplinas.

Para estos autores, la interdisciplinariedad es un nivel que se logra en la interrelación entre las diferentes disciplinas y que da paso a niveles más profundos de interdependencias como la transdisciplinariedad.

Son así diversos los criterios que se asumen en la literatura sobre los niveles de las relaciones interdisciplinarias que han dado lugar a distintas clasificaciones. Todos parten de la disciplina como marco organizativo de saberes e incluye su interrelación que deviene en un proceso de cambios en sus nexos, lo que da paso a integraciones más estrechas en las que desaparece la anterior estructura disciplinaria para dar paso a una nueva.

Se considera que hay coincidencia en señalar que la multidisciplinariedad es el nivel primario de relación disciplinaria, que permite lograr la interdisciplinariedad como nivel medio-estructurador y la transdisciplinariedad como el nivel superior. Hay criterios de clasificaciones que identifican otros niveles, aunque en opinión de la autora son gradaciones entre estos tres niveles básicos.

## LA RELACIÓN INTERDISCIPLINARIA COMO SISTEMA



## **TRABAJO CIENTÍFICO PARA EL DESARROLLO DE UNA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA.**

En el campo de la didáctica de las diferentes disciplinas dentro del currículo, las relaciones interdisciplinarias constituyen hoy día una exigencia que implica la reorganización y reestructuración del trabajo científico de los profesores. Ellos deben desarrollar estrategias que interrelacionen las disciplinas del currículo, como una de las vías para lograr un trabajo de compromiso colectivo y una visión más holística de la formación del estudiante.

La investigación educacional es esencialmente interdisciplinaria, por la naturaleza compleja de su objeto de estudio y la necesidad de enfocar también las múltiples interconexiones que forman la unidad totalizadora de su realidad. Esto no niega la existencia de momentos en que predomine su análisis psicológico, didáctico, sociológico entre otros, en el que resulta necesario el saber especializado. En la actualidad, la tendencia integradora con otras ciencias y en el seno de las propias ciencias de la educación, se manifiesta como una necesidad para abarcar de forma más integral el estudio de los problemas educacionales.

Es previsible que la interdisciplinariedad si bien enriquece las disciplinas existentes, por un lado, por el otro, tiende a modificar la ciencia en tanto que actividad, institución y expresión cultural. Esto traerá por consecuencia que para los próximos años aparezcan otras disciplinas (como lo son hoy la Bioquímica, Biorgánica, Biología Celular y Molecular, entre otras) nuevas profesiones hasta hoy desconocidas y cambios en la organización del trabajo científico.

Una de las relaciones entre las ciencias que se va desarrollando con mayor intensidad es la relativa a las de las ciencias de la información, la informática y las ciencias de la educación. La informática y las ciencias de la información van facilitando el manejo de las tecnologías de la información en función de la investigación educativa. Ello colabora, junto a la obtención de la información a la toma de decisiones y a la obtención del conocimiento científico.

La transformación de la información en conocimiento en la etapa exploratoria de la investigación da la posibilidad de reducir al mínimo indispensable la información para la correcta toma de decisiones. En la etapa de determinación de problemas, se requiere de una determinada información, que permita obtener una visión integral o macro imagen del tema seleccionado en el que se desenvuelve el problema, para pasar de la información general a la particular en función de las necesidades del estudiante en su proceso de investigación.

La gestión de la información, su clasificación, el proceso para comprenderla y reelaborarla, constituyen formas de actividad que requieren del uso de diversas fuentes. Pueden estar contenidas en el libro de texto, en obras científicas, filmes, personas, museos, laboratorios, pinturas, literatura, naturaleza, instituciones sociales, medios de comunicación, y otros. La actividad de aprendizaje en este sentido, consiste en dominar las características de las fuentes del conocimiento o

del medio de información así como las técnicas para obtener o procesar la información.

Sin información no hay soluciones a los problemas, ni investigación, ni crítica. Sin información no hay aprendizaje.

En la estrategia didáctica interdisciplinaria que se propone para la carrera de Biología, es necesario que el profesor que asuma la disciplina incorpore a la metodología de la enseñanza la gestión de la información y el manejo de las tecnologías de la información a su alcance, para que se convierta en un facilitador del gestor de la información. Las disciplinas facilitan la incorporación de las vías y los medios para obtener la información, como un elemento necesario de la actividad científica.

Estimulando a los profesores y estudiantes a utilizar aquellos servicios informativos automatizados con que se cuenta, (las bases de datos, servicios de current content, correo electrónico, los productos en formato multimedia, y también las visitas a las instituciones especializadas, entre otros) ellos aprenden a gestionar la información necesaria para la determinación y fundamentación interdisciplinaria del problema en el proceso de investigación.

Las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) facilitan la búsqueda de nuevos conocimientos de una forma creadora, por la posibilidad que brindan de no tener que seguir la linealidad acostumbrada en los textos. Desde el punto de vista educativo contribuyen a la transformación de la personalidad de los estudiantes, les permiten prepararse de manera más amplia en su profesión, optimizar su tiempo y adentrarse en los sistemas modernos de búsquedas de información.

Si bien las NTI hacen más efectiva la actividad científico - investigativa, ello requiere de una educación informática y de coordinación de la gestión tanto de profesores como de estudiantes, pues el no estar preparado la convierte en freno y desestímulo de la actividad investigativa .

El Gestor de Información así como los profesionales de la información se incorporan al trabajo interdisciplinario del colectivo pedagógico como facilitador de los procesos de búsqueda y adquisición de las fuentes de información. Es imprescindible sumar al gestor de información con una específica forma metodológica de organizar la enseñanza para facilitar el aprendizaje, la investigación y el desarrollo personal del estudiante, de modo tal que no sólo pueda conocer las necesidades de información del año, sino determinar las acciones del colectivo para localizarlas.

En el Instituto Superior Pedagógico " Enrique José Varona", se crean las condiciones para establecer estas interrelaciones en los diferentes diseños curriculares para la formación de profesores, aunque hasta el momento no se han logrado de una forma sistémica. Esto no niega que, por necesidades prácticas, aparezcan, desde la multidisciplinariedad con que hoy se construye el currículo por carreras , las relaciones interdisciplinarias entre algunas disciplinas de formación básica como es

el caso de la Física con la Biología y la Química con la Biología como disciplina propia de la profesión para integrar contenidos y métodos de enseñanza (Perera ,F 2000 y Nuñez, S 2000). Estas experiencias han permitido preparar a los estudiantes del primer año en el análisis interdisciplinario de los problemas objeto de estudio, pero ha tenido la limitación de no incluir a las restantes disciplinas del año y por tanto no encontrar continuidad en los sucesivos años de la carrera.

En la formación emergente se desarrolla la experiencia para lograr la formación interdisciplinaria del profesor de la enseñanza media general que permita fortalecer el proceso formativo al garantizar que el profesor se prepare en las diferentes áreas del currículo y pueda dirigir y orientar el proceso a pequeños grupos de estudiantes (Perera 2001). En la formación emergente de profesores primarios las relaciones interdisciplinarias se establecen desde el componente educativo para diseñar las estrategias formativas que permitan dirigir la formación del estudiante teniendo como núcleo el trabajo del claustro de profesores (Salazar, 2002).

La transdisciplinariedad se ha desarrollado para dar origen a nuevas disciplinas dentro del currículo, es el caso de la Biología Celular y Molecular como un sistema total. También se han diseñado macro disciplinas, donde se integran las disciplinas existentes en una, como Formación Pedagógica General que integra el anterior ciclo pedagógico.

La disciplina Marxismo - Leninismo se diseñó integrando la Filosofía, Economía Política y Socialismo Científico por medio de los problemas del mundo actual y los del perfil profesional partiendo de la teoría de la actividad. Las tres partes integrantes de la teoría del Marxismo - Leninismo didácticamente constituyen un sistema transdisciplinario, resultado de un proceso de desarrollo de interrelaciones desde la multidisciplinariedad con la cual se ajustó por más de 20 años, a la interdisciplinariedad que logró estructurar muy efímeramente los Planes de Estudios C.

Para el diseño del Marxismo - Leninismo como disciplina integrada se conformó un equipo interdisciplinario con profesores del departamento de Marxismo - Leninismo, el que desarrolló un proyecto de investigación como proceso de investigación - acción, iniciado en el curso escolar 1992 -93 y concluido en el curso 1998- 99, con el diseño e introducción de los programas de la disciplina para las carreras de Español - Literatura, Biología, Química y Matemática - Computación.

La integración de las partes del Marxismo - Leninismo en una disciplina, tomó como criterio de partida la unidad del objeto de estudio de esta ciencia, su lógica interna, que permitiera dar un enfoque integral a los problemas del mundo actual, que no redujera como eje de integración a ninguna de las tres partes integrantes de la Teoría Marxista - Leninista y que a la vez permitiera esclarecer la diferencia entre las partes y la totalidad .

El eje de integración fue de orden lógico teniendo en cuenta la relación sistémica del todo y la parte; de lo general y de lo particular. Favorecido por las funciones del

Marxismo - Leninismo, este enfoque se concretó en los fundamentos científicos en que se apoyó la investigación:

- la naturaleza del conocimiento, sus funciones y la relación ciencia- asignatura.
- la dialéctica del sujeto y del objeto en el proceso docente- educativo.
- la actividad humana como forma de existencia social y su incidencia en el proceso docente- educativo.
- la relación del Marxismo - Leninismo con otras disciplinas.

Se considera que la determinación del programa de la disciplina Marxismo - Leninismo para la Carrera de Biología, que fue una de las tareas de esa investigación, permitió fundamentar como uno de los criterios de la integración, la determinación de los principales problemas del mundo actual y de Cuba, así mismo los del perfil profesional, partiendo de la concepción marxista - leninista de la actividad humana por medio del enfoque por esferas.

La Didáctica del Marxismo - Leninismo que articuló la disciplina, partió no sólo del diagnóstico del proceso docente - educativo de la disciplina, sino de la fundamentación de las vías científicas para el funcionamiento de todos sus componentes, que se concretó en los fundamentos didácticos que determinaron las posiciones teóricas y metodológicas de partida en la investigación, agrupados en tres direcciones: en el orden lógico, pedagógico, socio - psicológico y la validación de estos, avalada por un criterio teórico y práctico.

Partiendo de la lógica del Marxismo - Leninismo como ciencia, con las posibilidades infinitas de integración y diferenciación de su sistema de conocimiento, además de una Pedagogía y Psicología que respondan a los requisitos del mundo contemporáneo, se sentaron las bases para poder fundamentar de manera integral la enseñanza del Marxismo - leninismo.

Esta investigación facilitó analizar desde su entorno natural, el proceso docente-educativo, donde se desarrolló el problema investigado, presentándose el estudio de casos concretos con su múltiple riqueza contextual.

Desde el punto de vista de los profesores que participaron, la investigación permitió:

- Que el profesor a la vez que investigador fuera sujeto de su propia práctica pedagógica, lo que facilitó la identificación con el diseño que propuso, de ahí la voluntad y empeño para lograr sus resultados.
- Que los resultados obtenidos fueran socializados en el colectivo de profesores, en la interacción entre los profesores y entre estos con los estudiantes y otros profesores.
- Que los profesores adquirieran una preparación interdisciplinaria, a partir de su perfil, lo que evidenció la necesidad de una adecuación entre lo mediato y lo

inmediato en la reflexión teórica, en la negociación y en la cooperación para lograr el intercambio, así como la necesidad de la acción reflexiva.

Se estima importante destacar que, el diseño transdisciplinario de la disciplina Marxismo - Leninismo, posibilitó establecer la interrelación entre el trabajo científico individual de cada profesor y el trabajo científico interdisciplinario en el equipo de investigación, para integrar las disciplinas existentes en el Plan de Estudio para la enseñanza del Marxismo - Leninismo, estableciendo las interrelaciones entre los diferentes profesores que eran especialistas en su disciplina y debían moverse a nuevos niveles teóricos y metodológicos. Su nueva concepción abarca de una forma más integral los problemas a los que da respuesta.

El desarrollo de esta investigación permitió considerar que para asumir y diseñar acciones interdisciplinarias se requiere:

- la preparación de cada profesor que debe asumir su práctica como proceso de investigación, dominando el sistema disciplinario y las particularidades de la Carrera y el año académico en el que este se desarrolla.
- el trabajo cooperado , en equipos formados por profesores de las diferentes disciplinas , que lo asuman como una de las vías para desafiar el reto y que con sistematicidad , paciencia y respeto mutuo posibiliten eliminar la imposición y los estilos autoritarios.
- la determinación del problema educativo que requiera de un análisis integral.
- los presupuestos teóricos de partida que avalen científicamente la determinación de las interconexiones y los aspectos integrativos .
- la identificación de barreras administrativas y estructuras institucionales, que frenen el desarrollo de este proceso.
- la evaluación continua para su perfeccionamiento, lo cual va a favorecer el desarrollo de la Didáctica disciplinaria e interdisciplinaria .

Los profesores deben estar preparados para diseñar acciones interdisciplinarias en el desarrollo de sus funciones docente, orientadora y de investigación con el fin de centrar sus empeños en una mejor preparación del estudiante para su actividad profesional.

Valdeanu G. (1987), al diagnosticar las posibles causas del precario éxito de la interdisciplinariedad hace recaer una dosis de responsabilidad en la carencia de normativas para su instrumentación, siendo escasos los proyectos en los que la interdisciplinariedad se dimensione y operacionalice. Otras de las causas las atribuye a lo amplio y ambicioso de sus objetivos y a la inconsistencia de las estrategias para llevarla a la práctica.



Es criterio de la autora que, el principal obstáculo que puede ser más resistente al cambio que esto implica, es el propio profesor sí en su función investigativa no asume una nueva forma de organización de su actividad, moviéndose a otros campos científicos de los cuales no es especialista. También constituye un serio obstáculo la resistencia ante la necesidad de desplazarse de las didácticas particulares a una didáctica interdisciplinaria.

Otro obstáculo puede ser la falta de experiencia en el trabajo conjunto que implica confrontación teórica y metodológica en el campo de la didáctica, ante la necesidad de buscar respuestas comunes a problemas que inicialmente pueden ser considerados distintos y que provocan situaciones nuevas, tanto en lo metodológico como en lo conceptual, lo cual requiere de un lenguaje común.

En el orden organizativo, los cambios de profesores de un colectivo a otro por necesidades de la práctica profesional, producen discontinuidad en el trabajo científico en el propio colectivo de año, en la capacitación lograda para el diseño de acciones interdisciplinarias.

La organización del trabajo científico metodológico que promueva la interdisciplinariedad resulta compleja y casi imposible si el punto de contacto se establece por las diferencias de cada disciplina en cuanto a teorías, métodos, lenguajes o normas particulares; por tanto, el punto de encuentro para el desarrollo de esta estrategia debe surgir de lo común entre todas ellas. En el caso del objeto de investigación, la formación del estudiante en la actividad científico-investigativa, se convierte en un interobjeto del trabajo científico del colectivo que se nutre de lo que cada disciplina le aporta, en función del objetivo. Esta es una concepción de capital importancia en esta dirección.

Según Alonso Hilda (1994), los principios para la organización y realización de las investigaciones interdisciplinas son:

- la determinación del grado de complejidad inmediato de la realidad con la cual se interactúa
- la determinación de las disciplinas participantes, a los efectos de que brinden su posible aporte a la solución de los problemas dados
- la igualdad de derechos de todas las disciplinas y el carácter armónico en su interacción para la solución del problema común
- la correlación óptima en el nivel científico de los integrantes
- la instrumentación del dispositivo metodológico que coordine los resultados parciales requeridos, para obtener, en su integración, el objetivo final.

Estos principios van estructurando una determinada organización que establece nuevos vínculos entre los profesores. La interdisciplinariedad comprende una forma particular del trabajo científico, en el que prevalece la cooperación entre los profesores, que han madurado en sus propias disciplinas y establecen puntos de contacto con otras, ante el reconocimiento de la complejidad de los problemas y la necesidad de las interrelaciones para su solución.

Posibilitan la interdisciplinariedad y son puntos de su crecimiento:

- El desarrollo alcanzado por los profesionales, que adecuan sus trabajos individuales al trabajo cooperado, con mentalidad flexible y de cambio.
- La madurez de cada profesor en el dominio de su disciplina, que le permite delimitar los puntos de encuentro.
- Las estrategias seleccionadas que posibiliten la interrelación entre los diferentes sistemas disciplinarios.
- Marcos institucionales apropiados para los fines planteados.
- La localización de los problemas que requieren de un análisis integral para su solución.

El componente personal es esencial pues de las interacciones entre los profesores, entre estos y los estudiantes y entre los propios estudiantes, depende la profundidad que puedan alcanzar las relaciones interdisciplinarias como sistema, así como el carácter eminentemente socializador del proceso educativo que encierra y también da la posibilidad de incorporar las diversas disciplinas.

Las disciplinas como componentes son incorporadas al sistema interdisciplinario en unidades estructurales cuya interacción provoca y garantiza las peculiaridades integrativas inherentes al sistema. La interdisciplinariedad no hace desaparecer las disciplinas, sino que emerge de su fortaleza, de su posibilidad de encuentro con otras.

Un análisis más profundo permite determinar cómo la interdisciplinariedad lleva implícita la posibilidad de establecer relaciones en momentos necesarios de interconexión entre disciplinas que condiciona la unidad entre ellas. Estos nexos hacen que se integren en un sistema con dos funciones básicas implícitas en las relaciones interdisciplinarias:

- a) La interrelación, mediante la articulación que permite determinar los puntos de encuentro, el enlace de las diferentes disciplinas dentro del proceso de enseñanza, teniendo en cuenta sus componentes, lo que permite la interacción en la que fluyen estas interrelaciones;

- b) la cooperación, que establece vínculos en el estudio de los diferentes elementos didácticos y que lleva implícito el trabajo científico coordinado, cuya tendencia no es sólo modificar el trabajo científico individual sino además potenciar el carácter socializador de su acción, permite la coordinación y el entrelazamiento entre los componentes objetales y procesales del sistema interdisciplinario que determina su organicidad.

La cooperación como función en el trabajo interdisciplinario modifica las condiciones del proceso de trabajo científico del profesor, estimula nuevas formas de comunicación y socialización del proceso de investigación así como de sus resultados, permite la utilización, de forma colectiva de los medios e instrumento del trabajo de investigación. Se presenta así como condición del trabajo social, **"no solamente como barómetro indicador del desarrollo de la fuerza de trabajo del hombre, sino también exponente de las condiciones sociales en que se trabaja"**.<sup>4</sup>

En el análisis de las conexiones funcionales de las relaciones interdisciplinarias, se pueden encontrar las relaciones causales de su debilidad o fortaleza, ya que estas existen junto con las relaciones disciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias y a la vez se subordinan a otras relaciones del proceso docente- educativo; lo cual conduce a una visión más amplia e integradora del mismo, al estructurar las diferentes disciplinas en función del interobjeto.

El profesor que asuma la interdisciplinariedad como una filosofía de trabajo, la incorpora a su cultura profesional y deviene una forma de trabajo científico que en su naturaleza especial contiene la interrelación y cooperación como funciones básicas de su actividad científica.

De las diferentes relaciones entre los componentes del sistema interdisciplinario, se estructura la interdisciplinariedad de forma vertical u horizontal. Si la estrategia trazada se dirige a la articulación de las disciplinas en los diferentes años académicos que conforman una carrera, su estructura vertical, por medio de los colectivos interdisciplinarios y el colectivo de Carrera, permitirá el logro de los objetivos del plan de estudios para la formación del egresado. En la determinación de estrategias para la formación del estudiante, resulta también importante, la estructura horizontal que permite, por medio de los colectivos pedagógicos de año, articular las influencias educativas de las diferentes disciplinas para lograr los objetivos del año.

---

<sup>4</sup> MARX, C.: El capital. Tomo 1. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1980. Pág. 142.

Es preciso comprender que la interdisciplinariedad no reduce unas disciplinas a otras, sino que las relaciona para enriquecer sus aportes; requiere respeto recíproco, tolerancia y cooperación y por tanto, una actitud creadora en los profesionales.

En el proceso docente - educativo se desarrolla la contradicción entre la progresiva especialización de los saberes y la imprescindible integración de estos en un conjunto ordenado y coherente. Cuanto más se profundiza en la especialización, más se siente la necesidad de articular este saber con el saber general.

Se pueden concretar algunas de las ventajas del trabajo científico interdisciplinario en los colectivos pedagógicos:

1. Posibilita un análisis integral de los problemas de la práctica profesional pedagógica, elaborando nuevos enfoques metodológicos para la solución de los mismos.
2. Posibilita una organización y construcción teórica más integrada de la realidad educativa.
3. Incorpora a los profesores de las diferentes disciplinas, lo que contribuye a la eficaz comprensión y solución del problema.
4. Potencia formas de trabajo científico cooperado, el intercambio y la comunicación que enriquece la actividad pedagógica.
5. Contribuye a elevar la preparación teórica y metodológica del colectivo de profesores, impulsando el desarrollo teórico de la ciencia.
6. Contribuye a perfeccionar las estructuras institucionales que favorezcan este proceso

El trabajo científico metodológico en sus diferentes formas organizativas (colectivos de asignaturas, disciplinas, colectivos de año, carrera), es una de las vías para que los profesores de las diferentes disciplinas que conforman el currículo de la carrera puedan diseñar estrategias para la solución de los problemas de la práctica pedagógica.

**TRABAJO CIENTÍFICO INTERDISCIPLINARIO EN EL COLECTIVO PEDAGÓGICO DE AÑO, VÍA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO – INVESTIGATIVA.**

El colectivo de año y el de disciplina deben desarrollar por medio del trabajo científico, el diálogo y la interrelación con otros colectivos. Aquí se desarrolla la comunicación entre colectivos de profesores que por su naturaleza son

multidisciplinarios, por lo que posibilita la socialización de enfoques sobre los problemas del aprendizaje y la práctica profesional. Se desarrolla también la cultura del trabajo científico - metodológico, así como una gradación entre los diferentes niveles de interrelación que facilita el avance de las formas multidisciplinarias a las interdisciplinarias y transdisciplinarias .

El trabajo científico como trabajo especializado, sólo existe como trabajo social, si se desarrolla en una escala cada vez mayor la cooperación. De ello depende que genere nuevas formas de intercambio, no sólo de conocimientos sino además de medios, objetos, materiales, resultados, costumbres. El trabajo científico requiere de la cultura heredada de generación en generación e incorporada en el propio proceso de trabajo.

El establecimiento de relaciones interdisciplinarias exige de un profesor con mentalidad flexible, que permita reajustar el currículo a las exigencias del aprendizaje, y a los nuevos problemas y contradicciones que la práctica va imponiendo al saber científico, reclama creatividad en el diseño de estrategias para derribar obstáculos no sólo de las disciplinas, sino los que surgen del mismo sujeto y de los cuales pocas veces este es consciente. En este sentido, el trabajo interdisciplinario requiere de una revisión crítica tanto de las prácticas individuales como de las grupales.

A juicio de la autora, la interdisciplinariedad posibilita una concepción más integradora y humanista de las disciplinas, al posibilitar el enfoque integral, en la diversidad del proceso formativo del futuro profesor. Cada disciplina se enriquece teórica y metodológicamente en la interrelación y cooperación, para la solución interdisciplinaria de los problemas educativos, condicionando la integralidad del proceso de formación del profesional de la educación para dar respuesta a los problemas de la práctica, lo cual fortalece su componente axiológico.

En el desarrollo de estrategias interdisciplinarias para formar al estudiante en el ejercicio del trabajo científico, se requiere que el profesor asuma el trabajo científico como método de acción de su práctica. A propósito escribía Enrique José Varona en 1904: ***"El maestro debe saber estudiar, para que sepa enseñar a estudiar. Aquí está, en su germen, todo el problema de la pedagogía. El maestro debe conocer los métodos de investigación, para enseñar a aplicarlos; porque el hombre es un perpetuo investigador, consciente o inconsciente. Conocer es necesidad tan primordial como nutrirse"***.<sup>5</sup>

La Resolución 269/91 del Ministerio de Educación Superior, norma el trabajo científico metodológico ***"como la actividad que realizan los profesores en el campo de la Didáctica General y Especial basándose fundamentalmente en los resultados de las investigaciones, con el fin de perfeccionar el proceso***

---

<sup>5</sup> VARONA, E. J.: Ob. Cit. Pág. 171.

**docente- educativo".** <sup>6</sup> Tiene sus tipos fundamentales de actividad : el trabajo científico - metodológico del profesor , el trabajo científico metodológico del consejo científico, el seminario científico - metodológico y la conferencia científico-metodológica.

El desarrollo de las ciencias pedagógicas exige que el trabajo científico - metodológico del profesor se inserte de forma orgánica con su trabajo docente-metodológico, desde la autopreparación del profesor, la preparación de su disciplina, hasta el control de la actividad docente .

Es idea martiana la que lleva a utilizar la ciencia tanto como método de enseñanza y aprendizaje así como método de trabajo del profesor. ***"Lo que hace crecer al mundo no es el descubrir cómo está hecho, sino el esfuerzo de cada uno para descubrirlo... El que saca de sí lo que otro sacó de sí antes que él, es tan original como el otro."*** <sup>7</sup>

En función de una preparación más efectiva en la formación del futuro pedagogo, el trabajo científico- investigativo del profesor que dirige la actividad de su aprendizaje, debe estar presente en los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico, desde la preparación individual del profesor, en los colectivos de asignatura, disciplina y año, así como también en el departamento docente. Esto permite desarrollar y perfeccionar el proceso docente- educativo y enriquecer la Didáctica General y Especial de su disciplina.

En el propio proceso docente - educativo, desde la preparación y ejecución de su clase, el profesor desarrolla su actividad científico - investigativa, problematiza, teoriza e introduce sus resultados para perfeccionar su labor. El trabajo metodológico y sus formas debe ser asumido por el profesor como actividad científica que sirva de modelo para ser apropiado por el estudiante.

De los niveles organizativos del trabajo metodológico es el colectivo pedagógico de año, el que concreta la estrategia didáctica para la formación de cada grupo y del estudiante en particular. El trabajo científico que desarrolla el colectivo de profesores del año, permite trazar las estrategias de desarrollo de sus acciones metodológicas, encaminadas a instrumentar en el proceso docente educativo la relación directa entre los objetivos del modelo del profesional a lograr, los objetivos particulares de cada año académico y los de cada asignatura; sus acciones metodológicas son esencialmente integradoras, requieren de coordinación del trabajo del colectivo de profesores, que ejerce su influencia educativa directa en el año, en cada grupo y para cada estudiante. Por esto es la célula del trabajo científico desde el punto de vista estratégico.

Las interrelaciones y el nivel de socialización que se logren en el desarrollo de la estrategia de cada colectivo pedagógico de año permitirán una mejor preparación

---

<sup>6</sup> MES.: RM 269/91. El Trabajo Científico Metodológico. La Habana, 1991. Pág.2.

<sup>7</sup> MARTÍ PÉREZ, J.: Ob, Cit. Tomo V. Pág. 190.

científica del colectivo de profesores en el trabajo interdisciplinario y una mayor relación con el colectivo de carrera y con los de cada disciplina.

Nuestra propuesta de estrategia didáctica toma como referente para el trabajo científico interdisciplinario el colectivo pedagógico de año, el que debe propiciar el intercambio y coordinación de las acciones educativas en un ambiente de colaboración, para que pueda ser asumida la Interdisciplinariedad como una forma de organizar el trabajo científico metodológico, que enriquezca las didácticas de cada disciplina y pase a formar parte del proceso docente- educativo.

El colectivo pedagógico de año, es el nivel organizativo del trabajo metodológico que se convierte en célula fundamental del trabajo docente - educativo para la formación profesional del estudiante, por su esencia es interdisciplinario, porque integra las influencias educativas que permiten dirigir el proceso hacia la formación de intereses y habilidades profesionales.

En aras de cumplir sus objetivos, el colectivo pedagógico de año, debe fortalecer sus funciones en la planificación, organización, control y evaluación de sus tareas en lo que respecta a:

- la formación política - ideológica
- la integración de los componentes del plan de estudio
- el desarrollo de los planes directores
- el balance de la carga docente
- la validación del plan de estudio.
- las relaciones interdisciplinarias.

En el colectivo pedagógico de año se deben caracterizar las particularidades individuales y grupales mediante el diagnóstico inicial y partiendo de ellas determinar las variantes a utilizar según sus necesidades, motivos e intereses para la actividad científica, por lo que se creará el ambiente propicio para el desarrollo individual.

La formación del estudiante en la actividad científico - investigativa, como se ha argumentado, es un interobjeto, por medio del cual el estudiante debe apropiarse de una cultura científica básica en el ejercicio del trabajo científico, lo que significa que la actividad científico- investigativa sea un aspecto esencial del objeto de estudio de cada disciplina.

Teniendo presente, que el rol fundamental de la profesión pedagógica es: el de educador profesional, se revelan tres funciones básicas en su desempeño: la docente metodológica, la orientadora y la investigativa. A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (1999) la caracterizan como las actividades que en los diferentes

contextos de actuación del maestro, le permiten analizar críticamente la realidad, problematizarla y en consecuencia reconstruir la teoría y la práctica educativa.

La función investigativa es un modo de actuación del profesional, con la que se actúa sobre el objeto de la profesión, presente en el hacer y quehacer de su práctica, y que debe asumirse desde su formación inicial de forma sistemática y gradual por todas las disciplinas de la carrera, en sus componentes académico y laboral.

La función investigativa como una de las funciones básicas en el desempeño del profesional de la educación, mediatiza la función docente - metodológica y la orientadora, en la medida en que permite el dominio de la ciencia que imparte y las vías para la orientación de la actividad del estudiante.

En los documentos rectores de los Planes de Estudios, elaborado por la Vicerrectoría de Investigaciones del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", se precisan los principios para la planificación y organización del componente investigativo (1997):

- 1- Proyectar desde el primer año hasta los últimos, acciones encaminadas al desarrollo de habilidades de carácter investigativo.
2. Ordenar la actividad investigativa de manera ascendente en cuanto a profundidad y perfeccionamiento.
3. Determinar por los colectivos de año, cómo llevar a vías de hecho el componente investigativo.
4. Implementar cómo todas las asignaturas del curso deben contribuir a la consecución del componente investigativo.
5. Precisar las formas de control de lo investigativo y de su correcta integración con lo académico y con lo laboral.
6. Cumplir que cada programa de disciplina refleje el componente investigativo tanto en sus objetivos como en su práctica.

Estos principios hacen recaer en las habilidades investigativas las acciones educativas para el desarrollo de la actividad científico - investigativa. Todas las disciplinas deben proyectar el trabajo científico, buscando formas de integración con el componente académico y laboral de forma gradual y sistémica.

En el reglamento para el Trabajo Docente- Metodológico en la Educación Superior se precisan como formas organizativas fundamentales del proceso docente-educativo: la clase, la práctica de estudio, el trabajo investigativo del estudiante, la autopreparación y la consulta ( Res. 226/ 91, Art. 66). Es criterio de la autora de esta tesis, que el trabajo investigativo del estudiante es el modo de asumir su actividad



en el proceso de aprendizaje y no una forma organizativa independiente de su clase, su práctica laboral o su autopreparación.

En el desarrollo de la actividad científico - investigativa del estudiante en las diferentes disciplinas del año o Carrera se presentan los conflictos interdisciplinarios, tanto en el contenido como en la forma de desarrollar la actividad científico - investigativa por las diferentes disciplinas. Esto significa que aparezcan dificultades y contradicciones en el proceso de aprendizaje, lo que puede desestimular la actividad de los alumnos en su aproximación hacia este objetivo.

Mediante el análisis del desarrollo del proceso docente - educativo en el colectivo pedagógico de año, de los informes docentes del colectivo y de cada profesor, se constata que en los últimos cinco años es notable el esfuerzo de cada disciplina por incorporar a sus currículos el trabajo científico, pero en la forma de organizar este contenido se manifiestan contradicciones entre :

- el contenido del trabajo científico interdisciplinario y el contenido particular objeto de estudio de cada disciplina
- la sistematicidad con la que debe planificarse el trabajo científico y la asistematicidad con la que se logra desarrollar.
- la gradualidad y sistematicidad de su desarrollo que se norma curricularmente en los tres últimos años de la carrera y el desarrollo extracurricular que asume en los dos primeros años.
- el problema de la práctica profesional que debe aislar cada estudiante y el problema de cada disciplina en particular en correspondencia con su objeto de estudio
- el necesario desarrollo del pensamiento abstracto de los estudiantes y la realidad de un pensamiento concreto con que se presentan en los primeros años de la carrera
- la forma de evaluar los contenidos de cada disciplina en particular y la forma de evaluar el trabajo científico, extracurricular, como trabajo referativo, como trabajo curricular.

La forma de cada contradicción y su manifestación dependen de las particularidades de las disciplinas que conforman el currículo, como se precisa en el glosario de términos, algunas son integradoras, en las que el estudiante trabaja con su objeto de profesión como la metodología de la enseñanza y otras, derivadas que le permiten a los alumnos profundizar en cada rama del saber o las básicas, como el idioma materno, se define en el glosario de términos. Aunque como se señala en el proyecto: "Diseño, desarrollo y evaluación del currículo de la formación del profesional de la educación de la escuela cubana ". ***"la concepción de la disciplina***

***integradora, no está aún interiorizada ni asumida, lo cual representa una de las insuficiencias del actual currículo de las carreras del Instituto Superior Pedagógico " Enrique José Varona ".<sup>8</sup>***

El trabajo científico se desarrolla por medio de cada disciplina en problemas particulares, lo que genera que el estudiante desarrolle tantos trabajos científicos como problemas deben resolverse por cada disciplina. Se puede dar el caso de que sean más de seis los trabajos a realizar por cada estudiante en los primeros años académicos de la Carrera.

Los mayores conflictos interdisciplinarios en torno al desarrollo del trabajo científico se presentan en los dos primeros años de la carrera donde estos se realizan de forma extracurricular, desarticulados generalmente de la dinámica del proceso docente - educativo.

Es precisamente el reconocimiento de las contradicciones interdisciplinarias y la determinación de las vías para su solución lo que promueve el desarrollo del proceso formativo; en la base de estas contradicciones se encuentran los intereses de cada disciplina. En la medida en que cada profesor asuma como suya la posibilidad y la necesidad de resolver estas contradicciones abrirá el paso al trabajo cooperado, a la interrelación en el trabajo científico para el logro de metas comunes.

Dada la multidisciplinariedad de la formación investigativa, es necesario rediseñar las disciplinas en función de problematizar el contenido de enseñanza para dar solución a los problemas profesionales, para que el estudiante desarrolle los conocimientos, habilidades, actitudes y métodos propios de la actividad científico - investigativa.

El diseño curricular debe compensar de forma armónica el contenido disciplinario objeto de estudio con los momentos de síntesis interdisciplinarias del trabajo científico. La experiencia profesional del docente debe propiciar la articulación armónica en el desarrollo de los contenidos propios de cada disciplina y el contenido de la actividad científico - investigativa.

Para lograr el trabajo científico interdisciplinario deben organizarse en el colectivo de año actividades metodológicas que lo promuevan apoyados en los siguientes elementos:

- La lógica del trabajo en el colectivo pedagógico del año debe asumir la lógica del proceso de investigación para diseñar e instrumentar la estrategia didáctica y acercar el trabajo docente metodológico al trabajo científico. Para que el profesor sea capaz de orientar la lógica de la ciencia tiene que ser el mismo un investigador en su práctica.

---

<sup>8</sup> MIRANDA LENA, T.: Diseño, desarrollo y evaluación del currículo de la formación del profesional de la educación en la escuela primaria. Informe de Investigación. ISPEJV. La Habana, 1999. Pág. 2.

- Se deben desarrollar actividades conjuntas que permitan familiarizar a los profesores que integran el colectivo pedagógico de año con los diseños curriculares de cada disciplina, para hacer factible la determinación de los elementos comunes y su concepción sistémica.
- Se deben llevar a cabo colectivos pedagógicos para la determinación de los ejes integradores de las disciplinas con vistas a promover la discusión y socialización entre los profesores.
- Se debe planificar, organizar, evaluar y controlar el sistema de tareas integradoras mediante clases interdisciplinarias, formación de equipos de profesores (team teaching) para desarrollar las actividades educativas en un contexto interactivo.
- Se debe analizar en el colectivo los resultados alcanzados en la formación del estudiante en la actividad científico - investigativa a partir del desarrollo de la estrategia propuesta, con vistas a determinar los elementos a tener en cuenta para su perfeccionamiento e introducción nuevamente en la práctica.
- Se deben elaborar de forma conjunta textos: artículos, monografías, ponencias que socialicen los resultados obtenidos por el colectivo.

La relación objetivo - contenidos - métodos - medios en los que se plasme la relación interdisciplinaria exige formas organizativas que permitan el desarrollo de acciones conjuntas tales como: clases interdisciplinarias que se pueden planificar para el desarrollo inicial, parcial o final de los objetivos del año en acciones conjuntas con el desarrollo de la actividad científico- investigativa. Un tipo de clase que facilita la reflexión, problematización y proyección crítica de la relación teoría práctica de forma interdisciplinaria son los talleres que potencian el aprendizaje como proceso cooperado, en la reflexión y construcción del nuevo conocimiento.

La práctica pedagógica ha demostrado lo valioso del desarrollo de formas organizativas que promuevan momentos de verdaderas síntesis interdisciplinarias en los estudiantes (Perera, 2000; Mañalich , 1999; Salazar, 1997). En estas clases se requiere no sólo de la coordinación o trabajo de mesa del colectivo de profesores sino de su presencia en el momento que se desarrolla la clase para poder observar y establecer una dinámica mejor estructurada de la actividad y la construcción teórica más integral posible del problema analizado.

La evaluación como componente del proceso docente - educativo se desarrolla en relación sistémica con el resto de los componentes para la constatación de los resultados en cada etapa, y debe presentar las características de la evaluación de la actividad científico- investigativa a partir de la determinación de los problemas y de la lógica para su solución.

La interacción de la actividad científica que desarrollan los profesores en el colectivo pedagógico del año, tiene lugar no sólo en relación con los nuevos contenidos por medio de los cuales debe desarrollarse la labor formativa, sino,

además, con los diferentes componentes del sistema; así el proceso de síntesis de los conocimientos se logra como síntesis de todo el proceso.

En el desarrollo del trabajo científico, el colectivo pedagógico debe garantizar el cumplimiento de los objetivos del año, sobre la base del conocimiento del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes, lo que implica la aplicación de una estrategia diferenciada en el proceso docente- educativo que garantice la calidad de la formación profesional.

Por ello, se entiende que para el logro de relaciones interdisciplinarias el profesor debe estar capacitado para promover estrategias didácticas dirigidas a lograr objetivos comunes en la formación de los estudiantes.

Para lograr que en su formación como profesor el estudiante se apropie de una cultura científica básica, el colectivo pedagógico que dirige el proceso de su formación debe incorporar en su actuación profesional el trabajo científico interdisciplinario y la utilización de las tecnologías de la información, como modelo de aprendizaje y de acción si de formación científica se trata.

El trabajo científico - investigativo del estudiante puede ser la forma esencial de su actividad de aprendizaje y no una forma organizativa independiente de la clase, de la práctica profesional o de su autopreparación . Para ello el profesor debe incorporar el trabajo científico desde la preparación y desarrollo de la clase, así como en las diferentes formas organizativas del trabajo metodológico, asumiendo la Interdisciplinariedad no sólo como resultado sino también como condición para el logro de ese empeño.

## Bibliografía

1. ABREU GEBRAN, R.: Una propuesta de trabajo interdisciplinario, En Revista Didáctica vol. 30. Sao Paulo. 1995
2. ADDINE ,F Y GARCÍA, G.: Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. Curso Prereunión del Evento de Pedagogía , 2001
3. ALONSO ONEGA, H.: Apuntes sobre las investigaciones Interdisciplinariedad. Revista Cubana de educación Superior. Vol. 14 no. 2 1994
4. ALVAREZ, M.: Potenciar las relaciones interdisciplinarias en los ISP. Ponencia presentada en Pedagogía 99. La Habana, 1999.
5. ARANA ERCILLA, M.: La renovación de la formación socio- humanista básica del ingeniero. Tesis doctoral. ISPJAE La Habana, 1995.
6. BRUNO, W.: Didáctica de la actividad científica en el marco de una disciplina e interdisciplinariedad en las condiciones de unidad de la enseñanza y la investigación en los CES. En Revista La Educación Superior Contemporánea 2 1995.

7. BUNGE, M.: Epistemología . Editorial Ariel, Barcelona, 1990.
7. \_\_\_\_\_ La investigación científica. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 1972.
9. CABRERA ALCÁNTARA Y ADORNA Alternativa para la aplicación de las relaciones interdisciplinarias en Química y Geografía . Trabajo de Diploma ISPEJV. La Habana, 1998.
10. CARTAY, R. Los equipos interdisciplinarios : Revista Planiuc Vol. 2 no.3 Enero – Junio. Venezuela, 1998
11. D´ AMBROSIO ,UBIRATAN .La transdisciplinariedad y los nuevos rumbos de la Educación Superior. Universidad Estatal de Campinas. Sao Paulo [http :/ vla.transdisc.htm](http://vla.transdisc.htm) 1999.
12. DE LA RUA. M Una estructura curricular interdisciplinaria para la enseñanza de las Ciencias Sociales en cursos de formación de oficiales de mando. Tesis doctoral. Academia de las FAR. La Habana, 2000.
13. DOS SANTOS, T: Desarrollo cultural y científico: relación e interrelación. Revista Temas 9 de 1986 Ministerio de Cultura de Cuba. La Habana, 1996
14. ENCISO BARÓN, M.: Interdisciplinariedad en las escuelas de ingeniería. En Revista Cubana de Educación Superior. Vol.12, no2. 1992.
15. FERNÁNDEZ DE ALIAZA, B.: La Interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas. Tesis(doctorado), ISPJAE. La Habana, 2000.
16. FIALLO, J La Interdisciplinariedad en la escuela : de la utopía a la realidad. Curso Pre- reunión. Evento Internacional Pedagogía 2001. La Habana, 2001.
17. FIGUEROA ARAUJO, M. (et.al): Tránsito hacia un nuevo contenido de la educación. La relación intermateria e importancia de la preparación y autopreparación de los maestros. En Seminario Nacional a Dirigentes y Metodólogos e Inspectores ( Documento normativo y metodológico). MINED. La Habana,1989.
18. HECKHAUSE ,H. :Relaciones interdisciplinarias. En Revista Internacional de Educación Superior Contemporánea no.2 /54. La Habana, 1997.
19. JANTSCH , E.: Interdisciplinariedad Seminario de la OCDE , presentada en la UNESCO, Bucarest. 1983.

20. \_\_\_\_\_. Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. Revista de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) no.34. México,1980, <http://www.anui.es.mx/anui.es>.
21. MALAGÓN M. (ET.AL).: Reflexiones sobre los enfoques Interdisciplinarios en las carreras universitarias. Ponencia al II Taller Internacional sobre enseñanza. CEPES . La Habana, 1996.
22. MAÑALICH SUÁREZ, R.: Interdisciplinariedad y didáctica . En Revista Educación no. 94 Mayo - Agosto 1998.
23. \_\_\_\_\_. Las facultades de Humanidades en las Universidades Pedagógicas : Un enfoque multidisciplinario. Ponencia presentada a Pedagogía 93. La Habana, 1993.
24. \_\_\_\_\_. Interdisciplinariedad y didáctica: Vías para la transformación del desempeño profesional . Impresión Ligera. ISPEJV. La Habana,1999
25. MARTÍNEZ LEYVA, C.: La noción de Interdisciplinariedad en el programa de formación docente del CISE en Revista Perfiles Educativos. Enero - Junio 1989.
26. MAX, C.: Interdisciplinariedad y Ciencias Sociales. El advenimiento de una nueva alquimia en Revista Universitas 2000 vol. II no.1 . 1989.
27. MENDOZA, LISSETTE (et.al) . La interdisciplinariedad en la Facultad de Humanidades del ISPEJV y el cambio educativo en la Secundaria Básica. Equipo Interdisciplinario de la Facultad de Humanidades. Impresión Ligera. La Habana, 1999.
28. MES.: Tendencias internacionales de la creación científica y tecnológica de las universidades. Documento html. La Habana, 1999.
29. MORIN, E.: Carta de la transdisciplinariedad. Convento de Arrábida, Noviembre. <http://www.transdiscip.morin.html> .1994
30. \_\_\_\_\_. Introducción al pensamiento complejo Compilación de ensayos. España. Editorial Gedisa. Libro electrónico. [http :// www.complej.html](http://www.complej.html). 1995
31. \_\_\_\_\_. Por una reforma del pensamiento. En Revista El Correo de la UNESCO de Febrero .1996
32. NUÑEZ JOVER, J.: Interpretación teórica de la ciencia. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1989.

33. \_\_\_\_\_ La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Libro electrónico. La Habana, 1999.
34. NUÑEZ JUNCO, S.: . Interdisciplinariedad , una propuesta de aplicación para la formación de profesores de Biología. Tesis de Maestría. ISPEJV, La Habana, 2000.
35. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. VII Cumbre Iberoamericana de Jefe de Estados y Presidentes de Gobierno. Declaración de Oporto. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. En [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es) 1998.
36. PANSZA, M.: Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo. En Revista Perfiles Educativos no. 36 , Abril - Mayo . México. 1987
37. PARDINAS, F.: Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1987
38. PERERA, F.: Diseño curricular de la Física estableciendo relaciones interdisciplinarias con la Biología. Informe de Investigación ISPEJV. La Habana, 1998.
39. \_\_\_\_\_ La formación interdisciplinaria de los profesores de Ciencia: Un ejemplo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Física. Tesis de Doctorado. ISPEJV. La Habana, 2000.
40. PÉREZ PANTALEÓN, G. (et.al):. ¿Cómo lograr la articulación entre asignaturas diferentes? . Ponencia III Taller Internacional sobre la enseñanza. CEPES. La Habana, 1996.
41. PEÑA ACOSTA, M.: Una propuesta alternativa para introducir el enfoque investigativo en los programas de Química de 10mo. Grado. Tesis de Maestría. ISPEJV. La Habana, 1998.
42. PIAGET, J. Las estructuras cognitivas. Editorial Siglo XXI ,Madrid .1978.
43. PLACENCIA, A. (et.al):. Metodología de la investigación histórica. Editorial Pueblo y Educación . La Habana,1990.
44. PONCE SOLOZÁBAL, JOSÉ Dialéctica de las actitudes en la personalidad. Editorial Científica - Técnica . La Habana,1983.
45. PORLAN, R. Y H. GARCIA.: Constructivismo y Enseñanza de la Ciencia. Serie Fundamentos No. 2. Colección Investigación y Enseñanza. Díada Editora S.L. Sevilla,1997.
46. PORRO, M. Y M. BÁEZ.: Práctica integral del Idioma Español. Editorial Pueblo

y Educación, La Habana, 1983.

47. PORTELA FALGUERAS Tendencias de la Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Curso Prereunión . Pedagogía 99. La Habana,1999.

48. RAMÍREZ CRESPO M.: Estrategia para el Aprendizaje. En Tesis de Maestría. ISPEJV. La Habana, 1999.

49. RODRÍGUEZ NEIRA, T.: Interdisciplinariedad : Aspectos básicos. En Revista Aula Abierta no. 69 , jun.. Universidad de Oviedo pág. 3- 21.1997

50. RODRÍGUEZ PALACIOS, A.: Consideraciones teóricas metodológicas sobre el principio de la relación intermateria a través de nexos conceptuales. En Revista Cubana de Educación Superior. Vol V no.1 , La Habana,1985.

51. RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. (et.al):. La formación de los conocimientos científicos en los estudiantes. ISPEJV Material Electrónico. La Habana,1999

52. RODRÍGUEZ, M Y R. BERMÚDEZ.: Psicología del pensamiento científico. Editorial Pueblo y Educación,. La Habana, 2000.

53.ROJAS SORIANO, M. Formación de investigadores educativos, una propuesta de investigación. Editores Plaza y Valdés, México, 1996.

54. SALAZAR FERNÁNDEZ, D Interdisciplinariedad como tendencia del desarrollo de la ciencia. Revista Electrónica Orbita Científica no. 9. La Habana,1998.

55. \_\_\_\_\_ Hacia la determinación del concepto de cultura científica. Revista electrónica Orbita Científica. 14, La Habana, 1999.

56. \_\_\_\_\_ La formación del estudiante en la actividad científica y la gestión de la información. Ponencia Presentada al III Congreso Internacional de Información , Palacio de las Convenciones. La Habana,1999.

57. SCURATI, C. Interdisciplinariedad y didáctica: fundamentos , perspectivas realizaciones. En Scurati y Damiano: interdisciplinaridad y didáctica. Ed. Adara, La Coruña, 1977.

58. TORRES SANTOME, J.: La globalización como forma de organización del currículo. En Revista de Educación no. 282 Enero - Abril Universidad de Santiago de Compostela , Madrid. 1987.

59. \_\_\_\_\_ Globalización e Interdisciplinariedad : el currículo integrado. Editorial Morata, Madrid. 1994

60. UNESCO. Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de



Cultura y desarrollo .París. 1996.

61.\_\_\_\_\_ Transformar la formación docente inicial. Editorial Santillana, Santiago de Chile, 1994.

62.\_\_\_\_\_ Informe Mundial sobre la Educación. Editorial Santillana, Santiago de Chile. 1998.

63. \_\_\_\_\_Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, Octubre, <http://www.education.unesco.org.educpag>. 1998

64. URIBE, A.L Dos modelos Universitario Interdisciplinarios en Revista Mundo Universitario, Abril - Junio , Colombia. 1980

65. URSAL, A.: Tendencias integradoras y científicas generales del conocimiento Revista Problemas del mundo contemporáneo no. 60 AC- URSS. Moscú,1987.

66. VALCARCEL IZQUIERDO, R Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencia. Tesis de Doctorado. ISPEJV. La Habana. 1998

67. VALDÉS CASTRO, P Y R. VALDÉS.: Tres ideas básicas de la didáctica de la ciencia. Material electrónico del ISPEJV. La Habana,1998.

68. VALDEANU, G La interdisciplinariedad en la enseñanza: ensayo de síntesis. En perspectiva, Vol. XVII, no.4. UNESCO, París. 1987

69. VEIGA NETO, A . Currículo e Interdisciplinariedad. En Currículo, cuestiones actuales. Editora Papirus. São Paulo, 1997.

70. ZILBERSTEIN , J Y M. SILVESTRE.: Una didáctica para una enseñanza y un aprendizaje desarrollador . Curso Pre- reunión de Pedagogía 99. La Habana, 1999.

## **CAPÍTULO 14. CULTURA CIENTÍFICA Y FORMACIÓN INTEDISCIPLINARIA DE LOS PROFESORES EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO - INVESTIGATIVA.**

**Autora: DrC Diana Salazar Fernández.**

Uno de los problemas más complejos que en la actualidad enfrentan las instituciones que forman profesores es lograr en los futuros profesionales de la educación la cultura científico - investigativa que les permitan desarrollar una actividad profesional reflexiva, crítica, y transformadora de su práctica.

La UNESCO (1994), analiza como uno de los objetivos para la formación de profesores la educación permanente, donde el docente es visto como educador en el sentido amplio, adaptable, dispuesto a experimentar y cambiar, con iniciativa científica y tecnológica. Se trata de desarrollar la formación de los futuros profesores como un proceso de construcción de aprendizajes por los propios estudiantes que se van preparando para dar respuestas a los problemas de la escuela.

Además es hoy una preocupación de las instituciones educativas en la mayoría de los países lograr una formación científico - investigativa de los estudiantes, aunque son diversos los enfoques pedagógicos desarrollados, que presentan desde diferentes aristas el problema: el aprendizaje con enfoque investigativo, el aprendizaje en clase abierta, aprendizaje significativo, entre otros.

Chávez Rodríguez (2000), analiza en el estudio que en la actualidad realiza el ICCP acerca del estado de la investigación educativa en América Latina, cómo se observa de manera general, que las universidades concentran las investigaciones educativas en las tesis de los alumnos y sólo en casos excepcionales se logra en el área, una producción científica sostenida, que conduce a afirmar que existe una adecuada preparación e interés en este sentido.

Castellanos, Beatriz (1998), apunta que es significativo cómo, desde los primeros niveles de enseñanza, se introducen elementos que van preparando al estudiante para la actividad científica, lo que es contradictorio con la realidad que presenta la formación de profesores en las Escuelas Normales y Universidades Pedagógicas en Latinoamérica. El papel que desempeña la investigación educativa es aún precaria y deficiente. El modelo del profesor como investigador y la perspectiva de entender la actividad docente como una práctica reflexiva e inteligente guiada por el método científico, no ha penetrado orgánicamente en el diseño curricular de la formación pedagógica.

No obstante, se comienza a tomar conciencia de la importancia de lograr una articulación de la actividad investigativa en la formación del futuro profesor, presentándose propuestas alternativas para el logro de este empeño.

Lograr el desarrollo efectivo de la actividad científico - investigativa del estudiante y específicamente del futuro profesor, no puede ser responsabilidad de una disciplina o de un grupo de personas, sino debe responder a las condiciones institucionales, a la comunidad, al claustro de profesores, a la interacción y al diálogo, para promover una concepción en la determinación de problemas y en la solución científica de ellos que propicie la interrelación y la cooperación entre los diferentes agentes de cambio en las instituciones educativas.

La UNESCO (1998) analiza como factores externos para el cambio en la educación superior, el aumento de la demanda social, los drásticos recortes en el gasto público, y las cambiantes necesidades del mercado laboral. Los factores internos que inciden en la reorganización de la enseñanza y en las actividades de investigación, son: el inmenso progreso de la ciencia; la creciente conciencia de planteamientos y métodos interdisciplinarios y multidisciplinarios de enseñanza e investigación (a lo que proponemos añadir la transdisciplinariedad), y el veloz desarrollo de las nuevas técnicas de información y comunicación.

En opinión de la autora, la relación ciencia e interdisciplinariedad así como la introducción de las nuevas tecnologías de la información, promueve nuevas formas de interrelación y comunicación en el trabajo científico, que conducen a incorporarlas en la formación profesional.

Russell B, entiende que la enseñanza de las ciencias debe favorecer que el ciudadano común tenga, "un cierto grado de comprensión científica", que perciba la ciencia como una actividad cultural, que contribuya a comprender los rápidos cambios derivados de la ciencia como una de las premisas de la educación permanente (1996, p 17).

La nueva época requiere la universalización del pensamiento científico. El método científico debe ser asumido también como método de enseñanza, lo que no niega la diferencia entre el método de enseñanza y el método de investigación (Martínez Llantada, 1987). Se requiere incorporar los procedimientos y técnicas de la investigación al proceso pedagógico. Posibilitar que el pensamiento científico pase a formar parte de la cultura profesional, e ir aproximando las fronteras entre la formación científico- investigativa y la formación cultural general (Nuñez Jover, 1999, González Rey, 1997 Lage, Agustín, 1996).

La capacidad profesional de encontrar soluciones alternativas a los problemas de la escuela, de las instituciones educativas en forma general, debe ser resultado de una mentalidad amplia, flexible, y creativa que promueva una actuación profesional, resultado de la determinación de una concepción sobre la formación científico- investigativa del futuro profesional, para lo cual es imprescindible precisar algunos conceptos tales como ciencia, actividad científico- investigativa, cultura científica y trabajo científico, entre otros; que nos permitan acudir a nuevos conceptos básicos que fundamenten científicamente este proceso.

La ciencia puede ser tratada desde diferentes dimensiones, para John D. Bernal, uno de los fundadores de los estudios sociales de la ciencia, la ciencia puede ser considerada institución, método, tradición acumulativa de conocimientos, factor principal en el mantenimiento y desarrollo de la producción, una de las influencias más poderosas que dan forma a las creencias y actitudes respecto al universo y al hombre.

La ciencia en su dimensión cultural exige un replanteo de su concepción en el proceso de formación del futuro profesional, adentrarse en las particularidades que presenta como actividad, y el lugar que el sujeto del aprendizaje ocupa en ella.

El acercamiento a la ciencia se realiza por medio de la actividad científica, por las posibilidades que brinda de establecer una concepción sistémica con sus componentes que dinamicen las potenciales del sujeto de esta actividad, lo que no quiere decir que se desconozcan las múltiples definiciones que de ella existen. Una de las más contemporáneas aproxima la interrelación ciencia - tecnología mediante el concepto tecnociencia que desplaza las visiones más tradicionales de esta (Nuñez Jover, 1999; Yoshikawa 1999).

En el análisis de la ciencia como actividad, es de gran valor metodológico la concepción de la filosofía marxista leninista sobre la actividad humana, que nos permite determinar las siguientes precisiones teóricas y metodológicas:

Estas precisiones facilitan la comprensión de la ciencia como actividad, la que se desenvuelve en el contexto de la sociedad, de la cultura, e interactúa con sus diversos componentes, integrándose al sistema de actividades que desarrolla el hombre.

En los Institutos Superiores Pedagógicos, la actividad científico - investigativa del estudiante es un proceso en el que adquiere una cultura científica básica, a partir del ejercicio del trabajo científico en la actividad académica y laboral que le permita en su formación como pedagogo, la determinación y solución de los problemas educativos inherentes a la formación de niños, adolescentes y jóvenes.

En nuestra definición de actividad científico - investigativa en función de la formación del profesional de la educación, hay dos elementos distintivos:

- Es proceso mediante el cual el estudiante adquiere una cultura científica básica, aquí la interrelación actividad científica - cultura es cardinal, unido no sólo a los aspectos teóricos y metodológicos sino también a la espiritualidad, en el contexto en que se desenvuelve, un proceso de formación del futuro profesor, quien a lo largo de su carrera se familiariza e identifica con su profesión, por ello son básicos los elementos que conformaran su cultura científica.

- La actividad científica y la cultura científica son resultado del trabajo científico, como medio de formación y transformación del futuro profesor y vía de su interrelación con su realidad educativa.

La actividad científico - investigativa que el estudiante va desarrollando a lo largo de su carrera es una forma específica de actividad, de trabajo especializado. Supone que en la actividad científica el estudiante, como sujeto del trabajo científico, en la medida en que determine problemas de su práctica profesional establezca su fundamento socio - histórico, prioridades y realice valoraciones desde sus posiciones de profesional en formación.

En la concepción de la formación científica del futuro profesional, la actividad práctica investigativa permite objetivar fines e ideas de la realidad y conjuntamente, el estudiante enriquece su conocimiento y hace suya la realidad con la cual interactúa, mueve intereses; hace más motivante su actividad profesional, en la medida que el resultado que obtenga aparezca como resultado de su creación.

El núcleo estructurador de la actividad práctica investigativa es el trabajo científico que permite que el estudiante se adiestre en los métodos, procedimientos, medios de investigación, instrumentos específicos; desarrolle su capacidad creadora, talento e iniciativa; se instrumenten valores propios de la creación como el amor a la verdad, el desinterés, la honestidad y objetividad entre otros.

Se define el trabajo científico de los estudiantes como el proceso mediante el cual realizan, regulan y controlan su actividad en el aprendizaje, ponen en acción sus capacidades, para asimilar bajo una forma útil, los sistemas de contenidos, a la par que transforman la realidad pedagógica con la cual interactúan y se transforman a sí mismos, bajo la dirección del profesor.

La formación del futuro profesor por medio del trabajo científico hace que este incorpore su naturaleza especial, sistémica, metódica y además su naturaleza social. El trabajo científico no es sólo la aproximación del sujeto al objeto investigado es además socialización, cooperación, intercambio, que haga trascender en su actuación ética profesional la combinación del rigor científico con la honestidad, veracidad en sus estudios, la actitud constante de búsqueda, crítica del error, tenacidad y capacidad de abnegación.

Entendido el proceso de socialización como el sistema de relaciones que expresa el vínculo, la interacción entre los sujetos y entre estos y el objeto, que se da en el proceso de transmisión, asimilación y reproducción e incorporar de los conocimientos, valores, normas, principios socialmente aceptados como útiles y necesarios para el desarrollo de la actividad científica. Este proceso no puede tener otro fundamento que la actividad práctica investigativa, en el ejercicio del trabajo científico, modo con que el estudiante y el grupo y en la interrelación entre estos, los profesores y otros sujetos se interrelacionan con el proceso educativo, concretándose el proceso de socialización. La actividad práctica es el núcleo por

medio del cual se desarrollan nexos, interacciones al resto de las relaciones sociales.

Por ello se defiende la idea de que, la formación científica del futuro profesor debe comprenderse no sólo como un proceso metódico, sistémico, cargado de instrumental metodológico, sino que va más allá. Lo forma el desarrollo del sujeto de la actividad científica, el desarrollo de su creatividad, formas de comunicación y capacidad investigativa desde sus valores éticos. La particularidad del objeto de su profesión, la formación de niños, adolescentes y jóvenes, requiere educar científicamente a los futuros ciudadanos, transmitiéndoles los valores de la actividad científica, reflejando el carácter social de la ciencia y una visión holística de la realidad que le rodea.

Se entiende por cultura científica la expresión de los valores materiales y espirituales resultados del trabajo científico en su devenir social y que son conservados, reproducidos e incorporados a la propia actividad humana para crear nuevos valores.

La cultura permite elevar el desarrollo humano a su más alta espiritualidad, con un compromiso ético - moral, que no surge como abstracción lógica, sino con educación en un proceso de humanización del género humano. No es un solo un proceso espiritual es un problema práctico.

En su dimensión cultural, la ciencia requiere de una articulación didáctica diferente, de un tratamiento especial de la subjetividad y de la construcción del propio conocimiento. La cultura no se aprende, se adquiere. Es un proceso de apropiación del sujeto en el aprendizaje.

La apropiación proceso de adquisición de la experiencia histórico – social en la creación de valores materiales y espirituales que integran la cultura científica, que se haya en el contexto de la actuación profesional, en la interacción de los sujetos y el objeto.

La ciencia debe trascender el criterio instrumental y elevarse a la dimensión cultural lo que implica que lejos de diferenciarse con las diferencias formas de actividad profesional debe empalmarse en el núcleo de la actividad profesional, si de modo de actuación profesional se requiere, del proceder del profesor en la interacción con su objeto y que refleja una cultura profesional.

El proceso docente- educativo permitirá el desarrollo integral del estudiante en la medida en que, como proceso interactivo, facilite la socialización e individualización de esa parte de la cultura seleccionada intencionalmente. La cultura es fuente principal del contenido educativo, al reflejar las experiencias obtenidas, los métodos, estilos, y procedimientos para llevar a cabo las acciones en las diferentes esferas de la actividad profesional y cotidiana, lo que requiere de una formación científico - investigativa del profesor, para que sea capaz de movilizar los recursos cognitivos y afectivos del estudiante en la apropiación de los

valores creados por el hombre en su desarrollo, con vistas a lograr el enriquecimiento humano.

Si la enseñanza se presenta como proceso de investigación que posibilita la problematización de la realidad educativa, entonces el estudiante se sentirá sujeto de su práctica, le asistirá la necesidad del saber para poder solucionar los múltiples problemas a los que debe enfrentarse. El trabajo científico que el estudiante realiza en su actividad académica y laboral permitirá la transformación de su práctica y la transformación de sí mismo como futuro profesional.

La determinación del método como organización interna del proceso para lograr los objetivos debe de estimular la indagación, el análisis, la investigación. Martínez Llantada (1998), analiza que en la bibliografía científico metodológica se le presta gran atención a la enseñanza problémica como medio altamente efectivo para estimular la actividad del estudiante y educar en ellos un pensamiento científico creador.

La misma autora propone, como una de las vías para lograrlo, un sistema de métodos problémicos que van desde la exposición problémica hasta el método investigativo. Este último permite dominar el sistema integral de procedimientos científicos que son necesarios en el proceso de investigación, y en cada uno de ellos se advierte las relaciones profesor - alumno, por lo que debe lograrse un clima emocional que permita que el alumno se interese y sienta la necesidad de resolver los nuevos problemas que se le presentan.

Ese razonamiento que permite la reflexión, la apropiación del contenido de una forma creadora se logra en un proceso docente - educativo científico, problémico, que potencie las capacidades no como un acto solamente individual, sino en la socialización del proceso y de los resultados de su actividad.

En el proceso de formación del profesor a lo largo de su carrera, este se aproxima al objeto de su profesión, se va apropiando de los conocimientos, habilidades y actitudes básicas, que le proporcione una base inicial del saber científico, en la medida en que se familiariza e identifica con su profesión.

Es hoy una tendencia en la formación científico - investigativa del estudiante, hacer recaer en el método el énfasis para lograr el desarrollo efectivo en esta actividad; si bien Varona hace cien años (25 de noviembre de 1899) abogando por el predominio del método científico, refería: ***"Nuestra época se caracteriza por el predominio del método científico; y este método descansa sobre dos sólidos sillares; la observación y la experiencia. Podemos, por tanto, sentar como principio incluso que la enseñanza moderna ha de ser científica en todos sus grados. Y dando un paso más debemos decir que, en todos sus grados debe poner al alumno en condiciones de observar y experimentar."***<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> VARONA, E. J.: Trabajos sobre educación y enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992. Pág. 134.

Su referencia al método científico estaba contenida en una concepción científica de carácter general para toda la enseñanza.

A juicio de la autora, es necesario integrar las diferentes dimensiones que inciden en la formación científico- investigativa de los futuros profesores tal como lo propone L.S.Vigotsky en su enfoque histórico cultural. Para Vigotsky el proceso de aprendizaje tiene en su centro al sujeto, activo, consciente, orientado hacia un objetivo, en interacción con otros sujetos - el profesor y otros estudiantes - en condiciones socio- históricas determinadas. El proceso de apropiación de la cultura por el sujeto transcurre por medio de la actividad como proceso que mediatiza la relación entre los hombres y su realidad objetiva.

Leontiev, A. N. (1979), analiza cómo el trabajo permite no sólo establecer relaciones con la naturaleza sino además relaciones con otras personas. En este orden, el trabajo científico puede ser considerado como un proceso instrumental y social, que se realiza en las condiciones de la actividad humana. En este proceso, el hombre no sólo entra en relación con la naturaleza, sino en relación con otras personas. Esto significa que el trabajo aparece como un proceso mediatizado por el instrumento y al mismo tiempo mediatizado socialmente.

La apropiación de una cultura científica básica en la formación del futuro profesor se hará factible en la medida en que, en el ejercicio del trabajo científico, el estudiante asume su actividad en el aprendizaje para asimilar bajo una forma útil los sistemas de contenidos de las diferentes disciplinas, en la determinación y solución interdisciplinaria de los problemas educativos inherente a la formación de niños, adolescente y jóvenes.

## LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESOR.

En el ejercicio del trabajo científico, cada profesor se apropia de nuevas cualidades para trabajar interdisciplinariamente. Como sujeto de este proceso, debe ser un especialista en su disciplina, para poder determinar los elementos esenciales, que le permitan delimitar los puntos de encuentro y las interrelaciones entre las restantes disciplinas. Debe poseer una mentalidad flexible y estar dispuesto al cambio, con espíritu de cooperación.

Desde este punto de vista, la relación interdisciplinaria puede ser considerada una relación sistémica entre disciplinas condicionada por objetivos comunes. En esa relación, cada disciplina establece nexos estrechos a fin de lograr el cambio en el interobjeto.

La investigación educacional es esencialmente interdisciplinaria, por la naturaleza compleja de su objeto de estudio y la necesidad de enfocar también las múltiples interconexiones que forman la unidad totalizadora de su realidad. Esto no niega la existencia de momentos en que predomine su análisis psicológico, didáctico, sociológico entre otros, en el que resulta necesario el saber especializado. En la actualidad, la tendencia integradora con otras ciencias y en el seno de las propias



ciencias de la educación, se manifiesta como una necesidad para abarcar de forma más integral el estudio de los problemas educacionales.

La formación del estudiante en la actividad científico - investigativa, como se ha argumentado, es un interobjeto, por medio del cual el estudiante debe apropiarse de una cultura científica básica en el ejercicio del trabajo científico, lo que significa que la actividad científico- investigativa sea un aspecto esencial del objeto de estudio de cada disciplina.

La función investigativa es un modo de actuación del profesional, con la que se actúa sobre el objeto de la profesión, presente en el hacer y quehacer de su práctica , y que debe asumirse desde su formación inicial de forma sistemática y gradual por todas las disciplinas de la carrera, en sus componentes académico y laboral.

La función investigativa como una de las funciones básicas en el desempeño del profesional de la educación , mediatiza la función docente - metodológica y orientadora , en la medida en que permite el dominio de la ciencia que imparte y las vías para la orientación de la actividad del estudiante.

Por ello, se entiende que para el logro de relaciones interdisciplinarias el profesor debe estar capacitado para promover estrategias didácticas dirigidas a lograr objetivos comunes en la formación de los estudiantes.

Para lograr que en su formación como profesor el estudiante se apropie de una cultura científica básica, el colectivo pedagógico que dirige el proceso de su formación debe incorporar en su actuación profesional el trabajo científico interdisciplinario y la utilización de las tecnologías de la información, como modelo de aprendizaje y de acción si de formación científica se trata.

La relación objetivo - contenidos - métodos - medios en los que se plasme la relación interdisciplinaria exige formas organizativas que permitan el desarrollo de acciones conjuntas tales como : clases interdisciplinarias que se pueden planificar para el desarrollo inicial, parcial o final de los objetivos del año en acciones conjuntas con el desarrollo de la actividad científico- investigativa. Un tipo de clase que facilita la reflexión, problematización y proyección crítica de la relación teoría práctica de forma interdisciplinaria son los talleres que potencian el aprendizaje como proceso cooperado, en la reflexión y construcción del nuevo conocimiento.

La práctica pedagógica ha demostrado lo valioso del desarrollo de formas organizativas que promuevan momentos de verdaderas síntesis interdisciplinarias en los estudiantes (Perera, 2000; Mañalich , 1999; Salazar, 1997).En estas clases se requiere no sólo de la coordinación o trabajo de mesa del colectivo de profesores sino de su presencia en el momento que se desarrolla la clase para poder observar y establecer una dinámica mejor estructurada de la actividad y la construcción teórica más integral posible del problema analizado.

La evaluación como componente del proceso docente - educativo se desarrolla en relación sistémica con el resto de los componentes para la constatación de los resultados en cada etapa, y debe presentar las características de la evaluación de la actividad científico- investigativa a partir de la determinación de los problemas y de la lógica para su solución.

La interacción de la actividad científica que desarrollan los profesores en el colectivo pedagógico del año, tiene lugar no sólo en relación con los nuevos contenidos por medio de los cuales debe desarrollarse la labor formativa, sino, además, con los diferentes componentes del sistema; así el proceso de síntesis de los conocimientos se logra como síntesis de todo el proceso.

En el desarrollo del trabajo científico, el colectivo pedagógico debe garantizar el cumplimiento de los objetivos del año, sobre la base del conocimiento del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes, lo que implica la aplicación de una estrategia diferenciada en el proceso docente- educativo que garantice la calidad de la formación profesional.

Por ello, se entiende que para el logro de relaciones interdisciplinarias el profesor debe estar capacitado para promover estrategias didácticas dirigidas a lograr objetivos comunes en la formación de los estudiantes.

Para lograr que en su formación como profesor el estudiante se apropie de una cultura científica básica, el colectivo pedagógico que dirige el proceso de su formación debe incorporar en su actuación profesional el trabajo científico interdisciplinario y la utilización de las tecnologías de la información, como modelo de aprendizaje y de acción si de formación científica se trata.

El trabajo científico - investigativo del estudiante puede ser la forma esencial de su actividad de aprendizaje y no una forma organizativa independiente de la clase, de la práctica profesional o de su autopreparación . Para ello el profesor debe incorporar el trabajo científico desde la preparación y desarrollo de la clase, así como en las diferentes formas organizativas del trabajo metodológico, asumiendo la Interdisciplinariedad no sólo como resultado sino también como condición para el logro de ese empeño.

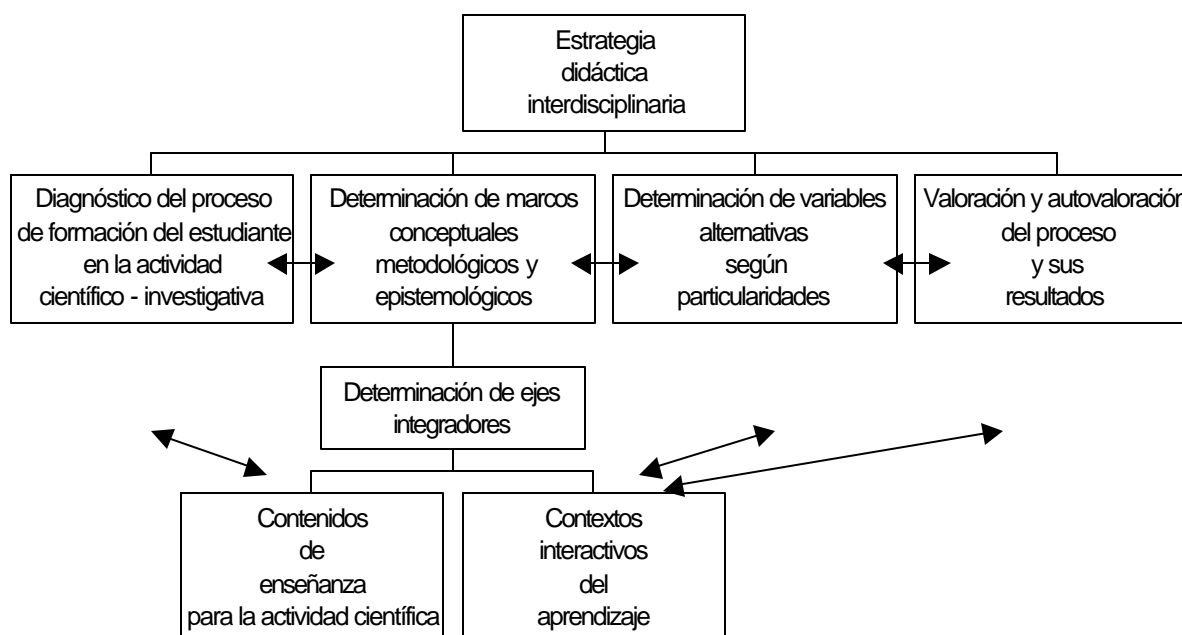
Esta estrategia requiere que el profesor en el ejercicio de sus funciones profesionales, logre la transformación creadora de los problemas que se presentan en su esfera de actuación, al propiciar la actividad científica de los estudiantes desde los primeros años de la Carrera.

El sistema de acciones que forma la estrategia describe la propia lógica del proceso de investigación. Debe ser diseñado y aplicado por los profesores que integran el colectivo pedagógico del año, partiendo de la determinación de los principales problemas en la formación del estudiante en la actividad científico - investigativa, la precisión de las contradicciones contenidas en el desarrollo de este proceso, su análisis en el colectivo pedagógico, la determinación de las

variables a operacionalizar y las acciones para su introducción y evaluación en la práctica pedagógica. Debe igualmente posibilitar su reevaluación y perfeccionamiento, al tener en cuenta las particularidades de su desarrollo.

La estrategia didáctica interdisciplinaria para la formación del estudiante en la actividad científico - investigativa , consta de las siguientes etapas o pasos:

- I. Diagnóstico del proceso de formación del estudiante en la actividad científico - investigativa
- II. Determinación de marcos conceptuales, metodológicos y epistemológicos para el desarrollo del trabajo científico en el colectivo de año que precisa los ejes integradores, en lo que respecta a:
  - contenidos de enseñanza para la actividad científica (su relación sistémica con el resto de los componentes)
  - contextos interactivos del aprendizaje
- III. Determinación de variables alternativas a utilizar, partiendo de las particularidades individuales de cada sujeto de la enseñanza y del aprendizaje.
- IV. Valoración y autovaloración del proceso y sus resultado.



En el diseño de la estrategia propuesta, en la etapa I, con el diagnóstico se precisan los objetivos de la estrategia , el por qué y el para qué se diseña la estrategia. En la etapa II , se determinan sus fundamentos, que permiten seleccionar los contenidos a utilizar en el proceso de interdisciplinariedad para el desarrollo de la actividad científico- investigativa, contiene el qué y el cómo del

proceso docente educativo. La etapa III, posibilita adecuar la estrategia a las particularidades en que se desarrolla el proceso, lo que requiere de una valoración de esta mediante la etapa IV, que permite su rediseño para introducirla nuevamente en la práctica. Analicemos cada una de las etapas o pasos indicados:

La determinación de marcos conceptuales, metodológicos y epistemológicos integradores, permitirá establecer los fundamentos para el desarrollo del trabajo científico en el colectivo pedagógico, que promuevan acciones conjuntas.

**Marco conceptual:** Se necesita que el colectivo de profesores trabaje consecuentemente con su interobjeto, en la formación del estudiante en la actividad científico- investigativa, existiendo comprensión de sus conceptos básicos:

- proceso de formación del estudiante
- cultura científica
- actividad científico - investigativa y su sistema de componentes
- trabajo científico
- investigación científica, su modelo teórico y metodológico

**Marco metodológico:** El colectivo pedagógico del año debe contribuir a la capacitación de los profesores para que asuman en cada disciplina los contenidos de la actividad científico - investigativa , estableciendo una relación dialéctica entre la lógica de la disciplina que imparte y la lógica del proceso de investigación, lo que implica asumirla desde el diseño de un sistema de tareas curriculares.

**Marco epistemológico:** Para su determinación se comparten los criterios de la Dra. Martínez Llantada (1998) cuando analiza cómo todo proceso docente- educativo se asienta básicamente en una teoría cognoscitiva que le da fundamento esencial para organizar la actividad del estudiante en su proceso de aprendizaje. La base epistemológica alude a la interrelación sujeto - objeto en el proceso de la actividad, a la relación del saber con la realidad, a los criterios de autenticidad y veracidad del conocimiento y a la relación entre lo sensorial y lo lógico del reflejo.

Se analizó en el primer capítulo, que el aprendizaje que el estudiante realiza por medio de la actividad científica es un proceso integral del sujeto en la construcción y reconstrucción del conocimiento. Por tanto, es necesario que el estudiante no sólo se aproxime a su realidad profesional para diagnosticarla, sino para determinar los problemas con los cuales interactuará, y así desarrolle sus intereses, seguridad emocional, autoestima; todos ellos, factores subjetivos importantes para aprender, de una forma productiva y creadora, lo que se logra mediante una adecuada comunicación dialógica en el desarrollo de un aprendizaje desarrollador.

Por ello, es necesario comprender la actividad científico - investigativa no sólo como la relación sujeto - objeto, sino además como relación sujeto - sujeto en la que el estudiante en su interrelación con el profesor, con otros estudiantes y profesionales de la educación asuma el aprendizaje como un proceso cooperado, que le produce

bienestar emocional, lo que implica búsqueda y reflexión conjunta, desde una atmósfera interactiva sana.

La actividad científico - investigativa como proceso de relaciones interpersonales e intergrupales es un proceso de socialización que tiene por base la actividad práctico-investigativa por medio del trabajo científico en la asimilación y la aprehensión de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para su actuación profesional, componentes de la cultura científica básica.

- Determinación de ejes integradores:
- Contenidos de enseñanza para la actividad científica (su relación sistémica con los demás componentes del proceso).

La determinación de los marcos conceptuales, metodológicos y epistemológicos permite precisar como ejes integradores para la actividad científica, los contenidos de enseñanza compuestos por los siguientes aspectos:

El sistema de conocimientos de la actividad científico - investigativa: contradicción, problema científico, tareas , métodos y técnicas de investigación científica, diseño del proceso de investigación, así como también las características de este proceso sistémico, con referentes teóricos, metodológicos y cosmovisivos, de búsqueda intencionada. Es primordial en este sistema de conocimientos la importancia social de la ciencia por su función educativa, particularmente las ciencias biológicas por la influencia directa que tiene en el desarrollo social.

El sistema de habilidades estructurado en tres niveles, cada uno de los cuales aspira al logro de un grupo de acciones para la actividad científico -investigativa :

- **Primer nivel:** Habilidades para la gestión de la información.
- **Segundo nivel:** Habilidades de planificación del trabajo científico investigativo.
- **Tercer nivel:** Habilidades de ejecución y divulgación del trabajo científico investigativo.

Las actitudes hacia la ciencia: curiosidad, respeto por las pruebas, flexibilidad mental, reflexión crítica y sensibilidad hacia el medio ambiente. Las actitudes personales y ante la ciencia: responsabilidad, colaboración con las tareas de grupo, desarrollo de la autoestima, la curiosidad, entre otras.

Los valores hacia la ciencia y la actividad científica. El más importante es el amor por la ciencia, los resultados del trabajo científico, que serán incorporados por el estudiante en la medida en que sean significativos los conocimientos y habilidades logradas.

El diseño de los contenidos de enseñanza debe guardar relación con los demás componentes del proceso docente- educativo, así, junto con los contenidos propios de la actividad científico - investigativa, deben diseñarse métodos, medios, formas organizativas y evaluativas que propicien su adecuada organización. Se plasma en la estructura del diseño curricular, y en la profesionalidad del trabajo metodológico de cada profesor para determinar lo esencial de su objeto y que sepa encontrar los puntos de encuentro y las relaciones entre las restantes disciplinas del año académico.

- Contextos interactivos para el aprendizaje que potencien el carácter necesario de la comunicación en el proceso de construcción del conocimiento, el aprendizaje como un proceso cooperado y el sentido que para este tiene el bienestar emocional del sujeto en sus distintos sistemas de relaciones en una atmósfera institucional que propicie el desarrollo de las potencialidades del sujeto del aprendizaje en los Institutos Superiores Pedagógicos, en las escuelas de prácticas y en el vínculo con las instituciones científicas y la comunidad.

Para la formación del estudiante en la actividad científico -investigativa es conveniente una estrategia didáctica interdisciplinaria, que se desarrolle a partir del ejercicio del trabajo científico interdisciplinario, que como modelo para el aprendizaje, debe ser desarrollada por los profesores en el contexto del colectivo pedagógico del año, reforzando las tendencias integradoras del saber científico y el carácter socializador del proceso educativo para la apropiación de una cultura científica básica, en función del desarrollo cualitativamente superior del futuro profesor, adquirir una cultura científica básica debe ser el presupuesto fundamental para su formación interdisciplinaria en la actividad científico - investigativa , como una de las exigencias de la educación contemporánea en función de formar una cultura general integral para su desempeño profesional.

## **Conclusiones**

Lograr el desarrollo del estudiante, y específicamente del futuro profesor, en la actividad científico - investigativa, no puede ser responsabilidad de una disciplina, sino que debe responder a las condiciones institucionales, a la integración de estrategias interdisciplinarias en acciones conjuntas entre las disciplinas que conforman el currículo de la Carrera. La interdisciplinariedad como base para el diseño de una estrategia didáctica es el proceso que permite establecer la interrelación y cooperación entre las disciplinas del currículo debido a objetivos comunes, incorporando nuevas cualidades integrativas no inherentes a cada disciplina aislada, sino a todo el sistema que conforman, a fin de lograr cambios en el interobjeto, que conduce a una organización teórica más integral de la realidad y de la formación del futuro profesor.

En el diseño de la estrategia didáctica interdisciplinaria para la formación del futuro profesor en la actividad científico- investigativa es esencial la relación actividad - trabajo - cultura . El trabajo científico del estudiante como proceso socializador y núcleo estructurador de la actividad práctica investigativa, debe

permitir la apropiación de la cultura científica básica en la determinación de los problemas educativos inherentes a la formación de niños adolescentes y jóvenes.

**Por la naturaleza compleja de su objeto de estudio y la necesidad de enfocar las múltiples interconexiones que forman la unidad totalizadora de su realidad, la investigación educativa se debe desarrollar en la relación dialéctica entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, incorporando la utilización de las tecnologías de la información al desarrollo de las ciencias de la educación, lo que forma parte de las exigencias para la formación científico - investigativa de los futuros profesores.**

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. ADDINE, F.: Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis doctoral. ISPEJV La Habana, 1997.
2. ADDINE, F. Y G. GARCÍA.: Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. Curso Pre-reunión del Evento de Pedagogía. La Habana, 2001.
3. ALVAREZ, M.: Potenciar las relaciones interdisciplinarias en los ISP. Ponencia presentada en Pedagogía 99. La Habana, 1999.
4. BUNGE, M.: Epistemología. Editorial Ariel, Barcelona, 1990.
5. \_\_\_\_\_. La investigación científica. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 1972.
6. CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA.: Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones. Informe de investigación. Facultad de Ciencias de la Educación, ISPEJV. La Habana, 1999.
7. CASTELLANOS SIMÓN, B.: Retos de la investigación en la educación. Material electrónico. Centro de Estudios Educativos . ISPEJV. La Habana, 1996.
8. CHÁVEZ J.: Enfoque de la investigación educativa en América Latina. Conferencia Magistral al III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. La Habana, 2000.
9. FUNDACIÓN NACIONAL SOBRE LA CIENCIA Indicadores sobre Ciencia y Tecnología de EU. Libro Electrónico <http://www.scien.1998>
10. KEDROV, B. M: Clasificación de las ciencias. Tomo I y II. Editorial Progreso. Moscú, 1974.
11. KUHN, T.: La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia. Fondo de cultura económica, México, 1982.
12. \_\_\_\_\_. La estructura de las revoluciones científicas. Brevarios

Fondo de Cultura Económica. México, 1986.

13. PERERA, F.: La formación interdisciplinaria de los profesores de Ciencias: Un ejemplo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Física. Tesis de Doctoral. ISPEJV. La Habana, 2000.

14. RUSSELL, B.: Divorcio entre la ciencia y la cultura Discurso pronunciado el 28. 1 . 58. Publicado en El Correo de la UNESCO. Febrero.1996.

15. SALAZAR FERNÁNDEZ, D.: La ciencia como fuerza productiva, una necesaria referencia a Marx. Ponencia. La Habana, 1995.

**16. \_\_\_\_\_ La formación del futuro profesor en la actividad científico – investigativa. Tesis doctoral. ISPEJV. La Habana, 2001.**



## **CAPÍTULO 15. LA INTERDISCIPLINARIEDAD: RETO PARA LAS DISCIPLINAS EN EL CURRÍCULUM. ALTERNATIVA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINARIA CON EL VOCABULARIO EN LA SECUNDARIA BÁSICA.**

**Autores: MsC: Ignacio Sálaro Sobrado.**

**Dra: Fátima Addine Fernández.**

***“Los conocimientos se fijan más, en tanto se les da una forma más amena”.<sup>1</sup>***

Se incorpora al análisis la interdisciplinariedad como una dimensión mas general: la que se refiere a los contenidos de la socialización de las nuevas generaciones y su impacto sobre el diseño de la institución escolar en su conjunto.

Dimensión que en vez de situarse en forma paralela en relación a las áreas que integran el currículum, las “atraviesan”, “impregnan” recíprocamente, lo que significa que la interdisciplinariedad está presente en las áreas y “estas se hallan también presentes en aquellos. La presencia es en objetivos, contenidos de la concepción curricular, lo que implica que sea responsabilidad de todos y cada uno de los profesores y, por extensión, de toda la comunidad educativa. Es una articulación diferente entre la escuela y la sociedad, pues hoy la formación integral es más compleja.

La interdisciplinariedad curricular entraña un planteamiento institucional de cada centro, pues sólo desde el compromiso colectivo, pues sólo desde el compromiso colectivo de este la formación integral se aproxima al ideal deseado. Un currículum así concebido, exige una dedicación docente distinta, para integrar en espacios y tiempos comunes los aspectos vivenciales que la alternativa va logrando y evitar contradicciones antagónicas entre lo que sucede a primera hora y al final del día.

Pero... ¿cuál es el problema? Los contenidos disciplinares son los verdaderos ejes estructuradores del diseño y los contenidos interdisciplinarios rompen dicho diseño, entonces los profesores cada uno desde la asignatura, luego en el departamento y claustro a través de sus proyectos, investigaciones, o en el desarrollo y evaluación curricular, tienen que resolver este problema de la práctica escolar.

Hoy, los profesores de la Secundaria Básica, son “profesores de algo”. Y ese algo es clave en sus modos de ver y hacer, distinto entre unas materias y otras. En este sentido el papel de los departamentos es decisivo, en la medida, que representa una cultura profesional propia de estos centros, caracterizada, entre otros elementos por:

---

<sup>1</sup> MARTÍ PÉREZ, J.: Obras Completas. Tomo 8. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1975. Pág. 247.

--Un sistema de conocimientos de las asignaturas, objeto de enseñanza, configura en gran medida, la identidad profesional del profesor y del Departamento al que pertenece.

--El hecho de contribuir a determinar lo que se enseña y cómo se hace. La especialidad disciplinar ofrece un modo de ver y entender el currículum.

--Una estructura organizacional y formas de relación entre los docentes: individualidad, estructura departamental, que garanticen una determinada visión sobre lo que debe ser la acción del centro y de cada uno de sus integrantes.

--Un proceso de socialización profesional específico que ha configurado un conjunto de expectativas y percepciones sobre lo que debe ser la acción del docente.

La necesidad de incluir la interdisciplinariedad en la enseñanza, es reconocido hoy con mayor énfasis por varios autores: Miguel Fernández, 1994; Norberto Varcárcel, 1998 y Fernando Perera, 2000, por lo que han adquirido un notable desarrollo, a la vez que un fuerte componente actitudinal, no pertenecen al ámbito de ninguna disciplina concreta, sino que, aunque con una presencia diferente en cada caso, precisan de los aportes conceptuales de las distintas.

Hoy, la organización de los contenidos, es fuertemente vertical y disciplinar. Se recurre a la interdisciplinariedad, para así acoger las problemáticas actuales, ante los que la escuela no debe inhibirse.

En la medida que la interdisciplinariedad se refiera a los problemas o realidades sociales, que demandan una acción educativa de la escuela, se constituyen en un campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores.

Nuestra propuesta se dirige a desarrollar el proceso pedagógico como una tarea colegiada, donde la diferencia de los departamentos más que provocar déficits de aprendizaje en los estudiantes lo enriquezcan. Entonces ... ¿Qué podemos hacer?

Hoy día, la necesidad de los estudios interdisciplinarios en campos como la educación y la cultura, alerta a los investigadores de que no son suficientes los conceptos y categorías provenientes únicamente de una ciencia para captar o comprender muchos y muy diversos aspectos de la realidad. Es preciso trasponer los límites de una ciencia para que la riqueza de la realidad no se pierda. Dentro de esa riqueza aparece la práctica escolar.

La interdisciplinariedad evidencia los nexos entre diferentes asignaturas y refleja una acertada concepción científica del mundo, demuestra cómo los fenómenos no existen por separado, y al interrelacionarlos por intermedio del contenido,

dibuja el cuadro de interpelación, interacción y dependencia del desarrollo del mundo.

Etimológicamente, muchos autores han utilizado y emplean el término interdisciplinariedad, intermaterias, interciencias. Por ejemplo, D. Cohen (1979), O. N. Federova (1981), G. Rozzer (1982), R. Fodlari (1982), B. Ilichanco (1983), G. Vaidearu (1987), K. Gunter (1987), M. Fernández (1994), A. Bohorquez (1994), M. Carton (1995), F. Perera (1994), M. H. Arana (1995), J. Fiallo (1996), M. A. Alvarez (1998), J. Añorga (1998), V. Castro (1997) y R. Márquez V., por citar algunos nombres de Cuba y de otros países.

En 1984, un colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas conceptualiza ***“la relación intermaterias o interdisciplinariedad como aquella que establece la formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades que sirven de base a todas las cualidades sociales significativas, en otras palabras: estos conocimientos, hábitos y habilidades de las distintas materias, están integrados en sistemas que necesariamente deben coordinarse, de tal modo, que permitan formar en el estudiante, un sistema generalizado de conocimientos integrados en su concepción del mundo”***.<sup>2</sup>

En el glosario de términos de la Educación Avanzada 1995, la interdisciplinariedad se define como: ***“la confirmación de un nuevo objeto teórico entre dos o más ciencias previas, que llevan a una nueva disciplina particular o cuando se logra la aplicación, a un mismo objeto práctico de elementos teóricos de diferentes asignaturas”***.<sup>3</sup>

Por su parte, Fiallo, especialista cubano que durante más de diez años ha trabajado en esta línea de investigación y que reúne a un grupo de especialistas de diferentes áreas de conocimiento, dirige su atención hacia la realización de actividades metodológicas en los centros educacionales y como parte del “Proyecto curricular general de la escuela cubana” (1996), cuando plantea que:

***“Las relaciones intermaterias son una vía efectiva que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de conceptos, leyes, teorías que abordan en la escuela. Además, permiten garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades, tanto de carácter intelectual como práctico, así como un sistema de valores, convicciones y de relaciones hacia el mundo real y objetivo en el que le corresponde vivir y, en última instancia, como aspecto esencial, desarrollar en los estudiantes una formación laboral que les permita prepararse plenamente para la vida”***.<sup>4</sup> En dicho planteamiento se puede inferir que para el autor las relaciones intermaterias son

---

<sup>2</sup> COLECTIVO DE AUTORES MINED ICCP.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1984. Pág. 241.

<sup>3</sup> AÑORGA MORALES, J.: Glosario de términos de Educación Avanzada. CEENESEDA. ISPEJV. La Habana, 1994. Pág. 21.

<sup>4</sup> FIALLO RODRÍGUEZ, J.: Los métodos fundamentales en la enseñanza de la Física. Revista Educación No. 12. Abril – Junio 1982. La Habana, 1982. Pág. 8.

vías que contribuyen a la formación de conceptos comunes entre las asignaturas, lo que en la posición que se defiende en este trabajo es considerado como un aspecto esencial de las relaciones interdisciplinarias. Sin igualar las categorías materia, asignatura y disciplina que en concepciones didácticas tienen definiciones diferentes. La materia está asociada al contenido, la disciplina es una parte integrante de las ciencias y la asignatura es una división convencional y didáctica de una parte del saber humano.

La investigadora cubana R. Mañalich ha planteado, en 1997, que: ***“la interdisciplinariedad trata de los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre otras desde diferentes puntos de vista”***.<sup>5</sup>

El catedrático español Miguel Fernández Pérez plantea: ***“Las disciplinas asumen la interdisciplinariedad como principio base de la organización del saber científico y del hacer didáctico, que reclama modos interrelacionados de conocer y construir el conocimiento que progresivamente nos acercan a la interdisciplinariedad”***.<sup>6</sup>

***“Interdisciplinariedad se entiende a la relación de cada disciplina con el objeto y entre ellas. La relación constitutiva de un objeto específico y propio de todas ellas, un interobjeto, que constituye un contenido sustancial en su desarrollo histórico en ciertos ámbitos científicos...”***<sup>7</sup>

A partir de la definición anterior se puede determinar que la relación de cada disciplina puede lograrse a través de un objeto de estudio común entre las ciencias, en el que el **“vocabulario operacional”** tiene un papel fundamental en el proceso de comprensión de lo que se aprende. Por otra parte la lengua materna es el vehículo utilizado por todos para el proceso de comunicación de las ideas, concepciones, saberes que se adquieren en la vida, la escuela, la familia, entre otras.

**Se entiende por “ vocabulario operacional:” al sistema de vocablos con que se trabaja en todas las asignaturas y que son básicos para la comprensión de lo que se dice, en vínculo estrecho entre lo cotidiano y científico. Es el vocabulario con el que se operacionaliza y conceptualiza la realidad en el proceso de comunicación verbal entre profesores y estudiantes.**

El que los profesores comprendan la esencia de dicho vocabulario y como trabajar con él es un momento importante en la generación del vocabulario común que no debe dejarse a la espontaneidad sino que debe ser parte importante del trabajo conscientemente organizado en las relaciones intermaterias, disciplinas y asignaturas.

---

<sup>5</sup> MAÑALICH SUÁREZ, R.: Interdisciplinariedad y Didáctica: vías para la transformación del desempeño profesional del docente de Humanidades. Material Impreso. La Habana, 1997. Pág. 2.

<sup>6</sup> FERNÁNDEZ Pérez, M.: La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Material Impreso. La Habana, 1984. Pág. 3.

<sup>7</sup> MAÑALICH SUÁREZ, R.: Ob. Cit. Pág. 2.

Es por eso que un tratamiento interdisciplinario requiere de un enfoque dialéctico y didáctico donde el problema de los objetivos y contenidos se unan en métodos y formas de organización de estos durante el aprendizaje, y por ende, la evaluación de dicho proceso.

A partir de estas conceptualizaciones se pone de manifiesto una marcada intención de asociar las relaciones interdisciplinarias en lo referido a los conocimientos, sistema de habilidades y un sistema de valores y convicciones en relación con el mundo que nos rodea.

Estos criterios permiten valorar que la base de la formación del sistema de conocimientos y que la relación interdisciplinaria proporciona un sistema más complejo.

De lo antes expuesto, se desprende que la interdisciplinariedad permite que:

- Los conocimientos de las distintas asignaturas se integren en sistema conceptual de categorías, leyes, teorías que contribuyen con la formación de la concepción del mundo.
- La relación interdisciplinaria no se reduce al sistema de conocimientos; incluye un sistema de habilidades y valores, resultantes del proceso docente educativo.
- Se opere con un vocabulario común generalizado en vínculo estrecho entre lo científico y lo cotidiano.

Este concepto se fortalece cada día en el mundo actual y despierta atención por parte de las comisiones y grupos de expertos que plantean la necesidad de confeccionar el *currículum* con carácter interdisciplinario.

En los centros docentes constituye la célula básica del trabajo metodológico, el Departamento. Se consideran también como órganos esenciales, según el nivel de enseñanza: el claustro, el consejo técnico, el colectivo de asignaturas y el claustro.

El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los docentes en los diferentes niveles de educación, con el objetivo de elevar su preparación política – ideológica, pedagógica - metodológica y científica para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que, en combinación con las diferentes formas de superación profesional y postgraduada, permiten alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente.

El trabajo metodológico debe constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que puedan concretarse de forma integral el sistema de influencias que ejercen en la formación de sus estudiantes para dar

cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de cada enseñanza.

El trabajo metodológico no es espontáneo, es una actividad planificada y dinámica. Debe distinguirse por su carácter sistemático y colectivo, en estrecha relación con, y a partir de, exigencias en cuanto a la autopreparación individual, y entre sus elementos predominantes se encuentran: el diagnóstico, la demostración, el debate científico y el control.

## **ALTERNATIVA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINARIA CON EL VOCABULARIO.**

Toda alternativa metodológica debe contemplar acciones conjuntas de todos los factores de la escuela para el logro de los objetivos deseados, ello es una parte importante en la proyección sistémica del proceso pedagógico.

La alternativa tiene como características fundamentales: la flexibilidad, la dinámica, la sistematicidad, entre otras.

La alternativa metodológica propuesta tiene como fundamentos los siguientes:

La importancia de la relación interdisciplinaria en el trabajo con el vocabulario como portador de cultura, para ello considera los objetivos formativos generales por grados, el carácter director del Programa de la Lengua Materna, el trabajo en el claustro y departamentos teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes tanto en el área cognitiva, volitiva, como motivacional y las posibilidades de las diferentes asignaturas y docentes para trabajar con el vocabulario para que este sea significativo para todos los estudiantes

Se recomiendan cuatro momentos por los que debe transitar el trabajo metodológico con el vocabulario a través de la interdisciplinariedad:

1. Diagnóstico del estado real del vocabulario.
2. Selección de las lecturas de los textos en séptimo grado. Propuesta de ejercicios.
3. El tratamiento interdisciplinario con el vocabulario en los órganos colectivos.
4. Evaluación del aprendizaje del vocabulario.

A continuación se analizan cada una de ellas:

### **1. Diagnóstico del estado real del vocabulario.**

En el diagnóstico se obtiene como información importante que el estudiante posee un “vocabulario operacional”, entendido por las palabras de uso cotidiano manejadas en su comunicación, así como el empleo de palabras que constituyen el vocabulario básico de la asignatura y que son el reflejo de la expresión científica del conocimiento y el desarrollo de las habilidades alcanzadas en el uso de su lengua materna.

Es imprescindible la participación del estudiante, pues el profesor de Español-Literatura plantea las dificultades encontradas, pero el estudiante planteará cuáles son sus necesidades y motivaciones para trabajar desde lo individual la construcción de nuevos significados que formará parte del “vocabulario operacional”.

El diagnóstico es dinámico y no estático. Sirve como vía para detectar las fortalezas y debilidades del estudiante. La socialización de los resultados en todos los departamentos, con el objetivo de socializar los problemas y de lograr un acercamiento inicial en el trabajo interdisciplinario que posteriormente se realice en la escuela con el vocabulario.

En los departamentos de Ciencia Exactas y Ciencia Naturales se debe diagnosticar teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de las asignaturas que lo integran y, tener presente, en las respuestas el grado de precisión en el empleo del vocabulario propio de los términos específicos que forman parte del sistema de conocimientos de las asignaturas.

Es necesario velar por la interpretación que realiza el estudiante en las preguntas donde debe ser preciso y detallado en las operaciones realizadas y, si ciertamente ha respondido con calidad de acuerdo con el objetivo que se pretende alcanzar.

## **2- Selección de las lecturas de los textos en séptimo grado. Propuesta de ejercicios.**

***“Leer, escribir, como escuchar y hablar –dice Goodman- son procesos psicolingüísticos porque en ellos tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje, estos procesos son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse, la lectura, como el habla son formas alternativas de comunicación y aprendizajes humanos”<sup>8</sup>***

La anterior definición conduce a las siguientes reflexiones:

- La lectura es un proceso de construcción de significados, durante el cual se produce una activa relación entre el que lee y el texto que enfrenta.
- El lector es eminentemente activo: construye el significado interactuando con el texto.

---

<sup>8</sup> GOODMAN, K.: La lectura: un proceso de construcción de significados. Editorial Trillas. México, 1982. Pág. 18.

- Al escribir, los estudiantes requieren un mayor número de vocablos para expresar la misma idea.
- Escuchar y hablar como formas de comunicación necesitan de un adiestramiento para dicho perfil, porque la captación de significados y su empleo con precisión, claridad y corrección, contribuyen a educar el uso y empleo del lenguaje como expresión del pensamiento.

Leer es el arte de decodificar para comprender lo escrito y enriquecer la obra con la multiplicidad de interpretaciones y asociaciones que se derivan del lector.

Por eso la lectura abre un mundo infinito, capacita al lector en un sinnúmero de temas y le va configurando un dominio de la lengua más pleno, que permite acceder a niveles de pensamiento cada vez mayores y de variada estirpe.

La ejercitación de la lectura afina la percepción y uso del vocabulario y de los recursos gramaticales y otros, propios de la lengua. Por ejemplo, apreciar la fuerza de una sílaba por la tilde en ella, pero igualmente apreciar la fuerza de otras sílabas que no la llevan; ponderar sustantivos, verbos, adjetivos y otras partes de la oración; evaluar la expresividad manifiesta en los signos de puntuación, la curva de entonación que provoca cada oración.

Por eso, los buenos lectores siempre se distinguen en un grupo: saben expresarse con claridad, son ingeniosos en sus comentarios y exposiciones, recrean la palabra. Para ellos el conocimiento no es un muro impenetrable.

El texto contiene recursos pedagógicos destinados a hacer la información accesible, clara y organizada en función del aprendizaje y del autoaprendizaje.

Un texto falto de originalidad al ser dogmático y autoritario aburre y entorpece el aprendizaje.

Cuando el texto posee un estilo coloquial, favorece la relación dialógica, promueve la participación del sujeto, es claro y sencillo y está dotado de una gran belleza expresiva. Es un texto capaz de lograr el proceso de comunicación, y permite estrechar la relación entre el lector y el texto.

El texto también debe proporcionar una mayor implicación del estudiante con el contenido del tema tratado.

El profesor aprovechará el texto para educar al estudiante en la obtención de significados y en aprovechar los mismos para que la forma sea otra alternativa en el aprendizaje.

La Pedagogía y en especial la Didáctica nos brindan la posibilidad de enseñar a aprender. El saber, *per se*, no tiene sentido, si no es significativo; el sentir placer por lo que se hace, educa al ser humano.



- ¿Por qué el aprendizaje se ha convertido en algo poco atractivo para los estudiantes?.
- ¿Qué podemos hacer para educar al estudiante?.

Educar al estudiante requiere intención y entusiasmo. Pero también una plataforma donde estén presentes el reconocimiento individual y el colectivo por la construcción de significados, compartir los logros y generar alternativas creadoras en el aprendizaje.

Lo ideal sería trabajar con el estudiante para que esté en condiciones de preguntarse cuándo y por qué siente placer. Entre sus respuestas podrían estar las siguientes:

- Al entusiasmarse por las tareas.
- Al valorar la utilidad de lo aprendido.
- Al reconocer sus progresos.
- Al tener capacidad para utilizar un amplio vocabulario y expresarse.
- Al ser reconocido entre los demás por alguna capacidad o conocimiento.
- Al poder disfrutar de la cultura en general.

Educar significa generar entusiasmo. Hacernos partícipes en cada una de las tareas que permitan la construcción del conocimiento con un pensamiento coherente donde los aspectos formales de lengua materna hayan recibido un tratamiento creativo que favorezcan generar nuevas preguntas, dar otras respuestas y ser original y consecuente con las formas utilizadas en el uso de su vocabulario.

Educar para el placer entraña la determinación de las carencias en lo individual, en el marco escolar y en lo grupal como escenarios de soluciones.

El estudiante siente responsabilidad en el aprendizaje cuando su compromiso en la construcción del conocimiento abre perspectivas en su desarrollo.

El profesor, debe determinar el vocabulario como aspecto común, que debe ser trabajado por todos, ya que todos utilizan la lengua materna como vehículo para la comunicación verbal de las ideas, conceptos, conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación.

¿A través de qué vías podría lograrse la interdisciplinariedad en el tratamiento metodológico en con el vocabulario?.

La materialización en la práctica de estas vías nos lleva a pensar que la lengua materna y el empleo es tarea de todos los profesores en los Departamentos. Elevar la profesionalidad en el trabajo permite perfeccionar ese valioso instrumento comunicativo.

### **¿Cómo podemos abordar el tratamiento del vocabulario en los contenidos de las diferentes asignaturas?**

- Selección de la palabra en un texto cuyo significado no es conocido.
- Determinación la palabra dentro del contexto.
- Localización de otras acepciones de la palabra.
- Sustitución por palabras sinónimas, antónimas, parónimas y homónimas.
- Búsqueda de palabras compuestas y derivadas.
- Formación de familias de palabras.
- Búsqueda de polisemia
- Determinación de asociaciones en las palabras.

Empresa importante de los profesores en los Departamentos es incluir progresivamente el trabajo con el vocabulario de forma integradora. El fragmentar los contenidos impide al profesor lograr los puntos de encuentros viables y formar a un estudiante integralmente en el manejo de su lengua materna.

El estudiante aprenderá a operar con su lengua materna al determinar cómo cada disciplina incorpora nuevas significaciones y favorece con más soltura el desarrollo del contenido en un tema sugerido o seleccionado.

Se aprende hablar practicando la expresión oral, a escribir desarrollando la expresión escrita, a comprender un texto desentrañando el mensaje implícito o explícito, y a emplear las palabras se aprende poniéndose en contacto con esta y descubriendo el mensaje.

Las habilidades a desarrollar en los estudiantes deben ser, entre otras.

- Localizar el valor de una palabra atendiendo a su significación en un texto y un determinado contexto.
- Emplear una palabra en sus diferentes acepciones.
- Formar familias de palabras.
- Buscar sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos.
- Sustituir en un texto una palabra por otras acepciones.
- Formar palabras compuestas y derivadas.
- Enriquecer la calidad de un texto sustituyendo una palabra por sus sinónimos.
- Usar con frecuencia distintos tipos de diccionarios.

- Corregir textos dados.
- Construir otros textos.

Estas habilidades contribuyen al tratamiento del vocabulario no sólo como un hecho privativo de la asignatura Español-Literatura, sino que el resto de las asignaturas pueden constatar lo valioso que es trabajar el contenido empleando el vocabulario de las diferentes disciplinas a través de la integración.

Cada asignatura deberá operacionalizar dichas habilidades centrando el trabajo en el sistema de conocimientos científicos y cotidianos que ella tiene como base del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los profesores en su preparación metodológica individual y colectiva deberán incluir el vocabulario común y diversificado de las asignaturas para orientar el estudio en tal sentido.

También el estudiante debe concebir la lengua materna como un elemento esencial y dentro de ella valorar progresivamente como el vocabulario es un elemento necesario y globalizador para la comprensión de los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas.

**Los hábitos y valores que se pretenden lograr en el trabajo con el vocabulario de forma interdisciplinaria son:**

- El respeto, el cuidado y la preservación de la lengua materna como vehículo en la comunicación de todas las disciplinas.
- El empleo de un vocabulario cada vez más coherente en la transmisión de los contenidos.
- El logro de un pensamiento cada vez más generalizado a la hora de utilizar la lengua materna como eje de integración en sus saberes.
- El poder expresarse en forma oral o escrita con suficiencia, precisión y coherencia.
- El descifrar el mensaje de los textos al recurrir a sus recursos personológicos y así poder manejar la lengua materna.

Es importante reparar en la palabra como unidad de contenido y forma. Es la unidad del nivel lexical semántico de la lengua que se realiza en el habla.

Es prudente recordar que cada palabra es portadora de un contenido y a la hora de abordar su estudio en las diferentes disciplinas se impone el atender al proceso de significación, pues relaciona la palabra con el concepto como reflejo y generalización de los aspectos significativos captados por el sujeto y expresados con la palabra como unidad de la lengua.

El lenguaje como instrumento de comunicación tiene diferentes intenciones. Nuestro criterio es que el lenguaje de los textos devele, indique, explique,

demuestre, signifique, relacione, recree, enriquezca y eduque al estudiante a quien va dirigido el tema.

La selección de textos narrativos con un estilo coloquial cercano a la expresión oral puede llegar mejor al estudiante. Un texto, donde la sencillez y la claridad expresiva fluya, permite apreciar la riqueza artística. El estudiante debe conocer otros textos no literarios para apreciar la cultura acumulada por la humanidad: políticos, históricos, científicos, entre otros. Así podrá utilizarlos como modelos a la hora de construir los propios.

Educación desde la forma significa que las ideas expresadas valgan por sí mismas, ganar en la calidad estética del discurso, convencer sin retórica, aprender con estilo personal. La forma constituye la expresión del contenido.

Por consiguiente, al estudiar la palabra, en su unidad de contenido y forma, el profesor en las diferentes disciplinas buscará la palabra para denominar con más precisión los contenidos y los conceptos.

La función de la educación, en cualquier sitio, es promover el aprendizaje. El aprendizaje tradicional arroja hasta el momento resultados poco productivos en el estudiante, es por ello que hoy se fundamenta la necesidad de un aprendizaje productivo, integral, reflexivo.

En el aprendizaje reflexivo podemos anticipar conocimientos de las experiencias y vivencias de los estudiantes y esa anticipación permite convertirla en instrumento de construcción personal y colectiva del estudiante.

Además se busca un aprendizaje que contribuya a desarrollar las habilidades para: leer, escribir, hablar y escuchar en correspondencia con su nivel de séptimo grado, es por eso, que el primer camino es ofrecer vías para el desarrollo de un sujeto activo y consciente en el aprendizaje.

La experiencia empírica de muchos profesores ha determinado que los estudiantes de séptimo grado llegan a la Secundaria Básica con un pobre nivel de desarrollo en las habilidades antes mencionadas, no comprenden bien las preguntas que se les hacen, sus respuestas son muy poco precisas y detalladas, su vocabulario es limitado, entre otros problemas que conducen a situarlos en un nivel bajo para las exigencias del grado.

Al enfrentar al estudiante con los diversos textos los profesores tendrán en cuenta los recursos personales que este posee, por que es un ser activo que facilita su aprendizaje. Todos los textos utilizados en las diferentes disciplinas y otros empleados permiten trabajar el contenido y la significación de la palabra resulta importante para despertar y mantener la atención de los estudiantes a quienes va dirigido.

En dependencia del contenido del tema a desarrollar se puede recurrir a una gran variedad de propuestas para que el estudiante inicie su entrenamiento en el manejo con el vocabulario:

- Relata experiencias sugeridas por el texto.
- Narra anécdotas relacionadas con el tema.
- Confecciona preguntas relacionadas con el tema.
- Construye imágenes gráficas que te sugieren el texto.
- Representa a través de un dibujo el tema.

Hay una variada gama de ejercicios que pueden ser utilizados para el trabajo con los textos de cada asignatura, en este trabajo mencionamos algunos, por su valor para el logro de las relaciones interdisciplinarias necesarias en el desarrollo de las habilidades referidas anteriormente.

**- Ejercicios de producción:**

- Construye tu propio texto.
- Identifica en tu comunidad formas relacionadas con el tema propuesto.
- Construye objetos, dibujos, utensilios, gráficos, árboles donde puedas colocar las palabras empleadas en los textos contruidos.
- Construye tu propio diccionario del saber, relacionado con los conceptos estudiados en las diferentes disciplinas.
- Elabora breves párrafos sobre tu práctica y experiencia.

**- Ejercicios de reflexión:**

- Mi aprendizaje en el contexto.
- Análisis de mi aprendizaje antes y ahora.
- Análisis de las condiciones posibles de mi aprendizaje.
- Análisis de mi aprendizaje para la vida cotidiana y para aquellos con quienes me relaciono.
- Comparación de los diferentes momentos de mi aprendizaje.
- Empleo mis experiencias alcanzadas para relatar, dialogar y exponer sobre temas de interés general.

**- Ejercicios de invención:**

En este tipo de ejercicio el estudiante tiene la posibilidad sobre un tema dado imaginar opciones novedosas de empleo de palabras para transformar el contenido adquirido y elevarlo con originalidad y creatividad.

- Dado un determinado tema, imaginar cómo serán los adolescentes en el año 2010.
- Dado un determinado tema, imaginar cómo recordamos la historia de nuestra Patria a través de diferentes hechos, héroes.
- Dado un determinado tema, imaginar cómo proteger las condiciones ecológicas en nuestra comunidad.
- Dado un determinado tema, imaginar cómo sería el mundo sin petróleo, sin luz o sin los adelantos científico-técnicos.
- Dado un determinado tema, imaginar cómo podemos contribuir en los próximos diez años a la economía del país.

Muy lejos está el proceso que obedezca ciegamente a las normas establecidas sin tener presente a los verdaderos protagonistas del proceso inmersos en sus necesidades y sus posibilidades para resolverlas.

La comprensión del tema en cualquier disciplina comienza desde el propio contenido y para esto es importante educar al estudiante para la significación.

Los ejercicios tienen como objetivo que el estudiante una vez recibido los conceptos, reconozca las palabras empleadas con las que logró la significación desde la:

- Creación de árboles de conceptos donde aparezcan destacadas las palabras portadoras de significación.
- Relectura de un tema y emplear palabras que le permitan lograr otros puntos de vista.
- Pregunta dónde se empleen palabras para reconocer la significación.
- Los juegos de roles.
- Práctica de síntesis donde se emplee el menor número de palabras para referirse a un tema.
- Identificación de palabras contrarias a la hora de elaborar un concepto.
- **Ejercicios de expresión:**

Garantizan un verdadero diálogo cuando se expresa, se apropia y se comprende:

- Redacción de párrafos, cartas, resúmenes, entre otros.
- Elaboración de relatos o partes de estos relacionados con un tema.

- Extraer de un texto la idea central.
- Pintar ambientes, describir personajes, ilustrar un tema dado.
- Expresar oralmente sus ideas sobre los árboles de conceptos, recortes de prensa, sobre un tema dado, láminas, dibujos.
- Construir mi propio diccionario.

Todo los ejercicios antes mencionados pueden contribuir con la educación para la significación y el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, expresión y producción. Este proceso con sentido, desarrolla protagonistas, sujetos que actúan y deciden, que buscan opciones y construyen.

### **3. El tratamiento interdisciplinario con el vocabulario en los órganos colectivos:**

- **Claustrillo**
- **Colectivos de asignaturas**
- **Departamentos**

Estas estructuras organizacionales del trabajo metodológico deben centrar el análisis del vocabulario operacional interdisciplinario que servirá de guía para el trabajo en el sistema de ejercicios propuesto, es así que:

#### **El Claustrillo debe lograr:**

- . Análisis de las propuestas de los estudiantes en relación con el vocabulario operacional.
- . Revisión de libretas y muestreo de diferentes evaluaciones escritas.
- . Valoración de los progresos alcanzados con el vocabulario.
- . Propuestas desde cada asignatura de ejercicios para el trabajo con el vocabulario.
- . Proyectos de tareas interdisciplinarias, en la que los estudiantes tengan que integrar conocimientos.

#### **La Preparación metodológica individual y el colectivo de asignaturas:**

- . Análisis de los programas de las diferentes asignaturas para la selección del vocabulario en cada unidad.
- . Búsqueda de un vocabulario entre las asignaturas caracterizado por ser: novedoso, operacional, incidental y científico.
- . Conformación de un vocabulario integrador.
- . Confección de nuevos ejercicios y adecuación de las propuestas por unidades de forma creativa.

- . Determinación de dificultades para el perfeccionamiento del trabajo que se realiza.

Ejecución de los ejercicios.

Análisis del criterio sobre los resultados alcanzados.

### **Cómo proceder en el Departamento de Humanidades.**

#### **Acciones:**

- . Análisis del diagnóstico.
- . Selección de lecturas en los textos.
- . Propuesta de un vocabulario entre las asignaturas de séptimo grado caracterizado por ser: novedoso, operacional, intencional y científico.
- . Adecuación y ejecución de los ejercicios propuestos.
- . Evaluación de logros y dificultades.
- . Remodelación a partir de los logros y dificultades comunes.

### **Departamento de Ciencias Exactas y Ciencias Naturales.**

#### **Acciones:**

- . Análisis del diagnóstico de Español – Literatura y el propio diagnóstico.
- . Búsqueda de fragmentos en diferentes textos.
- . Propuesta de un vocabulario entre las asignaturas caracterizado por ser: novedoso, operacional, intencional y científico.
- . Análisis de la significación adquirida por la palabra en los fragmentos de los textos y las lecturas seleccionadas.
- . Adecuación de los ejercicios propuestos.
- . Ejecución de los ejercicios propuestos buscando regularidades de empleo del vocabulario operacional interdisciplinario.
- . Evaluación de logros y dificultades.

El trabajo con el vocabulario en el quehacer de la labor pedagógica en el proceso docente educativo puede enriquecerse:

#### **Con el profesor:**

El profesor debe ser capaz de legar al estudiante, para que este aprenda, ello se logra cuando su maestría pedagógica lo ayuda a encontrar el camino. El profesor debe tener como premisa al estudiante a quien va dirigido el contenido, este es el dato de la realidad y, por tanto, será sujeto a cambios, rico en sugerencias y en caminos de interpretación y profundización; así como la opinión sobre el aprendizaje y la concepción que asume. Por consiguiente, el sujeto es más abierto, flexible y creativo y en este intercambio crece profesionalmente el profesor y se beneficia el estudiante. Igualmente, facilita la



construcción de conocimientos al permitir la reflexión, el intercambio y la experiencia ajena.

### **Con el grupo:**

El grupo existe siempre, ya sea dentro del aula, en la familia, en la comunidad incluso entre seres que viven distantes unos de otros.

El grupo es una fuente que proporciona conocimientos si es bien dirigido. Proponer un tema y sus requisitos y esperar toda la información necesaria. Es prudente proporcionar el contacto entre estos sujetos en su comunicación, explicar la importancia de la fluidez y la elegancia en las palabras y expresiones a emplear.

### **Con el propio sujeto:**

Tenemos como un elemento a nuestro favor que al adolescente le gusta redescubrirse, ponerse metas superiores en su vida, pero también siente tropiezos y es en este proceso de autoestimación en dependencia donde el profesor presta atención dentro de la diversidad a esta parte de la individualización del estudiante y es encontrarse consigo mismo.

Educar en el aprendizaje consigo mismo en el estudiante es elevarle la autoestima, la creatividad, la originalidad, la valoración de sus propios conocimientos. Es formar un sujeto capaz y competente.

### **Con el contexto:**

Lograr que el estudiante se relacione con el contexto interrogándolo, modificándolo, es una forma de concreción del aprendizaje. Así al educar al estudiante lo ponemos al servicio de la vida.

En el contexto están en primer lugar los otros sujetos con quienes interactúa, otros textos, espacios, objetos, historia y cultura.

Todo esto permite al estudiante enriquecer sus saberes y poder engrandecer su vocabulario tomando de diferentes contextos la palabra que le permite arribar mejor a una determinada denominación conceptual.

El contexto puede servir para educar si es bien aprovechado.

## **4. Evaluación del aprendizaje del vocabulario.**

El estudiante en todas las asignaturas debe lograr dar respuestas precisas y detalladas a la hora de abordar los contenidos del grado.

El empleo de un vocabulario operacional en su respuesta se evidencia:

- Al hacer un uso adecuado del vocabulario de las asignaturas con términos científicos que avalen la competitividad y efectividad en la comprensión del contenido.
- Al emplear en sus respuestas un vocabulario rico, preciso y fluido.

Además el dominio de un vocabulario acorde con su nivel, séptimo grado, queda demostrado cuando el estudiante al estructurar sus ideas utilice diferentes formas elocutivas con la corrección y elegancia requerida en su comunicación oral y escrita. Debe evidenciar soltura y flexibilidad.

La exigencia y sistematicidad del profesor en el trabajo interdisciplinario con el vocabulario consiste en dar a conocer a sus estudiantes los avances alcanzados en relación su diagnóstico inicial.

Al evaluar el contenido un aspecto a tener en cuenta es el dominio, la coherencia, la precisión y la suficiencia en las respuestas, sean orales o escritas, con un vocabulario operacional acorde a su nivel. La puntuación que se le otorgue debe contemplar las formas de expresión empleadas y su corrección.

La evaluación sistemática puede contribuir a elevar la calidad en el proceso de evaluación pues es una brújula de aciertos y desaciertos para el estudiante y para el profesor.

El criterio del profesor puede enriquecerse al tener en cuenta el vocabulario aprendido por sus estudiantes. Sugerencias de formas en que puede medirse, entre otras pueden ser:

- Árboles de vocabularios en el aula, donde aparezcan los conceptos estudiados y la identificación de su relación con otras asignaturas.
- Confección de un vocabulario personal en sus cuadernos.
- Construcción de acrósticos, sopas de palabras donde se evidencie el encuentro de las diferentes asignaturas en su relación interdisciplinaria.
- Dado un texto breve: construir otros textos donde puedan sustituir palabras dadas o incorporar otras nuevas.
- Estas u otras sugerencias tienen como finalidad reforzar en el estudiante una de las funciones de la evaluación que es la educativa. Un entrenamiento previo en tareas escolares y extraescolares garantiza confianza y seguridad en el manejo del vocabulario como un aspecto esencial en la lengua materna.

Podemos concluir que la efectividad de esta propuesta metodológica alternativa con el vocabulario entre las asignaturas de séptimo grado adquiere la verdadera dimensión en las hábiles manos de los profesores, pues les permite redimensionar la práctica desde una óptica científico - investigativa para lograr

un proyecto educativo donde la escuela debe proponer y aplicar creadoramente sus experiencias en correspondencia con sus condiciones concretas.

## **CONCLUSIONES**

Con el dominio y uso del vocabulario el hombre ha logrado la capacidad de conceptualizar la realidad y su reproducción a un nivel productivo también, le ha permitido la apropiación de lo más significativo de su entorno y exteriorización en sus saberes.

Un reto para todos en la actualidad es cuidar, preservar y proteger el vocabulario como un aspecto de vital importancia para la lengua materna porque que vivimos en una era marcada por las siglas y otras formas de comunicación que minimizan la prioridad de este entre y para los hombres.

Un vocabulario enseñado sobre la base de factores cognitivos, afectivos, motivacionales y conductuales contribuye a formar una personalidad receptiva en el aprendizaje de su lengua materna.

La enseñanza y el aprendizaje del vocabulario con un enfoque interdisciplinario permite formar con integralidad al sujeto en sus saberes, pues podrá tener un cuadro concreto y generalizado de la realidad y no fragmentado desde las asignaturas curriculares.

El profesor de séptimo grado tiene en las manos una alternativa de trabajo metodológico con el vocabulario en la que deviene en eje transversal caracterizada por:

- La contribución de aunar los saberes de forma concreta y generalizadora sin que la identidad de cada asignatura se pierda.
- La posibilidad de aprovechar los ejercicios propuestos con libertad de adecuarlos a las condiciones concretas de los estudiantes.
- La alternativa de formar un estudiante capaz de construir los conocimientos con un vocabulario original, flexible y creativo en todas las asignaturas de los actuales programas en Secundaria Básica.

## **Bibliografía**

1. ADDINE FERNÁNDEZ, F. y OTROS: (1988): "Materiales docentes acerca de la Metodología de la Enseñanza de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

2. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. y OTROS (1990): "Diseño curricular en la Educación Superior". Curso Precongreso Pedagogía '90. Palacio de las Convenciones. La Habana.
3. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1996): "Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana.
4. BABANSKI, YU. K. (1982): "Optimización del proceso de enseñanza". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
5. CASARES, JULIO.(1958): "Diccionario etimológico de la lengua materna". Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona. España.
6. COLECTIVO DE AUTORES.(1981): "Pedagogía". Editorial de libros para la Educación. Ciudad de la Habana.
7. COLECTIVO DE AUTORES.(1994): "Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales". PUE – TED. Santiago de Chile.
8. COLECTIVO DE AUTORES.(1996): "Las relaciones interdisciplinarias". Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. Año VII. No. 22. Argentina.P85-96.
9. CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): "Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica". Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Ediciones AKAL, S.A. Málaga.
10. DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana. Páginas 37-52, 195, 203.
11. DÍAZ BARRIGA, A. (1988): "Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio". Ediciones Nuevomar S. A. de C. V. México D.F.
12. DICCIONARIO ETIMOLÓGICO ESPAÑOL E HISPÁNICO . (1954): Vicente García de Diego. Editorial S.A. E. T. A. Madrid.
13. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (1984): S/E. Madrid.
14. DUBSKY JOSEF. (1974): "Introducción a la estilística de la lengua". Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
15. FARIÑAS, LEON GLORIA (1995) Maestro una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana.
16. FRANCISCO GUTIERRES P Y DANIEL PRIETO CASTILLO (1992) "¿Qué significa aprender". Material Impreso. Santo Domingo

17. FRAGA DE CABRERA, LUCÍA. (1994): "La comprensión lingüística de estructuras gramaticales del español". Serie de investigaciones educativas. Universidad Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.
18. FIGUEROA ESTEVA MAX. (1980): "Principios de la organización del lenguaje. Estudio liminal. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
19. FIALLO, RODRIGUEZ J. (1982): Los métodos fundamentales en la enseñanza de la Física. Revista Educación. Cuba No.12 Abril-junio, página 8.
20. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): "Tareas de la profesión de enseñar". Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid. Pág. 168
21. FERNÁNDEZ, PEREZ MIGUEL.(1994). "La interdisciplinariedad y la trasdisciplinariedad. Material impreso.
22. \_\_\_\_\_. (1991): " La profesionalización del docente. Ediciones Anaya. Madrid.
23. GOODMAN, KENNITH (1982). La lectura: un proceso de construcción de significados. Méjico, página 40
24. HERRERO MAYOR, A. (1955): "Lengua y gramática". Editorial Fides. Buenos Aires. Argentina.
25. JARA, HOLLIDAY OSCAR (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José, C.R: Centro de Estudios y Publicaciones, Alforja
26. LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 138.
27. MAÑALICH SUÁREZ, ROSARIO. (1997): "Interdisciplinariedad y didáctica: vías para la transformación del desempeño profesional de los docentes de humanidades". Material impreso. ISPEJV.
28. PARRA VIGO, I. (1997): "La enseñanza centrada en el estudiante, una vía para la profesionalización del maestro en formación". Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana.
29. PERERA CUMERNA, F.: La formación interdisciplinaria del profesor de Ciencias: un ejemplo en la enseñanza de la Física. Tesis de aspirantura al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2000.
30. SÁLAMO SOBRADO, I.: El vocabulario: un reto para la interdisciplinariedad en el 7mo. Grado de la Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Educación. La Habana, 1999.

31. TEUN A, VAN DIJK. (1989) "La ciencia del texto." Editorial PAIDÓS , BARCELONA, pp (41-42).
32. VARCÁRCEL IZQUIERDO, N.: Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media. Resumen de la Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1998.
33. VICENT DE CAMILO M. Y OTROS.(1994): "Los ejes temáticos transversales en el nuevo curriculum". Periódico "Plan decenal de educación". Santo Domingo.
34. VIGOTSKI, L. (1982): "Pensamiento y lenguaje". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
35. \_\_\_\_\_. (1987): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico Técnica. La Habana.
36. \_\_\_\_\_. (1988): "Interacción entre la enseñanza y el desarrollo". Selección de lecturas de Psicología de las Edades I. Tomo III. ENPES. La Habana.

## **CAPÍTULO 16. EL TRABAJO METODOLÓGICO EN LA ESCUELA CUBANA. UNA PERSPECTIVA ACTUAL.**

**Autores: DrC. Gilberto García Batista.  
Lic. Elvira Caballero Delgado**

“La formación ideológica está muy relacionada con la metodología”<sup>1</sup>

Dentro de la optimización del proceso docente - educativo, el trabajo metodológico constituye la vía principal para la preparación de los docentes con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permiten dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional así como a las prioridades de cada enseñanza.

Para lograr una adecuada aplicación de las indicaciones contenidas en los documentos elaborados sobre el trabajo metodológico, entre los que se encuentra la Res. 85/99, resulta necesario sistematizar diversas ideas y experiencias acumuladas acerca de la concepción del trabajo metodológico, sus tipos y formas de realización, encaminados a alcanzar mayor efectividad en la preparación de los docentes.

Aunque se han logrado avances, aún en las visitas de inspección y entrenamiento metodológico conjunto realizadas se manifiestan insuficiencias en el trabajo metodológico entre las que se encuentran:

- Dificultades en el carácter sistémico de las diferentes tipos de actividades planificadas.
- Falta de concreción del trabajo metodológico interdisciplinario en las diferentes instancias, hasta el departamento docente en la escuela,.
- No siempre se hace una aplicación adecuada de los diferentes tipos y formas de trabajo metodológico.
- No se logra suficiente concreción del trabajo político - ideológico en los planes de clases controlados.
- Insuficiente efectividad e incumplimientos del sistema de control planificado a las actividades docentes.

En la misma medida en que se fortalezca la unidad de acción en los distintos niveles de dirección, la organización y desarrollo del trabajo metodológico

---

<sup>1</sup> CASTRO RUZ, F.: Intervención en la Reunión del Consejo de Dirección del Ministerio de Educación. 7 de Agosto de 1970. La Habana.

permitirá dar respuestas cada vez más eficientes. Toda labor que se desarrolle en estas instancias debe ir encaminada a perfeccionar el trabajo en la escuela de manera que las influencias que se ejerzan en la formación de los alumnos, logren la preparación integral necesaria para actuar con un enfoque transformador en las condiciones actuales de nuestra sociedad socialista.

## **CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO METODOLOGICO.**

**El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los docentes en los diferentes niveles de educación para garantizar las transformaciones dirigidas a la** ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que, en combinación con las diferentes formas de superación profesional y potgruada, permiten alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente. Se diseña en cada escuela en correspondencia con el diagnóstico realizado.

El trabajo metodológico debe constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que puedan concretarse de forma integral el sistema de influencias que ejercen en la formación de los estudiantes para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de cada enseñanza.

El objetivo esencial del trabajo metodológico es la elevación del nivel político - ideológico, científico teórico y pedagógico del personal docente con vistas a la optimización del proceso docente educativo en las diferentes instancias y niveles de enseñanza.

Entre los criterios esenciales a tener en cuenta para lograr una adecuada concepción del trabajo metodológico tenemos:

- Establecimiento de prioridades partiendo de las más generales hasta las más específicas.
- Carácter diferenciado y concreto del contenido en función de los problemas y necesidades de cada instancia y grupo de docentes.
- Combinación racional de los elementos filosóficos, políticos, científico-teóricos y pedagógicos en el contenido del trabajo.
- Carácter sistémico, teniendo en cuenta la función rectora de los objetivos, al vincular diferentes niveles organizativos y tipos de actividades.

En el trabajo metodológico es necesario atender a dos direcciones fundamentales partiendo del contenido y los objetivos: el **trabajo docente - metodológico** y el **científico - metodológico**.



El trabajo docente- metodológico garantiza el perfeccionamiento de la actividad docente - educativa mediante la utilización de los contenidos más actualizados de las ciencias pedagógicas y las ciencias particulares correspondientes.

Las tareas del trabajo docente - metodológico son:

- Buscar las mejores vías y modos del trabajo educativo con el fin de alcanzar en los estudiantes los objetivos formativos propuestos.
- Determinar el contenido de las diferentes formas organizativas del proceso docente - educativo.
- Recomendar la lógica del desarrollo de los contenidos por clases, a partir de la cual el docente puede elaborar su plan de clase.
- Estimular la iniciativa y la creatividad de cada docente.
- Propiciar el intercambio de experiencias generalizando las mejores, que deben quedar recogidas en la preparación de la asignatura.
- Establecer las orientaciones metodológicas específicas para el trabajo independiente de los estudiantes, los trabajos investigativos y otros tipos de actividades.
- Analizar, elaborar y determinar el sistema de control y evaluación del aprendizaje.
- Perfeccionar y elaborar los medios de enseñanza y las indicaciones para su utilización.
- Analizar la calidad de las clases y realizar los balances metodológicos para valorar la efectividad del trabajo realizado.

La preparación metodológica en la escuela es el sistema de actividades que garantiza la preparación pedagógica del colectivo para el desarrollo óptimo del proceso docente educativo. El enfoque integral de la preparación metodológica permite concretar el trabajo docente - metodológico al garantizar la elevación del nivel político - ideológico, científico y pedagógico de cada docente, lo que se concreta en la preparación y desarrollo de la clase.

Cuando esta actividad se planifica, organiza, ejecuta y controla acertadamente, los resultados mejoran, pues los maestros y profesores van perfeccionando su trabajo, lo que se demuestra en la práctica cuando los alumnos logran un aprendizaje de mayor calidad.

El trabajo científico - metodológico se refiere a la aplicación creadora de los resultados de las investigaciones pedagógicas a la solución de problemas del

proceso docente - educativo, y a la búsqueda por vía metodológica de las respuestas a los problemas científicos planteados.

Las tareas principales del trabajo científico – metodológico son:

- Organizar el trabajo de desarrollo del colectivo con vistas a perfeccionar la acción educativa.
- Perfeccionar los planes y programas de estudio de manera que se realicen propuestas sustentadas científicamente.
- Investigar sobre problemas que tienen que ver con la didáctica y elaborar las tareas para la introducción de los resultados en el proceso docente - educativo.
- Estudiar y recomendar métodos científicamente fundamentados para elevar la efectividad del proceso formativo de los estudiantes.
- Estudiar las experiencias de organización y realización del proceso docente - educativo tanto en el territorio como en el país y hacer las recomendaciones correspondientes.

En la práctica no existe una barrera rígida entre las dos direcciones esbozadas, no obstante existen características particulares para identificar cada una de ellas.

## **TIPOS FUNDAMENTALES DE ACTIVIDADES METODOLÓGICAS.**

¿Qué características tienen los tipos fundamentales de actividades metodológicas a desarrollar?

### **Reuniones metodológicas.**

Es una actividad en la que a partir de uno de los problemas del trabajo metodológico, se valoran sus causas y posibles soluciones, fundamentando desde el punto de vista de la teoría y la práctica pedagógicas, las alternativas de solución a dicho problema: En la reunión metodológica se produce una comunicación directa y se promueve el debate para encontrar soluciones colectivas y consensuar el problema.

Las reuniones metodológicas son efectivas para abordar aspectos del contenido y la metodología de los programas de las diferentes asignaturas y disciplinas, con el propósito de elevar el nivel científico - teórico y práctico - metodológico del personal docente. También para el análisis de las experiencias obtenidas, así como los resultados en el control del proceso docente educativo. De la misma manera se pueden utilizar para el balance metodológico semestral y anual según se ha planificado.

Tal y como se plantea en la Resolución Ministerial 85/99 se desarrollarán directamente por los principales jefes en cada nivel. Es necesaria una profunda preparación en el contenido a tratar y planificar adecuadamente el tiempo de duración a fin de que no decaiga la atención de los participantes.

En las reuniones metodológicas se pueden presentar ponencias elaboradas sobre el tema previsto en torno a los cuales se debatirán y adoptarán acuerdos.

### **TEMAS PRINCIPALES QUE PUEDEN TRATARSE EN LAS REUNIONES METODOLOGICAS.**

- Diagnóstico y dirección del aprendizaje.
- Dificultades del aprendizaje de los estudiantes en una o varias asignaturas
- Efectividad del trabajo metodológico realizado.
- Efectividad del trabajo ideopolítico y sus resultados.
- Perfeccionamiento del trabajo docente-educativo durante la enseñanza de las asignaturas
- Planificación, desarrollo y control del trabajo independiente de los estudiantes.
- Métodos más eficaces en el trabajo educativo.
- Perfeccionamiento de los medios de enseñanza.
- Planificación y organización de la evaluación del aprendizaje.
- Análisis de resultados evaluativos de un corte, período, semestre o curso.
- Funcionamiento del claustrillo o el ciclo.
- Resultados de visitas y otras formas de control utilizadas.

### **Clases metodológicas.**

Constituyen un tipo de actividad esencial pues permiten presentar, explicar y valorar el tratamiento metodológico de una unidad del programa, en su totalidad o parcialmente, con vistas a preparar los objetivos, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y evaluación del aprendizaje que se utilizará en el desarrollo de los contenidos seleccionados (conocimientos, habilidades, valores y normas de relación con el mundo) que permitan vincular la asignatura o conjunto de ellas a los principales problemas de la vida social. La tarea esencial consiste en analizar y aplicar con los maestros y profesores en colectivo, las formas más adecuadas que se pueden emplear para lograr una buena calidad en el proceso docente - educativo.

La finalidad de la clase metodológica es definir la concepción y enfoque científico, la intencionalidad política y el carácter formativo en general de una unidad o tema del programa, orientar el sistema de clases, así como los métodos y procedimientos más recomendables para el desarrollo de las clases, establecer los vínculos interdisciplinarios entre diversos contenidos, destacar los contenidos que pueden presentar mayores dificultades para la comprensión de los alumnos en función del diagnóstico elaborado, definir los medios convenientes como soporte material de los métodos a utilizar, orientar las distintas formas de evaluación del aprendizaje a aplicar, siempre teniendo en

cuenta el papel protagónico que juega el alumno en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La preparación de la clase metodológica es una fase esencial a tener en cuenta, y debe estructurarse sobre la base del programa de la asignatura o asignaturas del departamento docente. No se realiza sobre un contenido tomado festinadamente, sino que se seleccionan, del programa, las unidades complejas, que requieren mayor cuidado y rigor en su preparación, o que pueda ofrecer dificultades para la asimilación de conocimientos, habilidades, así como la interiorización de los valores que deben desarrollarse a partir de un trabajo más interdisciplinario y cohesionado.

El conocimiento del programa debe abarcar más allá de los límites del grado que se trabaje, ya que este nivel de dominio permite mayor profundidad en el análisis y ofrece perspectivas para determinar las cuestiones a reforzar, de la misma manera propicia el establecimiento de los vínculos entre las asignaturas del departamento o ciclo.

La clase metodológica puede tratar de una unidad completa o una parte de ella, lo esencial es ilustrar con ejemplos los momentos o las partes fundamentales de algunas de las clases del sistema que se está analizando, donde se sugieren los mejores métodos, procedimientos y otros aspectos dentro del tratamiento metodológico correspondiente.

Las líneas fundamentales del tratamiento metodológico se llevan a la clase metodológica como proposiciones con una fundamentación pedagógica, que son enriquecidas a partir de la discusión colectiva y la toma de posición del que dirige la actividad.

En la fundamentación se explican detalladamente la necesidad de los métodos y procedimientos seleccionados (por qué estos y no otros), cómo aplicarlos y las ventajas que reporta el uso de los mismos para alcanzar los objetivos propuestos, por qué se proponen los medios seleccionados, cuáles se pueden elaborar en casos de que no existan, en qué momento utilizarlos y cómo hacerlos adecuadamente. De la misma manera se deben fundamentar las formas y tipos de evaluación a utilizar teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle productivamente.

La participación del colectivo de maestros y profesores (o cuadros) es fundamental. Para ello debe realizarse una preparación previa con suficiente antelación. Se debe realizar un intercambio profundo, analizar cada una de las cuestiones propuestas, pedir aclaraciones y elaborar de manera colectiva aquellas cuestiones que constituirán modos de actuación profesional que elevarán la efectividad del trabajo docente - educativo.

De este trabajo colectivo surge el tratamiento metodológico que se dará al sistema de clases que componen la unidad.

En la preparación de la clase metodológica hay que tener en cuenta como aspectos esenciales la definición de los objetivos, el análisis de las actividades que se desarrollarán, el aseguramiento de la preparación previa de los participantes y la elaboración del plan de la clase metodológica en particular. En este sentido no puede faltar en dicho plan:

- Objetivos a alcanzar (y su fundamentación a partir de los problemas que se han ido diagnosticando).
- Asignatura
- Horas clase de la unidad o grupos de clase que se seleccionan
- Análisis del sistema de objetivos formativos que se plantean para la unidad. Su derivación del grado y asignatura teniendo en cuenta el diagnóstico realizado.
- Esquema de contenido de cada clase de la unidad seleccionada con los objetivos a cumplir, los métodos, procedimientos, medios, evaluación en cada una de ella.
- Bibliografía para el profesor y para los alumnos realizando una valoración crítica de la misma.

A este plan se le puede adicionar el análisis del plan tipo de una de las clases de la unidad, y en ese caso, debe explicarse y discutirse en todas sus variantes, para dejar a la creatividad de cada maestro, profesor o cuadro la preparación particular de su clase. Debe tenerse claridad que un mismo asunto, con distintos grupos, puede traer planes diferentes.

### **Clases demostrativas.**

Del sistema de clases analizadas en la clase metodológica se selecciona una para trabajarla como demostrativa, donde se pone en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se demuestra cómo se comportan todas las proposiciones metodológicas hechas ante un grupo de alumnos.

Tiene como objetivo ejemplificar, materializar de forma concreta todas las recomendaciones planteadas, teniendo en cuenta la complejidad e importancia de dicha clase.

Entre los requisitos a tener en cuenta tenemos que se desarrolle con suficiente antelación a la realización de esa clase por todos los docentes y en un horario en que pueda participar la mayoría.

Al ser el asunto de la clase uno de los más complejos de la unidad, exige una preparación y análisis cuidadoso de todos los aspectos y acuerdos tomados en la clase metodológica que le precedió.

De la misma manera los medios de enseñanza que se utilicen deben ser los que están al alcance de todos los docentes.

En toda la preparación y desarrollo de la clase demostrativa deben evidenciarse habilidades en su planificación, sobre la base de los resultados de la Pedagogía Cubana y las exigencias de una clase que forme ideológicamente.

Tomando en cuenta la situación real de los departamentos que agrupan diversas asignaturas, se permite que el jefe de departamento, sin dejar de ejercer su dirección se auxilie de profesores principales para la ejecución de algunas clases metodológicas.

Las clases metodológicas permiten:

- Lograr mayor grado de generalización de las indicaciones a los docentes.
- Ampliar el contenido de las indicaciones en los aspectos relativos a la metodología de la enseñanza de las disciplinas y asignaturas.
- Aprovechar las capacidades del departamento al utilizar docentes de experiencia en la realización de estas clases.

Se pueden realizar tantas clases metodológicas como problemas y deficiencias sean encontradas en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en el nivel alcanzado por los docentes en el desarrollo del trabajo metodológico.

La clase metodológica instructiva se estructura en introducción, desarrollo y conclusiones. La introducción posibilita comunicar los objetivos metodológicos, la importancia del tema y el problema conceptual seleccionado. Es conveniente, además explicar los métodos investigativos empleados por el ponente y la bibliografía utilizada, además debe lograrse la orientación profesional.

### **Clase abierta.**

Es un control colectivo de los docentes de un departamento a uno de sus miembros durante el horario oficial de los estudiantes; está orientado a generalizar las experiencias más significativas, y comprobar cómo se cumple lo orientado en el trabajo metodológico.

Al realizar la observación de la clase, el colectivo orienta sus acciones al objetivo que se propuso comprobar en el plan metodológico y que han sido atendidos en las reuniones y clases metodológicas.

En el análisis y discusión de la clase abierta se valora el cumplimiento de cada una de sus partes fundamentales, centrando las valoraciones en los logros y las insuficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales generalizaciones.

Esta es una magnífica oportunidad para el análisis de las funciones educativas que se cumplen en la clase y para la generalización de las experiencias que se aplican en el trabajo político – ideológico y en la formación de valores.

## **LA PREPARACIÓN DE LA ASIGNATURA.**

Entre las actividades que se realizan para dotar al docente de los elementos necesarios para desarrollar con efectividad su trabajo docente educativo en la escuela, un papel fundamental lo desempeña la preparación de la asignatura.

En la preparación de la asignatura debe ponerse de manifiesto el nivel de desarrollo alcanzado por el docente en las diferentes direcciones del trabajo metodológico - docente - metodológico y científico - metodológico.

La preparación de la asignatura se caracteriza por la planificación previa de las actividades y la autopreparación del docente; por su carácter individual y colectivo; y por sintetizar en ella las vías y los medios con los cuales se dará cumplimiento a los objetivos de la asignatura.

La autopreparación del docente constituye una actividad de suma importancia en la preparación de la asignatura. La autopreparación del docente tiene como propósito esencial asegurar la adecuada actualización y el nivel científico - técnico, político y pedagógico - metodológico del docente. En la autopreparación, como un tipo de actividad metodológica, el docente prepara todas las condiciones para la planificación a mediano y a largo plazos de la clase, lo que requiere de la profundización y sistematización en lo político - ideológico, los contenidos de la asignatura y los fundamentos metodológicos y pedagógicos de la dirección del proceso docente.

En la autopreparación del docente un aspecto importante lo constituye la preparación de la clase. Esta no puede convertirse en un esquema, debe ser un proceso creador donde se ponga de manifiesto toda la preparación científico - metodológica del docente y la aplicación contextualizada de estos conocimientos, a partir del diagnóstico.

En la autopreparación de la clase constituyen momentos esenciales el estudio previo y la preparación del plan de clase. El estudio previo del programa de la asignatura, de la ciencia que le sirve de base y de los fundamentos pedagógicos, psicológicos y metodológicos para la dirección del proceso docente- educativo. El análisis de las mejores experiencias le permitirá fortalecer y fundamentar los criterios acerca del enfoque metodológico de la clase. En la preparación de la clase el maestro debe precisar los objetivos, el tratamiento metodológico de los contenidos, los métodos, procedimientos y medios a utilizar, así como las formas de controlar y evaluar las diferentes actividades de los alumnos.

¿Qué acciones incluye la preparación de la asignatura?

El estudio de los documentos normativos y metodológicos de la asignatura, las prioridades del nivel de enseñanza, la consulta de la bibliografía de la especialidad y/o grado y otros materiales complementarios, así como la actualización del diagnóstico de los estudiantes.

Este estudio permitirá tener una visión de conjunto del trabajo a desarrollar en la asignatura, el grado o año en cuestión, determinar aquellos aspectos del contenido con potencialidades para el tratamiento de la formación patriótica, política e ideológica, la formación de valores, la educación laboral y la salida de los programas directores, precisar los conceptos y habilidades que deben ser formados, desarrollados y consolidados mediante el tratamiento del contenido y seleccionar los métodos y medios a emplear.

La elaboración del sistema de clase de la asignatura o de parte de ella, concebida como la preparación de la asignatura, en su concreción práctica tiene tres fases fundamentales: dosificación del contenido por formas de enseñanza, análisis metodológico del sistema de clases de la unidad o de parte de ella y la preparación de las clases.

La dosificación del contenido y el análisis metodológico son fases que requieren de antelación suficiente en su realización y es el resultado del trabajo metodológico en los niveles de asignatura, grado y departamento.

En el análisis metodológico, el colectivo de docentes de una misma asignatura o el docente individualmente, en los casos de un solo maestro para el grado o año, valorará el sistema de clases de las unidades del programa, lo cual incluye la formulación de los objetivos de la unidad, la selección del contenido a tratar, así como la valoración de las potencialidades del contenido para la formación integral del alumno; la precisión de las tareas fundamentales a desarrollar por el estudiante en la clase, la determinación de las vías y métodos a utilizar, para dar cumplimiento a los objetivos, las actividades de trabajo independiente y la concreción de las vías y formas de evaluación a emplear.

La planificación de la unidad debe realizarse con tiempo suficiente para posibilitar la elaboración de los planes de clase por los docentes. La preparación por unidades temáticas requiere de un análisis de la unidad y su contenido. En dependencia del número de horas, la asignatura podrá subdividirse en pequeñas unidades temáticas siempre y cuando se mantenga la coherencia y logicidad en el tratamiento de los contenidos, esto significa que la preparación de un sistema de clase no necesariamente abarca toda la unidad.

Por el carácter individual y colectivo del trabajo metodológico la preparación de la asignatura, en lo referido a su diseño, debe ser objeto de análisis y valoración entre los docentes.



## COMPONENTES DE LA PREPARACIÓN DE LA ASIGNATURA.

### Análisis metodológico.

- ⇒ Dosificación del tiempo de la unidad.
- ⇒ Determinación de los elementos básicos del contenido a abordar en cada clase.
- ⇒ Diseño de las acciones para dar respuesta a los objetivos priorizados.
- ⇒ Organización de los contenidos por formas de organización de la enseñanza.
- ⇒ Métodos fundamentales a emplear.
- ⇒ Medios de enseñanza a utilizar.
- ⇒ Sistema de tareas docentes a desarrollar en la clase.
- ⇒ Orientación y control del trabajo independiente.
- ⇒ Sistema de evaluación de la unidad.

### Plan de clase.

En el plan de clase se precisarán las acciones a desarrollar por el docente a partir de la situación concreta de su grupo, de las condiciones previas creadas por el docente en la asignatura y del nivel de conocimientos, habilidades, hábitos y valores de los estudiantes y se concretarán las acciones de consolidación necesarias como resultado de la valoración del docente acerca de la situación de su grupo.

A partir de la planificación de la unidad el maestro en su plan de clase precisará las acciones a desarrollar para dar cumplimiento a los objetivos de esta; aunque no en todos los casos será necesaria la formulación de los objetivos formativos para cada una de las clases, sí debe quedar precisada la intencionalidad política.

Es necesario precisar ¿Qué es una buena clase?

***“Aquella en que el maestro demuestra:***

***Saber proyectar los objetivos de sus clases, a partir de la realidad de sus alumnos.***

***Un profundo dominio del contenido, y de los métodos de dirección del aprendizaje.***

***Un adecuado enfoque político e ideológico acorde con la política de nuestro Partido Comunista de Cuba.***

***Dominio de la planificación, orientación, control y evaluación del estudio individual de los estudiantes.***

***Cuando termina una clase el alumno debe saber y saber hacer:***

***Los conceptos esenciales recibidos, en correspondencia con los niveles de asimilación que fueron tratados.***

***Qué libro o libros tiene que estudiar.***

***Las tareas docentes que debe cumplir.***

***Los ejercicios que tendrá que resolver.***

***Los criterios y el momento en que el maestro se lo va a comprobar.***

***Cómo esta tarea va a influir en su evaluación***<sup>2</sup>

## **EL CONTROL DEL TRABAJO METODOLÓGICO.**

El trabajo metodológico no es espontáneo; es una actividad planificada y dinámica y entre sus elementos predominantes se encuentran: el diagnóstico, la demostración, el debate científico y el control.

Las diferentes instancias en que se planifica organiza, y ejecuta el trabajo metodológico: Provincia, Municipio, escuela, departamento docente o ciclo; ISP, Facultad y Departamento, deben tener concebido el sistema de control de las diferentes formas que adopta el trabajo metodológico según los vínculos correspondientes.

El control es una función básica de todo ciclo o proceso e implica la comprobación de cómo se realiza lo planificado y organizado. En el caso del trabajo metodológico serán objeto de control los tipos esenciales de actividades que establece la Resolución 85/99.

En cada una de estas actividades se verificarán, según el caso, el cumplimiento de las líneas esenciales proyectadas para el trabajo metodológico sobre la base del diagnóstico realizado en cada caso, aunque siempre se analizarán las particularidades que deben tener el control de cada una de estas formas. Estas actividades se calificarán de acuerdo a lo normado en cada uno de los niveles correspondientes.

### **El control a las reuniones metodológicas.**

El control de las reuniones metodológicas debe estar dirigido a:

- La preparación de la reunión de acuerdo con los objetivos previstos.
- La dirección de la actividad por parte del jefe de la instancia que corresponda.
- El logro de los objetivos propuestos.

### **El control de las clases metodológicas.**

El control de las clases metodológicas debe fundamentarse en:

- Comprobar si los aspectos político - ideológicos y científico - metodológicos se abordan con comprometimiento, rigor y actualización.
- Analizar si los objetivos de cada clase se corresponden con los objetivos y las líneas de trabajo metodológico del departamento o ciclo según el caso.

---

<sup>2</sup> GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I.: Carta Circular 01/2000. MINED. La Habana, 22 de Junio del 2000. Pág. 1.

- Valorar el dominio por parte del que dirige la actividad del tipo de clase que ejecuta y si el desarrollo de la misma tiene la calidad requerida como actividad metodológica.
- Determinar el nivel de trabajo colectivo en el que intervienen los docentes y el dirigente de la clase metodológica.
- Analizar si la demostración, como método esencial o como procedimiento metodológico, permite transmitir los conocimientos y experiencias de forma asequible.
- Comprobar el cumplimiento de los objetivos para los que fue concebida.

### **El control de la clase abierta.**

El control a este tipo de clase debe atender a:

- El sistema de trabajo metodológico.
- Que en la discusión de la clase se aborden todos los aspectos positivos que ha tenido la actividad que se observó.
- Que se precisen las deficiencias de orden político - ideológico, Que la selección de la clase forma parte de la concepción del técnico - científico y metodológico que se observarán en la clase.
- La participación activa de los docentes que visitarán la clase.
- La dirección de la discusión, por parte del jefe de la instancia y a su capacidad para saber determinar los aspectos positivos y negativos y para realizar las conclusiones y la evaluación de la clase.
- El carácter constructivo y educativo de la actividad.

### **El control a la preparación de la asignatura.**

El control a la preparación de la asignatura debe contemplar el análisis de:

- El enfoque político ideológico y la búsqueda de la formación de los principales valores ciudadanos a través de los contenidos.
- El orden lógico y pedagógico de los contenidos de los sistemas de clase.
- La correspondencia entre los objetivos del programa y de cada tema y su lógica derivación.
- El rigor científico de los contenidos.
- El tratamiento metodológico propuesto para el desarrollo de los contenidos.
- El sistema de medios previstos.
- La orientación del estudio independiente de cada sistema de clases.
- El sistema de evaluación de la asignatura.

### **El control a las actividades docentes.**

El control a las diferentes formas de organización del proceso docente es el elemento clave del control al trabajo metodológico, pues es allí donde se materializa todo el sistema. Para efectuar el control a las diferentes formas de organización del proceso docente se deben tener en cuenta:

- La efectividad que se logre en la integración de la proyección político - ideológica de los contenidos a desarrollar.
- Cómo se cumple los objetivos propuestos en su relación lógica con los contenidos precedentes.
- Si hay correspondencia entre los aspectos científicos técnicos y metodológicos.
- Si hay dominio de los contenidos.
- Si se logra establecer comunicación con el auditorio y se promueve la participación activa de los estudiantes.
- Si se logra la disciplina durante el tiempo que dure la actividad.
- Si se orienta y controla la actividad de estudio independiente.

El control al trabajo metodológico debe realizarse en sistema, donde cada uno de los tipos de actividades que se conformen, sean revisado atendiendo a su lógica concatenación, por evitar repeticiones u omisiones.

### **FUNCION DOCENTE METOLOGICA.**

Una de las funciones del maestro es la DOCENTE METODOLOGICA. A partir de los resultados del Proyecto de Investigación del CEE del I.S.P. "E. José Varona" del Año 2000 las tareas a desarrollar son las siguientes:

"Diagnosticar integralmente el proceso pedagógico, así como otros componentes y agentes influyentes en él.

1.1 Planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso pedagógico tanto a nivel individual como grupal.

1.2 Diseñar el proceso pedagógico de modo tal que el desarrollo del mismo se formen conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores en los educandos.

1.3 Elaborar las situaciones de aprendizaje para que los educandos desarrollen procesos metacognitivos y autorreguladores que propicien actitudes de reflexión, incondicionalidad, autonomía y responsabilidad.

1.4 Dirigir la formación patriótica, ciudadana y antimperialista de los educandos desde la propia actividad pedagógica y con el ejemplo personal.

1.5 Dominar, fundamentar y si es preciso transformar ,los objetivos y contenidos correspondientes al nivel en que trabaja y a las asignaturas que enseña.

1.6 Proyectar diferentes estrategias, métodos y técnicas que le permitan dirigir eficientemente las acciones específicas de las asignaturas incorporando los programas directores y el Programa Audiovisual para alcanzar los objetivos del grado y nivel.

1.7 Orientar el contenido de la enseñanza y el aprendizaje de modo que fomente una relación armónica entre el desarrollo de los procesos naturales y sociales para el desarrollo sostenible.

1.8 Elaborar programas dirigidos a atender de manera individual, las dificultades y potencialidades de los educandos y del grupo escolar.

1.9 Utilizar adecuadamente para el trabajo metodológico, los documentos normativos, metodológicos y organizativos del proceso pedagógico, así como otra bibliografía necesaria.

1.10 Coordinar y orientar el trabajo de la organización pioneril, y estudiantil de modo que se atienda la formación de valores patrióticos, políticos, éticos, estéticos y medioambientales y se estimule la práctica del ejercicio físico.

## **BIBLIOGRAFIA.**

1-COLECTIVO DE AUTORES.: Consideraciones acerca de la primera etapa del desarrollo metodológico en las asignaturas. ISP “José Martí” Material Impreso. Camaguey, s/f.

2-COLECTIVO DE AUTORES.: El trabajo Metodológico, la preparación de la asignatura y el tratamiento metodológico general del contenido de la asignatura. Material impreso. ISP Camagüey. Camagüey , 1999.

3-FERREIRA A., V. BATISÓN.: El currículum como desafío institucional. Aportes teóricos prácticos. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.

4-MES.: Resolución Ministerial 269/91. MES. Reglamento Docente Metodológico. La Habana, 1991.

5-MINED.: Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación. Documentos Normativos y Metodológicos. Febrero de 1979. La Habana, 1979.

6-MINED.: Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación. Documentos Normativos y Metodológicos. Febrero de 1981. La Habana, 1981.

7-MINED.: Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación. Documentos Normativos y Metodológicos. Febrero de 1982. La Habana, 1982.

8-MINED.: Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED. Resolución Ministerial 85/99. La Habana, 1999.

9-MORALES, R.: La inspección en la clase. Revista Eeducación. No. 32 Enero-Marzo 1979.

10-VECINO ALEGRET, F.: Algunas tendencias en el desarrollo de la educación Superior en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.

Posibles anexos sobre la preparación de la asignatura y los aspectos a incluir en el tratamiento metodológico de la asignatura, a manera de ejemplo.

#### **ANEXO 1**

<i>Se ma na N.</i>	<i>Act. Doc .</i>	<i>Con t.</i>	<i>For m Org .</i>	<i>Tar ea Doc .</i>	<i>Met. Ens .</i>	<i>Med . Ens .</i>	<i>Orie nWI nd</i>	<i>Eva luac ión</i>
--------------------------------	---------------------------	-------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------	--------------------------------	----------------------------	-----------------------------

#### **ANEXO 2**

##### **PREPARACIÓN DE LA ASIGNATURA**

##### **ASIGNATURA**

<i>UNIDAD</i>	<i>UNIDAD</i>	<i>UNIDAD</i>	<i>UNIDAD</i>
<i>sist. de clas.</i>	<i>sist. de clas.</i>	<i>sist. de clas.</i>	<i>sist. clas.</i>
1.	1.	1.	
2.		2.	
3.		3.	
		4.	
<i>planes de clas.</i>	<i>planes de clas.</i>	<i>planes de clas.</i>	<i>planes de clas.</i>

## **CAPÍTULO 17. ACERCA DEL TRABAJO METODOLÓGICO, LA CLASE, EL ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO Y LA ACTIVIDAD INDEPENDIENTE.**

**Autores: - Dr.C. José Carlos Pérez González.**

**- Dr.C. José González Cano.**

**- Lic. Ireida Pérez Fernández.**

***“El maestro debe más bien decir a sus discípulos **haced lo que hago, que oid lo que digo**”.<sup>1</sup>***

Hay verdades históricas que no por conocidas deben dejarse de reiterar. Tal es el caso del acceso masivo a la educación que posibilitó el triunfo de la Revolución el 1ro de enero de 1959 en Cuba.

Por primera vez en toda la historia de nuestra Patria, existió la posibilidad real de que todos los niños, jóvenes y adultos tuvieran acceso a la enseñanza. Esta masividad ha continuado siendo una de las principales conquistas de la Educación en la grandiosidad de la obra revolucionaria.

La aceptación de este reto planteó a la formación del personal docente 3 vías, hoy aún vigentes, y fundamento más que suficiente para comprender el por qué es necesario un trabajo metodológico sistemático y científico:

- La formación emergente y acelerada de maestros y profesores.
- La continuación de la formación regular de docentes a partir de la consolidación de los Institutos Superiores Pedagógicos.
- La utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel científico – pedagógico del personal docente en ejercicio, titulado y no titulado.

Cabe preguntar entonces:

¿Qué tipo de docentes nos propusimos formar a pesar de tener diferentes y necesarias vías?

---

<sup>1</sup> DE LA LUZ Y CABALLERO, J.: Escritos educativos. Tomo I. Editorial Universidad de La Habana. La Habana, 1952. Pág. 580 – 581.



La respuesta a esta interrogante estaba en la fusión de la rica tradición pedagógica cubana con la esencia profundamente humana de la Revolución.

En dicha unidad se enlazan definiciones como la expresada por Félix Varela en el pasado siglo cuando dijo:

*“Por buen maestro entendemos el que conoce a fondo y comunica con claridad la materia que enseña y tiene por su dignidad, decoro y juicio, un dulce imperio sobre el corazón de los alumnos”<sup>2</sup>*

El trabajo metodológico ha continuado su desarrollo y se aprecia en nuestros docentes un conocimiento básico de sus métodos y formas de organización. Este grado de madurez alcanzado explica, entre otras cosas, por qué en las condiciones actuales del desarrollo educacional no es necesario la existencia de complejos y extensos Reglamentos para el Trabajo Metodológico y sí indicaciones o lineamientos de carácter general que posibilitan a los maestros y profesores una disminución considerable de documentos a controlar y llenar. De igual manera las orientaciones metodológicas publicadas para maestros y profesores en las diferentes asignaturas no constituyen documentos de obligatorio cumplimiento, sino sugerencias prácticas que los docentes pueden y deben aplicar de manera creadora, de acuerdo al diagnóstico de sus alumnos y las reales posibilidades con que cuenta su escuela, buscando siempre que la **clase** como unidad básica del proceso docente – educativo tenga la calidad y las exigencias que los tiempos modernos exigen, entendiéndose el **concepto de una buena clase** aquella en que el maestro demuestra:

- ***“Saber proyectar los objetivos de su clase, a partir de la realidad de sus alumnos.***
- ***Un profundo dominio del contenido, y de los métodos de dirección del aprendizaje.***
- ***Un adecuado enfoque político e ideológico acorde con la política de nuestro Partido.***
- ***Dominio de la planificación, orientación, control y evaluación del estudio individual de los estudiantes.”<sup>3</sup>***

De igual forma ha quedado claramente definido que cuando se termina una clase, el alumno debe saber y saber hacer:

- ***“Los conceptos esenciales recibidos, en correspondencia con los niveles de asimilación con que fueron tratados.***
- ***Qué libro o libros tiene que estudiar.***
- ***Las tareas docentes que debe cumplir.***

---

<sup>2</sup> VARELA, F.:

<sup>3</sup> GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I.: Carta Circular 01/2000. MINED. La Habana, 2000. Pág. 4.

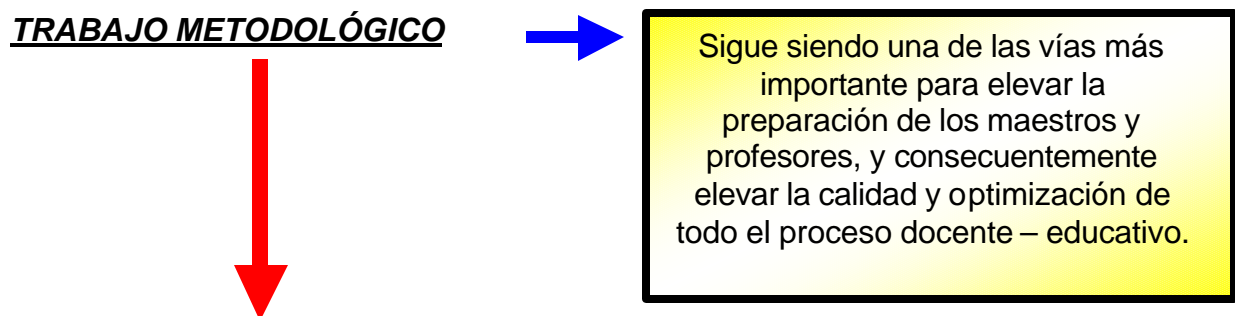
- **Los ejercicios que tendrá que resolver.**
- **Los criterios y el momento en que el maestro se los va a comprobar.**
- **Cómo esta tarea va a influir en su evaluación.”<sup>4</sup>**

Estos últimos aspectos constituyen fundamentos básicos de la concepción pedagógica correcta de la actividad independiente, de la cual ofreceremos algunas reflexiones más adelante.

Sin embargo, los aspectos hasta aquí abordado nos sugieren las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Cómo organizar y desarrollar el trabajo metodológico en correspondencia con este necesario estímulo a la creatividad y la iniciativa?
- ✓ ¿Cómo aprovechar más y mejor en función del trabajo metodológico y la superación los recursos de los ISP y el trabajo de los metodólogos, asesores y demás funcionarios técnicos docentes de los diferentes subsistemas?
- ✓ ¿Cómo podemos consolidar un armónico sistema de influencias en el maestro o profesor, por parte de los que le forman, superan, orientan y controlan en el trabajo diario?

Las respuestas a estas interrogantes pueden ser encontradas en el siguiente esquema:



**SE DESARROLLA SOBRE LA BASE DE:**

- ❑ **Preparación sistemática y/o reuniones metodológicas.**
- ❑ **Realización de clases metodológicas y demostrativas.**
- ❑ **Realización de clases abiertas.**

<sup>4</sup> OB. CIT. Pág. 4.

- ❑ **Colectivos de asignaturas, departamentos, etc. con discusión de sistemas de clases, unidades, programas.**
- ❑ **Realización del Entrenamiento Metodológico Conjunto.**

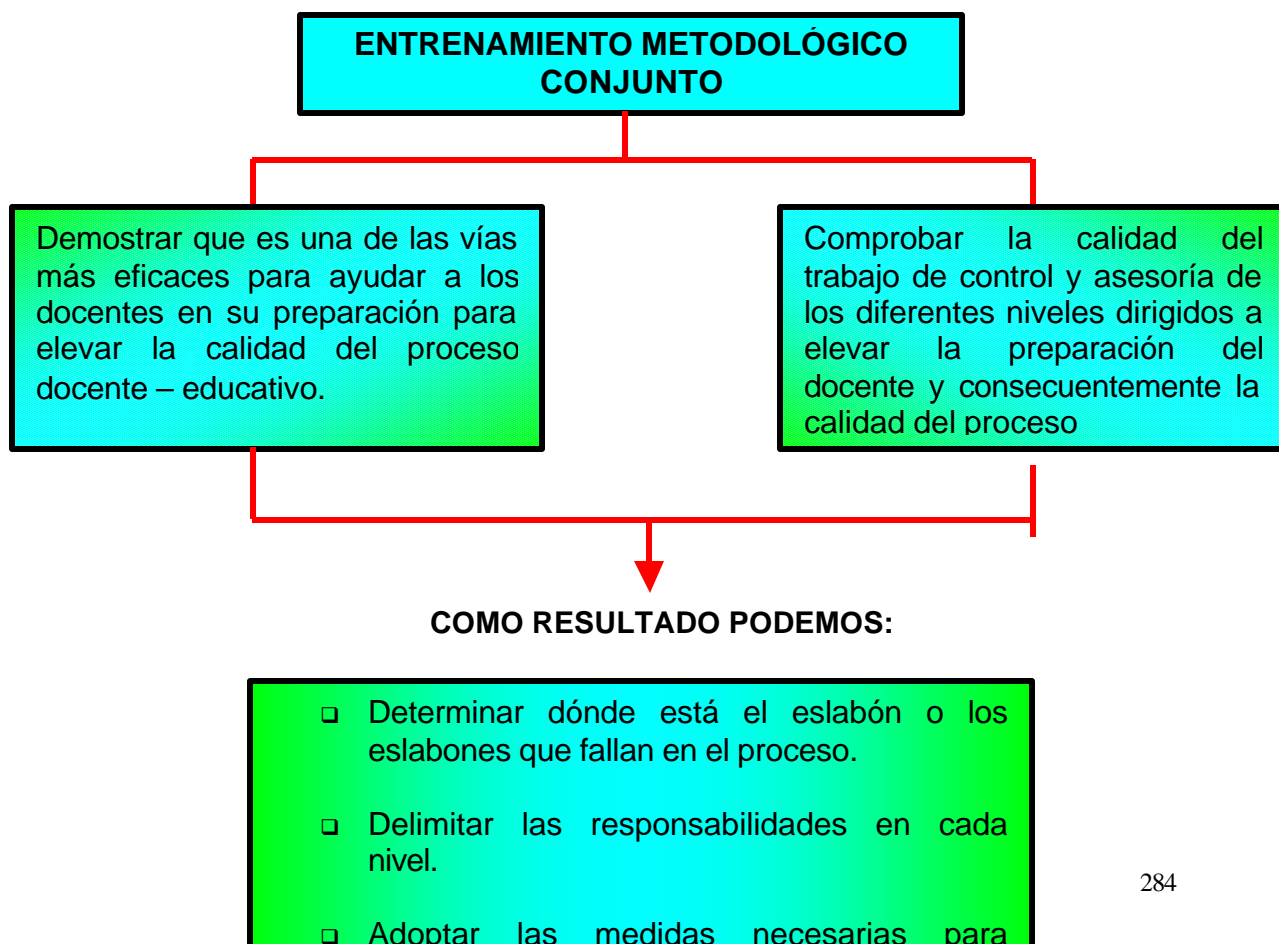
Entonces, **¿qué es el Entrenamiento Metodológico Conjunto?**

Es un método donde todos los participantes son sujetos activos del proceso de formación de sí mismo.

Si la función o tarea principal del maestro o profesor en un aula es **enseñar a aprender** a sus alumnos; la nuestra en el Instituto Superior Pedagógico o en cualquier nivel de educación: Ministerio, Provincia y/o Municipio es la de **enseñar a enseñar**.

El Entrenamiento Metodológico Conjunto como método científico de trabajo metodológico ha de cumplir con este objetivo supremo de **enseñar a enseñar** y no puede bajo ningún concepto concebirse como una actividad de inspección, aún cuando en su algoritmo de trabajo es imposible obviar el control y evaluación del desempeño de la capacidad de dirección de cuadros y personal docente.

Veamos entonces las vertientes principales del Entrenamiento Metodológico Conjunto:



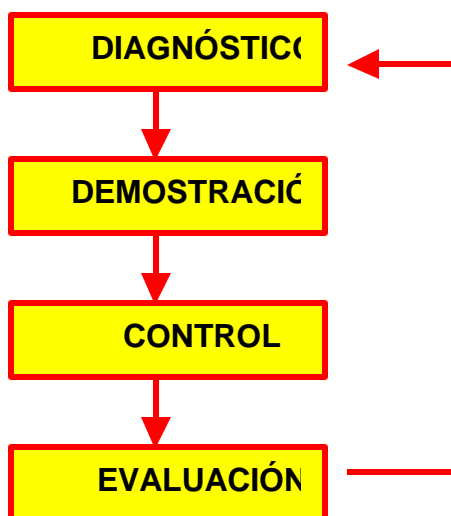
Por tanto, el Entrenamiento Metodológico Conjunto ha de seguir un algoritmo de trabajo que aplicado consecuentemente, permite realizar una labor metodológica y de demostración mucho más acabada, aún cuando no llegue a ser perfecta.

El Entrenamiento Metodológico Conjunto cuenta con cuatro pasos fundamentales que a continuación señalamos y que no deben ser violentados, porque forman parte intrínseca del método. Su alteración origina que el mismo se desvirtúe y lejos de ayudar al profesor seleccionado provoque estados de ánimos desfavorables para la continuidad del trabajo en la Escuela.

### ALGORITMO DE TRABAJO EN EL ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO:

- ➡ **DIAGNÓSTICO:** Es uno de los pasos más importantes para poder trabajar con el método, pues en él se recoge toda la información que corresponda acerca de las características personales y técnicas del docente, de los estudiantes, desarrollo alcanzado en el departamento docente, en la asignatura, en la escuela, así como las principales limitaciones. Se comprueba el nivel de conocimientos que acerca del tema que se trabaja poseen los compañeros que participan en el entrenamiento.
- ➡ **DEMOSTRACIÓN:** En este paso el docente comienza a demostrar ante el colectivo los criterios tenidos en cuenta para planificar su clase o sistema de clases, empleando todos los medios a su alcance. En resumen, se hace la discusión metodológica de la clase. El entrenador podrá cuestionar, sugerir, evaluar alternativas, etc., de forma tal que demuestre que lo que está observando o se le informó está mal o bien y por qué. Ello exige una profunda preparación por parte de todos los participantes.
- ➡ **CONTROL:** Está presente desde que se inicia el EMC porque el método constituye un sistema en sí mismo, donde como función predominante está en poder establecer la correspondencia que existe entre la calidad del proceso que desarrollan los docentes y la calidad del trabajo metodológico que se desarrolla con los mismos.
- ➡ **EVALUACIÓN:** Se refiere a todos los aspectos. Parte de la autovaloración del propio docente y debe concluir con la proyección de las acciones que conlleven la solución del problema.

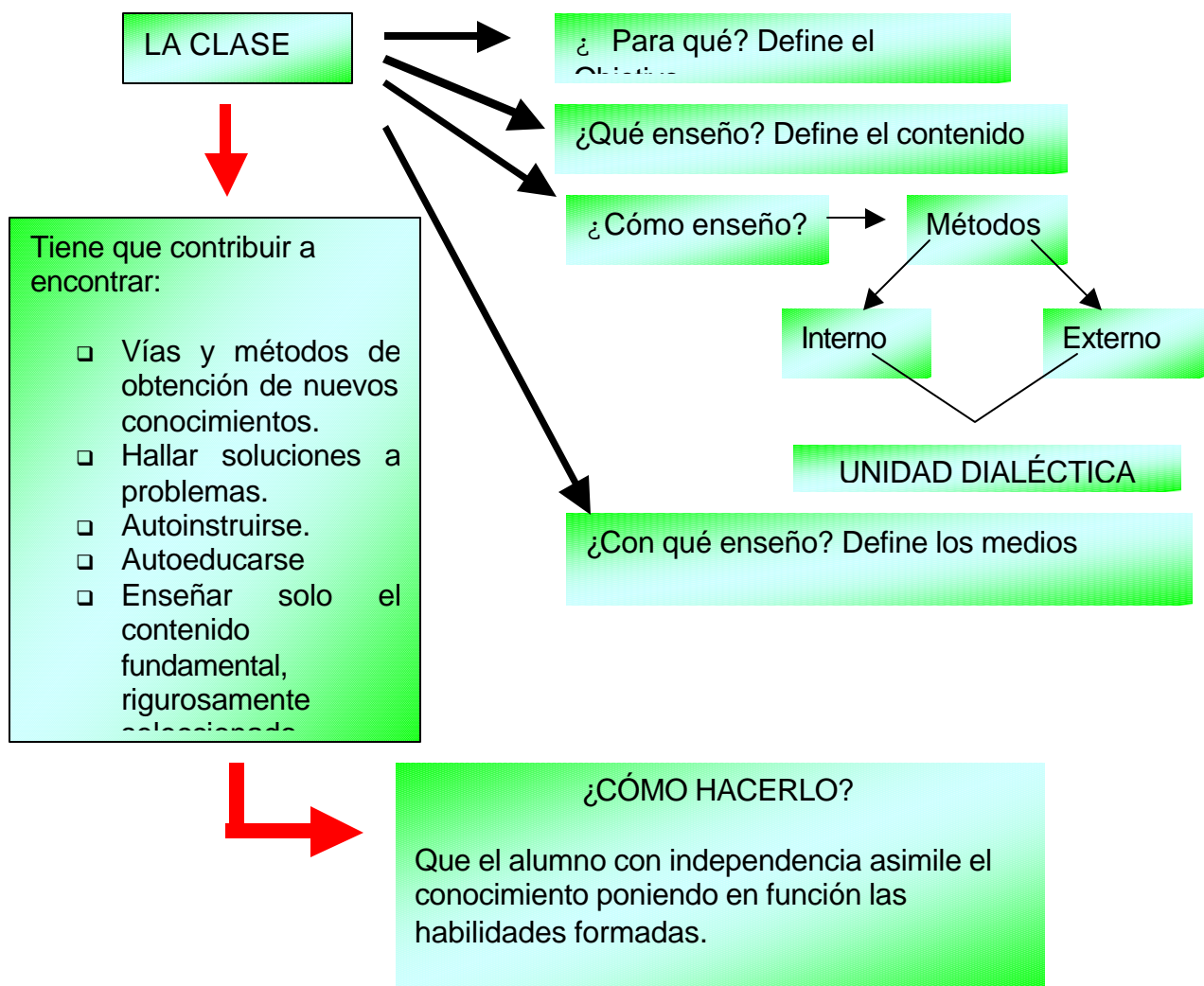
## ENFOQUE SISTÉMICO DEL ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO:



### SOLO PARA RECORDAR Y ESTAR MEJOR PREPARADOS:

#### REQUISITOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE UNA UNIDAD:

1. Análisis de los diferentes materiales docentes de la asignatura (Programa, libro de texto, orientaciones metodológicas, libros de consultas existente en la biblioteca del centro o fuera de este).
2. Análisis general del contenido de enseñanza de la unidad en función del logro de los objetivos.
3. Análisis de cómo el contenido de la unidad contribuye a la formación de cada idea rectora, teniendo en cuenta a su vez, a las que no contribuye.
4. Determinación de los conceptos principales y secundarios y de las habilidades en relación con cada una de las ideas rectoras.
5. Determinación de los conceptos y las habilidades antecedentes considerando los de grados y unidades anteriores.



## ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA CLASE

Las visitas que se han venido realizando, tanto en Entrenamientos Metodológicos Conjuntos como en Inspecciones, por las Direcciones Provincial y Municipal de Educación e Instituto Superior Pedagógico a los diferentes municipios y centros, indican que aún subsisten dificultades en la preparación y ejecución de las clases como célula fundamental del proceso docente – educativo.

Entre las regularidades más comunes observadas, se encuentran:

- Aún no se logra desde el contenido de enseñanza abordar los aspectos relacionados con el trabajo político ideológico y la formación de valores.
- No se aprecia el tratamiento rector de los programas directores y asignaturas priorizadas en la relación interdisciplinaria.
- Pobre motivación en las clases, lo que implica el no despertar interés en los estudiantes por la actividad docente.
- La selección de las actividades que realiza el profesor para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje durante la clase no siempre presenta el nivel de complejidad y exigencia que los alumnos requieren de acuerdo con el grado y características de estos.
- No adecuada selección de los métodos de trabajo en correspondencia con el contenido objeto de estudio.
- No correspondencia entre objetivo, métodos y tipología de la clase.
- Deficiente trabajo con los sistemas de habilidades.
- Mala selección y uso indebido de los medios de enseñanza.

Resulta significativo que estas y otras dificultades encuentran su origen en un deficiente análisis de los sistemas de clases, como resultado de poca eficiencia en el trabajo metodológico, lo que de hecho origina problemas en la autopreparación individual de los profesores.

En el presente análisis trataremos de reflexionar acerca de la clase con un enfoque que en modo alguno debe esquematizarse, todo por el contrario permite el intercambio y aplicación de nuevas ideas y flexibiliza la creatividad en función del proceso docente –educativo.

### **Aspectos fundamentales a tener en cuenta en la valoración de la clase observada:**

Durante la visita a clase el visitante debe tener presente algunas cuestiones relacionadas con esta, que a continuación recordamos.

Para considerar que un alumno, cualesquiera que sea el grado o nivel, se encuentra motivado es preciso que la dirección cognoscitiva que está siguiendo el profesor sea una fuente que a la vez que enriquezca, provoque una constante expectativa en el estudiante, al descubrir este qué le falta aún por saber en un tema dado. Por supuesto que esto comienza a lograrse desde el momento en que

el profesor con la utilización de diferentes y variadas actividades hace que cada alumno haga suyo los objetivos propuestos para la clase, de ahí que desde el inicio y durante toda la clase sea necesario mantener con eficiencia la base orientadora de la actividad, la cual se irá materializando durante la ejecución de la misma en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, haciéndose manifiesto al notarse un aumento del interés del alumno por conocer y saber sobre aspectos que se tratan en la clase. También se aprecia una dinámica participativa cargada de inquietudes cognoscitivas que demandan del profesor un orden creciente de actividades haciendo posible la fluidez en la relación profesor – alumno.

No menos importante resulta tener claro que todo concepto, específico o general, que se propone formar en una clase o sistema de clases, responde a vías de realización, que pueden ser deductiva o inductiva. Pero en ambos casos el concepto no se forma con independencia del desarrollo de habilidades de carácter intelectual que necesariamente tienen que darse en el ámbito de corteza cerebral, para poder definir que se ha producido aprendizaje. Conviene recordar en este aspecto que la formación de concepto encierra en si misma una habilidad intelectual y para la cual es necesario seguir un algoritmo de trabajo.

En el momento de visitar la clase lo más importante para los visitantes no puede ser el preciosismo de ver solamente si los objetivos están formulados en función de la habilidad. Lo básico, sería observar cómo cada habilidad intelectual se va integrando en un sistema de acciones y conocimientos en los estudiantes, que permita finalmente el cumplimiento de los objetivos y la adquisición total o parcial del concepto, según sea el caso, sin abandonar la concepción interdisciplinaria, y cómo desde el mismo contenido de enseñanza objeto de estudio tiene salida el trabajo político ideológico y la formación de valores, de tal manera que estos dos aspectos no sean el resultado de una falta de tratamiento metodológico que nos lleva a su abordaje desde posiciones poco convincentes en lo formativo y desarrollador.

Lógicamente, lo expresado hasta aquí tendrá mayor o menor éxito en la clase en la medida que el profesor vaya desarrollando el control sistemático para retroalimentarse y conocer si se va produciendo el avance deseado en el aprendizaje de los estudiantes. También conviene observar si los estudiantes van desarrollando su autocontrol, lo cual se puede apreciar en la calidad de sus preguntas o respuestas durante toda la clase, lo que sin dudas constituye también un buen indicador del estado motivacional en que se encuentra el escolar.

La valoración de la expresión oral y escrita del profesor visitado no puede ser vista al margen de la propia actividad y aunque para muchos esto es un elemento baladí, numerosos autores coinciden en que la forma de expresarse un docente en su clase, es un importante indicador del nivel de autopreparación que previo a la clase ha desarrollado el docente. Resulta entonces comprensible que el profesor que bien se autoprepara tendrá una mejor maestría pedagógica y fluidez en el



proceso de comunicación con los estudiantes, pues domina mucho mejor el vocabulario general y específico de la asignatura.

Por otra parte la dinámica comunicativa que se sigue a lo largo de la clase permite valorar conscientemente el dominio que el educador tiene del contenido del material docente objeto de estudio, en estrecha relación con los objetivos que el propio maestro se ha propuesto cumplimentar durante la actividad y la selección que ha realizado de los métodos y vías para lograr la asimilación de los conocimientos durante la dirección de la actividad cognoscitiva, dándose de esta forma la indisoluble unidad entre objetivos – contenidos y métodos.

Sólo podemos hablar de dominio del contenido cuando durante la clase:

- Se aborden los rasgos de esencias del contenido a enseñar.
- No se producen errores teórico - metodológicos y conceptuales.
- Se satisfacen las inquietudes y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Se demuestra saber cómo abordar el contenido.
- Se aprecia durante toda la exposición que el profesor tuvo en cuenta los conceptos y habilidades antecedentes, que el alumno debe dominar de grados anteriores.
- Si desde el contenido de enseñanza se facilita la salida del trabajo político ideológico, formación de valores y programas directores.

Otro elemento, no menos importante, está en la utilización de los medios de enseñanza, los cuales deberán estar en correspondencia directa con los objetivos, contenidos y métodos que se van a emplear en la clase. No tendría valor alguno desde el punto de vista psicopedagógico y metodológico utilizar un medio de enseñanza por muy bonito que este sea, sin que se fundamente una correcta utilización; por tanto no puede perderse de vista que el medio seleccionado para que cumpla su función tiene que ser mostrado solo en el momento que es necesario en la clase como parte del propio proceso de dirección de la actividad cognoscitiva, guiada su observación y que sus dimensiones sean las suficientes para poder ser apreciado por los últimos estudiantes de la hilera final del aula o laboratorio.

La clase no podría ser eficiente si durante la misma no se vincula los contenidos de enseñanza con la vida, de ahí el observar la forma en que se hace, ya sea mediante preguntas, anécdotas, descripciones o actividad participativa y práctica.

Ahora bien, el cómo hacerlo es la premisa fundamental que debemos tener en consideración, pues nada se hace con vincular todo si ello no lleva implícito la

demostración que permita desarrollar científica y objetivamente el contenido. Este aspecto en el plano educativo juega un papel fundamental en los estudiantes, pues sin la necesidad de falaces e innecesarios discursos o frases, se va formando en el estudiante las convicciones científico – ateístas. Este último elemento se hace corresponder intrínsecamente con el nivel alcanzado por el profesor en el vocabulario general y específico de la asignatura.

Toda clase transita por innumerables escollos que son propios del proceso de enseñanza – aprendizaje, de ahí que la clase se piense y prepara por igual para todos los estudiantes, siempre tomando como indicador la media del grupo y el diagnóstico fino que tenemos de cada alumno, pero si en el momento de impartirla lo hacemos de forma general, sin particularizar y tener en cuenta la caracterización de cada estudiante, nuestra preparación no ha sido eficiente, por tanto, se impone durante el desarrollo de la misma la atención diferenciada individual. Esto en modo alguno significa caminar por los puestos de trabajo de los escolares, si se hace así, solo hemos caminado.

La atención diferenciada se aprecia cuando el profesor promueve actividades diferentes para uno o más alumnos, tiene en cuenta la forma de aprendizaje que estos poseen y sitúa tareas docentes en la clase o extraclase acorde con las exigencias propias de cada alumno. También se hace labor diferenciada cuando el profesor atiende y satisface las inquietudes de los estudiantes durante la clase.

Si durante toda la clase se han tenido en consideración todos los elementos abordados en este material, no hay dudas y estarán de acuerdo en admitir que la clase contribuyó a enseñar a pensar y trabajar independientemente, por tanto, el alumno junto con su profesor han sido protagonistas directos de una clase con carácter desarrollador.

Veamos entonces las **fases por la que transita la asimilación de conocimientos y habilidades** bajo la acertada dirección del proceso docente – educativo por parte del profesor:

**MOTIVACIÓN:** Formar motivos, propiciando búsqueda activa del conocimiento. Debe constituirse premisa como resultado de la actividad de aprendizaje.

**BASE ORIENTADORA DE LA ACTIVIDAD (BOA):** Elemento fundamental para la futura ejecución de la actividad. Facilita su adecuada organización y control al ordenar las actividades dirigidas a la esencia del conocimiento.

**EJECUCIÓN:** Indispensable seguir los pasos que se orientan para posibilitar el desarrollo de las habilidades relacionadas con los conceptos que se asimilan y trabajan en la clase.

**CONTROL:** Retroalimentación sistemática del proceso de asimilación, realizado durante toda la clase de forma colectiva, individual, grupal, por parejas o autocontrol. Ofrece oportunidad a corregir errores. Influye en la motivación. Tiene presente los objetivos esenciales de la clase

**CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES DE ASIMILACIÓN, HABILIDADES A CUMPLIMENTAR Y PROCESOS DEL PENSAMIENTO:**

NIVELES DE ASIMILACIÓN	HABILIDADES A CUMPLIR	PROCESOS DEL PENSAMIENTO
FAMILIARIZACIÓN	Observación	Análisis y Síntesis
REPRODUCCIÓN	Observación Explicación Comparación Seriación Argumentación Formación de conceptos Ejemplificación Modelación	Análisis Síntesis Comparación Abstracción Generalización Concreción
APLICACIÓN	Comparación Argumentación Valoración Comprensión del problema Modelación	
CREACIÓN	Comprensión del problema Realización del problema Modelos esquemáticos Diseños prácticos Elaboración de hipótesis Modelación	

**EL TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ALUMNOS:**

La efectividad del cumplimiento por los alumnos, del trabajo independiente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como es sabido depende en sumo grado, del tipo de trabajo independiente, de las condiciones de su organización, del contenido, del carácter de los conocimientos, de la lógica de la exposición, de la fuente del conocimiento, de la interrelación de los conocimientos existente y la calidad de los resultados alcanzados por el alumno durante el cumplimiento de este trabajo. Sin embargo, surge la pregunta: ¿qué se debe tomar como principio

inicial al revelar la esencia del trabajo independiente y la clasificación de sus tipos?

Para poder responder a esta pregunta se necesita esclarecer, por una parte, el carácter de la interacción del pensamiento y del conocimiento del alumno en el proceso de enseñanza y, por otra parte, la interrelación y la unidad del pensamiento y del conocimiento, como componentes concretos de la actividad cognoscitiva del alumno y lo cual trataremos de sintetizar en las siguientes consideraciones:

El trabajo independiente está vinculado directamente al método como medio de organización lógica y psicológica de la actividad independiente de los alumnos que se materializa en tareas docentes organizadas y dirigidas por el profesor y teniendo en cuenta los objetivos planteados.

Los objetivos del trabajo independiente incluye:

Estudio del nuevo material.

Profundización.

Aplicación de conocimientos.

Consolidación, comprobación y evaluación. Estos tres últimos se alcanza mediante diferentes actividades cognoscitivas realizadas por los alumnos, las que pueden ser productivas y reproductivas pero conjugadas acorde al nivel alcanzado.

Por su parte las **actividades cognoscitivas**, se concretan mediante la **tarea** que es la forma externa y las que pueden ser:

Trabajo con el libro de texto.

Trabajo con otras fuentes de información: Cine, TV, Entrevistas, Bibliografías de consultas.

Observación.

Comparación.

Solución de ejercicios.

Trabajos con esquemas y fotos.

Actividades prácticas y de laboratorios.

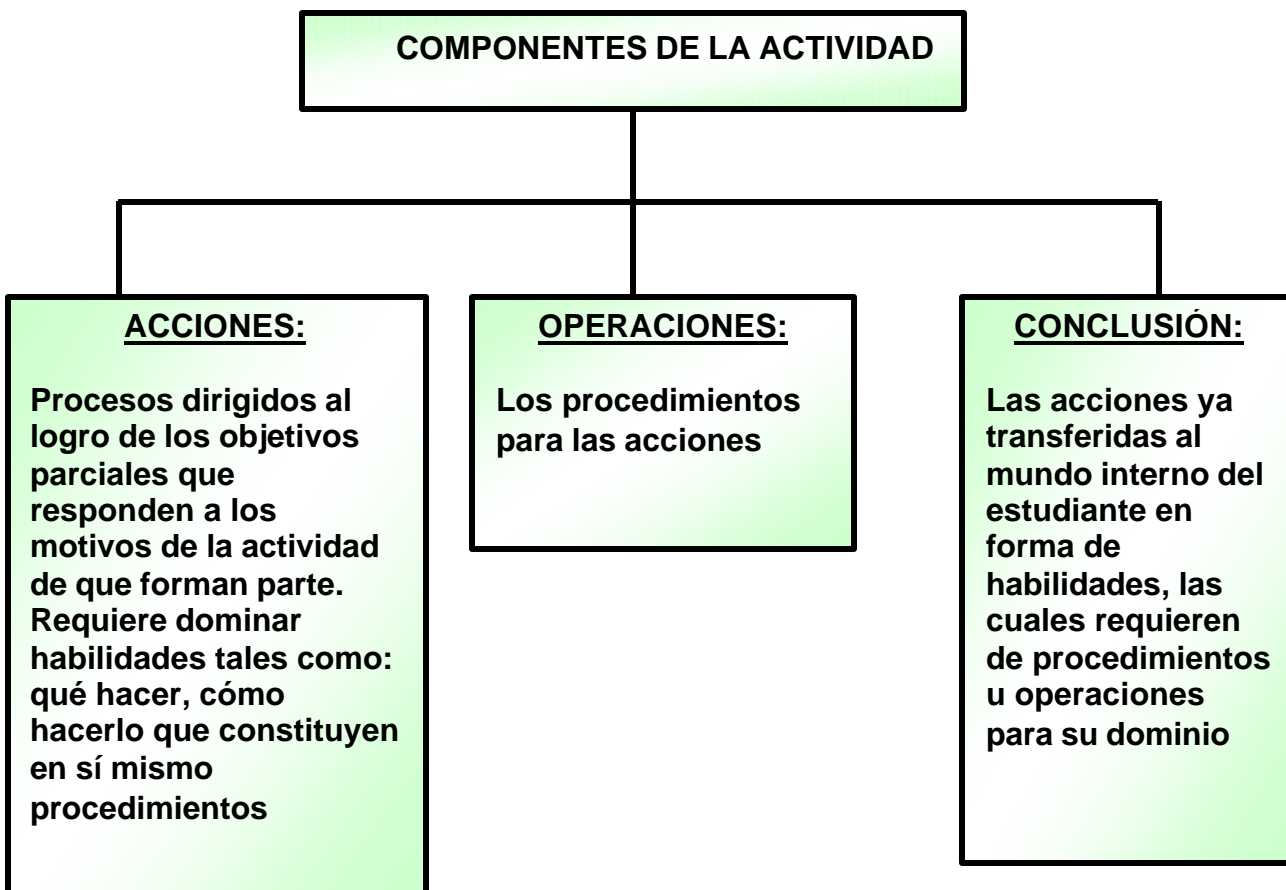
Otras.

La organización del trabajo independiente se fundamenta en dos principios básicos:

1. Sucesión científica de la complejidad de las tareas en contenido y metodología de realización, distribuidas de modo que cada una de ellas permita pasar a la ejecución de la siguiente.
2. La sistematización de las tareas estructuradas sobre la base del aumento gradual de la actividad y la independencia para su realización. El éxito depende del escalonamiento riguroso de las dificultades, de aquí la importancia que tiene dentro del proceso el diagnóstico sistemático de los alumnos como base para la planificación, organización y ejecución de la clase.

Un aspecto que el orden pedagógico tiene una extraordinaria importancia para la conducción exitosa del proceso docente – educativo y dentro de este la definición de lo que es la actividad independiente, lo constituye el hecho de tener claro que toda **actividad** se caracteriza por estar dirigida hacia un objetivo que en una concepción sistémica representa el resultado anticipado de la actividad, pero que, además, posee un motivo, que impulsa al alumno a alcanzar el objetivo propuesto como resultado de la actividad.

Así, la actividad tiene tres componentes fundamentales:



Los componentes estructurales de la actividad no son elementos fijos, ellos se manifiestan en función de los cambios que tienen lugar en los objetivos produciendo las transformaciones que pueden ser:

1. Las acciones pueden transformarse en procedimientos (operaciones).
2. Los procedimientos pasan a ser acciones.

Por ejemplo, Si el objetivo es Valorar un fenómeno. Valorar es una acción, una habilidad que para alcanzarla requiere de realizar procedimientos como analizar, comparar, clasificar, explicar.

Si el objetivo fuera explicar un fenómeno; la explicación que antes era un procedimiento se transforma en acción o habilidad que requiere para ser alcanzada del análisis, la comparación, la valoración.

Para lograr el desarrollo intelectual que supone todo lo anterior, es necesario que el estudiante, dirigido por su profesor, aprenda a asimilar los contenidos de la ciencia mediante el descubrimiento de sus verdades.

Como en cualquier proceso cognoscitivo, en el proceso docente – educativo se presentan determinadas relaciones subjetivo – objetivas condicionadas por la naturaleza interna del propio proceso en el cual tanto el profesor como el estudiante son sujetos de actividad. El primero organiza y dirige el trabajo docente y el segundo actúa como sujeto de asimilación del material docente y de los modos de acción necesarios para su desarrollo.

Todo profesor debe luchar por instrumentar tareas mediante las cuales se vayan incrementando los niveles de complejidad, a fin de que el estudiante adquiera, paulatinamente, los conocimientos, habilidades y hábitos que le permitan dar el salto cualitativo en el plano intelectual.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

1. COLECTIVO DE AUTORES.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1964.
2. GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I.: Intervención en el Seminario Nacional para Educadores. La Habana, Noviembre del 2000.
3. MINED. Modelo Teórico de la asignatura Biología. La Habana, 1986.

4. PÉREZ GONZÁLEZ, J. C.: Algunas reflexiones acerca de la clase. Material impreso. Facultad de Educación Infantil. ISP Cienfuegos, 2001.
5. \_\_\_\_\_.: El Entrenamiento Metodológico Conjunto. Su algoritmo de trabajo. Impresión ligera de la Dirección Provincial de Educación de Cienfuegos. Cienfuegos, 1993.
6. SILVESTRE ORAMAS, M.: Aprendizaje, educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999.
7. TORROELLA GONZÁLEZ, G.: Cómo estudiar con eficiencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1984.

## **Paradigmas Educativos**

Una breve caracterización de algunos paradigmas educativos contribuirá a justificar nuestra propuesta didáctica.

### **La Escuela Tradicional**

La Escuela Tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo.

Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Su concepción descansa en el criterio de que es la escuela la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral.

Su finalidad es la conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy día, por lo que se le reconoce como Escuela Tradicional.

En este modelo el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del alumno y su contexto, contenidos representados en el maestro. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo.

Para ello el método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente.

El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación.

### **La Escuela Nueva**

La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la Escuela Tradicional, y gracias a profundos cambios socio-económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias.

Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859-1952) en EUA, centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se "aprende haciendo".

La pedagogía de Dewey se considera:



genética: la educación como un desarrollo que va de dentro (poderes e instintos del niño) hacia afuera;

funcional: desarrolla los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica;

de valor social: porque hay que preparar al individuo para ser útil a la sociedad.

Su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

En esta corriente se inscribe Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el curriculum globalizado; Cousinet, francés, impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo.

Con estos conceptos surge una renovación metodológica que consiste en:

que el alumno adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento, o del redescubrimiento

la educación debe basarse en intereses del alumno

el sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida

se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada

necesidad de globalizar los contenidos

la colaboración escuela-familia.

Estas tendencias pedagógicas provocaron un giro sustancial en la pedagogía de la época y tuvieron repercusiones en todo el siglo; entre ellas Rodríguez A.G. incluye la aparición de métodos activos, técnicas grupales, la globalización curricular, el vínculo de la enseñanza con la vida, con la práctica, el énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza y la educación no sólo de aspectos instructivos, sino los educativos. (1994.)

La Escuela Nueva tiene limitaciones que se registran esencialmente en que provoca un espontaneísmo en la enseñanza, en la falta de una mayor orientación y control de las acciones del alumno, apreciándose también problemas en la estructuración de los contenidos, todo lo cual exige, y son también limitaciones, un personal altamente calificado y buenas condiciones materiales.

## **La Tecnología Educativa**

La Tecnología Educativa se relaciona con la presencia del pensamiento tecnocrático en el modelo de desarrollo de los países. Los orígenes de la Tecnología Educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a B. F. Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, 1954. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E-R). Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la tecnología educativa.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el autoaprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas. Actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones; y los medios docentes son libros, máquinas de enseñar, computadoras, TV, etc. (Reyes, A.R, 1994.) La

relación alumno-profesor prácticamente no existe; el profesor elabora el programa y el alumno se autoinstruye, a su ritmo, despersonalizándose el proceso docente, eliminándose su influencia educativo-formativa.

Esta corriente pedagógica ha sido ampliamente difundida en América Latina a través de la influencia del sistema norteamericano de enseñanza. Sus seguidores le reconocen las ventajas de la constante activación de los alumnos, la individualización del aprendizaje, la comprobación directa y corrección de los resultados instructivos. No cabe dudas que la masividad de la enseñanza y la educación a distancia encuentran en la enseñanza programada una satisfacción de sus requerimientos. No obstante son limitaciones de ella las siguientes:

En el aprendizaje no se toman en cuenta los procesos ni las cualidades, sino los resultados instructivos.

La orientación de las acciones del alumno son generalmente, por ensayo y error.

No desarrolla el pensamiento teórico, ni creador, sino la memoria reproductiva.

El pensamiento tecnocrático que insufla el espíritu a esta corriente pedagógica se ha posesionado de los tecnócratas de la educación en muchos sectores del magisterio en América Latina.

Sin aplicarse exactamente a la enseñanza programada, el pensamiento cientificista y logicista del modelo tecnológico de enseñanza, apoyado en el conductismo, ha tomado cuerpo en el carácter instrumental de algunas didácticas y en muchas prácticas docentes.

Este modelo tecnológico o tecnocrático se vuelve ahistoricista, formalista y cientificista. (Vaseoni.T., 1978.) En efecto, la educación aparece descontextualizada, sin tener en cuenta sus realidades y conflictos, y el proceso se centra en lo que puede ser controlado.

## **La Escuela del Desarrollo Integral**

Como respuesta a limitaciones que presentaban los modelos analizados, fueron surgiendo en los campos de la Psicología y la Pedagogía modelos que superan en diversos aspectos a los anteriores y que conviven hoy día, y se inscriben en las corrientes humanista, constructivista, histórico-social y crítica entre otras.

El paradigma del Desarrollo Integral que proponemos integra dialécticamente algunas de estas concepciones, sobre la base de una Didáctica Científico-Crítica. Algunos de sus principios son:

Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.

Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.

Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.

Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.

Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

La Escuela del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre.

—

## Referencias

Alonso Hinojal, I. 1980. Sociología de la Educación. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

Alvarez de Zayas C. M. 1993. La Escuela en la Vida. MES. Habana.

\_\_\_\_\_, C. M. 1995 Epistemología Educativa. Universidad de Sucre. Bolivia.

Alvarez de Zayas, R. M. 1994. La formación del profesor contemporáneo. Curriculum y Sociedad, Curso no. 2. Congreso Pedagogía '95, Habana.

\_\_\_\_\_. Didáctica y Curriculum del Docente. Ediciones CIFPOE-Varona. Habana.

Braunstein, R. 1977. Psicología, ideología y ciencia. Siglo XXI. Editorial México.

Castellanos, Doris. 1994. Teorías psicológicas del aprendizaje. Ediciones CIFPOE. Varona. Habana.

Durkheim, E. 1974. Educación y Sociología. Colecciones Tauro. Sehapiro Editor. Buenos Aires.

Garciaarena, O. 1967. Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina. Buenos Aires. Ed. Paídos.

Palacio, R. 1994. Retos y desafíos de la Educación. Ediciones CIFPOE-Varona. Habana.

Pansza, M y otros. 1987. Fundamentación de la Didáctica. Editorial Gernika S.A. México. 2a. Edición. Tomo I.

Pérez, Pérez, R. 1994. El curriculum y sus componentes, OIKOS-TAU. Barcelona.

Reyes, A.R. y Q. Corral. 1989. Tendencias pedagógicas contemporáneas. CEPES. Habana.

Rodríguez A.G. y T. Sanz. 1989. Tendencias pedagógicas contemporáneas. CEPES. Habana.

Rozada, J.M. y otros. 1989. Desarrollo curricular y formación del profesorado. CYAN. Oviedo, Asturias.

Vasconi, T. 1978. Sobre algunas tendencias en la modernización de la Universidad Latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales. Coloquio nacional sobre universidad y sociedad. Aguas calientes. Citado por Pansza M., op. cit.

Vera, E. 1993. Crisis de la cultura y la educación como proyecto de identificación cultural. Congreso de Pedagogía 93. Habana.

—