Introducción a la Didáctica para escuelas pedagógicas

Compiladoras
Dr. C. Elvira Caballero Delgado
Dr. C. Edith Miriam Santos Palma
Dr. C. Marlene González Escalona

INDICE

Capítulo I Didáctica ¿Ciencia y Arte a la vez?
1.1 La Didáctica como ciencia de la educación. Fundamentos teóricos
1.2 Relación de la Didáctica con otras ciencias y con las Didácticas particulares
1.3 Leyes de la Didáctica
1.4 Tareas de la Didáctica

Capítulo II. El proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador en la educación infantil
2.1 Proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador
2.2 Ideas esenciales del proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador
2.3 Características de un aprendizaje desarrollador
2.4 Momentos o etapas de la actividad de enseñanza- aprendizaje

Capítulo III Categorías de la Didáctica en un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador

3.1 Esencia y fuerzas motrices del proceso de enseñanza – aprendizaje
3.2 Principios didácticos
3.3 Categorías de la Didáctica
3.4 Los protagonistas del proceso educativo como proceso de dirección

Capítulo IV Atención a la diversidad en un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador
4.1. Diversidad e inclusión socio educativa en la educación infantil
4.2. Atención y prevención del bajo rendimiento académico

ANEXOS
Anexo 1Ejemplos de tareas y procedimientos metodológicos para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador
Anexo 2 Reflexiones didácticas acerca de la formación de conceptos
Anexo 3 Diagnóstico pedagógico
Anexo 4 Otras formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la educación infantil

Introducción

El libro que te presentamos es el resultado de investigaciones que durante muchos años han desarrollado prestigiosos profesionales cubanos en el campo de la psicología, la pedagogía y la didáctica, que han posibilitado hoy enriquecer los fundamentos del proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones desarrolladoras en la Educación Infantil.

Se realizó tomando en cuenta, en sentido general, los temas contenidos en el programa de Introducción a la Didáctica para escuelas pedagógicas. La información que se ofrece tiene los niveles de actualización y profundidad que te posibilitarán comprender aspectos importantes de tu actividad profesional futura relacionados con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la especialidad que estas estudiando.

El texto se estructura en varios capítulos. En el primero se caracteriza a la Didáctica como ciencia, al abordarse su objeto de estudio y los fundamentos teóricos que la identifican como tal y en sus relaciones con otras ciencias de la educación, así como con las Didácticas particulares. Se le identifica también como el arte de enseñar en manos de un educador conocedor de su alta responsabilidad en la formación integral de las nuevas generaciones en una concepción optimista del desarrollo de sus potencialidades.

El segundo capítulo profundiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador sustentado en los principales fundamentos e instrumentaciones prácticas del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotski y algunos de sus seguidores. Asimismo, se presentan ideas fundamentales de trabajos de investigación realizados por años en nuestro país, en los que se ha contextualizado dicho enfoque y que se utilizan en la fundamentación teórica e instrumentación metodológica de la Didáctica en esta obra.

El tercer capítulo se dedica al estudio más detallado y específico de la Didáctica desde sus categorías en una concepción integral y desarrolladora de su objeto de estudio sobre la base de su esencia y fuerzas motrices.

En el cuarto capítulo se ofrecen fundamentos para la atención educativa a la diversidad y la inclusión socio educativa en la educación infantil, así como algunas recomendaciones generales para la atención diferenciada a los educandos en una institución educativa inclusiva. Se abordan también, aspectos relacionados con la atención al bajo rendimiento académico.

Se incluyen, asimismo, varios temas como anexos y que resultan de interés principal en tu estudio y preparación didáctica.

En diferentes epígrafes del texto encontrarás actividades de aprendizaje, las que son importante que realices, pues permitirán, junto con el estudio crítico de la obra en su conjunto, la comprensión y aplicación reflexiva, creativa y valorativa de contenidos que son esenciales en esta asignatura. Ello te ayudará en tu preparación profesional futura y en los éxitos que coseches día a día en tus intercambios enriquecedores con tus educandos en el ejercicio de la Didáctica, que seguramente compartirás con nosotros de que en manos de educadores apasionados por su profesión, se le aprecia como ciencia y arte a la vez.

Los autores

CAPITULO I DIDÁCTICA ¿CIENCIA Y ARTE A LA VEZ?

Dr. C. Edith Miriam Santos Palma

Lo hizo maestro que es hacerlo creador.
José Martí. Obras completas.T.7: 117

Con la presentación de este primer tema del libro pretendemos brindar una conceptualización del contenido de la Didáctica. Su desafío principal es que en todo su contenido y, en general en toda esta obra, ofrezcamos suficientes argumentos, de manera que puedas comprenderla y aplicarla como ciencia y que también la valores como un sistema abierto, pues continuamente construye y enriquece su teoría a partir de la experiencia y práctica cotidiana de los maestros y educadoras de la educación infantil, en unidad orientadora de los procesos instructivos, educativos y desarrolladores de la personalidad de cada educando.

Esta interrelación de la teoría y la práctica en la Didáctica, permite apreciar a cada educando como sujeto de derecho y actor estratégico de su desarrollo personal y compromiso moral para con la sociedad donde vive. Sobre todo, tomando en cuenta sus potencialidades y necesidades educativas individuales, que no son iguales en relación con sus coetáneos y los contextos en que transcurre el proceso educativo, lo cual refleja su complejidad y sobre todo encontrar belleza y pasión en lo que como educadores hagamos y logremos en este sentido.

El siguiente fragmento que hemos tomado del Mensaje Educacional al pueblo de Cuba, expresado por el entonces Ministro de Educación, Dr. Armando Hart Dávalos, en el año 1959, recién iniciado el triunfo revolucionario, sigue siendo de primera actualidad, pues en él se significa la importancia de tomar en cuenta al educando como centro en la relación institución—medio-social y cultural donde vive y se desenvuelve.

(…) La educación en sus fines y en sus medios ha de partir del educando y ha de hundir sus raíces en el medio social, cultural en que aquel crece, y ha de apoyarse en ambos, individuo y medio, para que el hombre viva y actúe al nivel de su tiempo y dispuesto a intervenir activamente en el proceso social. (Citado por S. Castillo y otros, 2011: 10).

Bajo esta impronta, que es esencial para los momentos en que vivimos, te invitamos a un análisis reflexivo y crítico de la Didáctica, cómo ciencia y arte a la vez Sin dudas, podrás valorar su jerarquía educativa y vincularla como ciencia dirigida a la búsqueda del desarrollo de lo mejor de cada ser humano en formación, a partir de la visión de una concepción que así la conceptualice, es decir, basada en el mejoramiento y desarrollo integral humano.

1.1 La Didáctica como ciencia de la educación. Fundamentos teóricos

La Didáctica ha sido identificada y definida de forma diferente por numerosos autores. Por ejemplo: J.A. Comenio, considerado el padre de la Didáctica, desde tiempos inmemoriales (1592-1670), la argumentó como el arte de enseñar y aprender. Un grupo importante de autores la ha apreciado en momentos determinados, como una disciplina pedagógica que tiene un carácter más bien práctico y normativo basado en técnicas para enseñar y como método.

Hay autores que reconocen que tiene su propio carácter teórico como ciencia, cuyas ideas conceptuales responden al papel que ha de desempeñar la educación en relación con las exigencias del desarrollo social en momentos históricos determinados. Así, en los últimos años se ha defendido su carácter científico, vinculado a los procesos de formación integral del ser humano, con una visión del desarrollo óptimo de sus potencialidades, así como al lugar activo y consciente del educando en este proceso y en su preparación para la vida, pues resulta de una necesidad imperiosa en los momentos actuales.

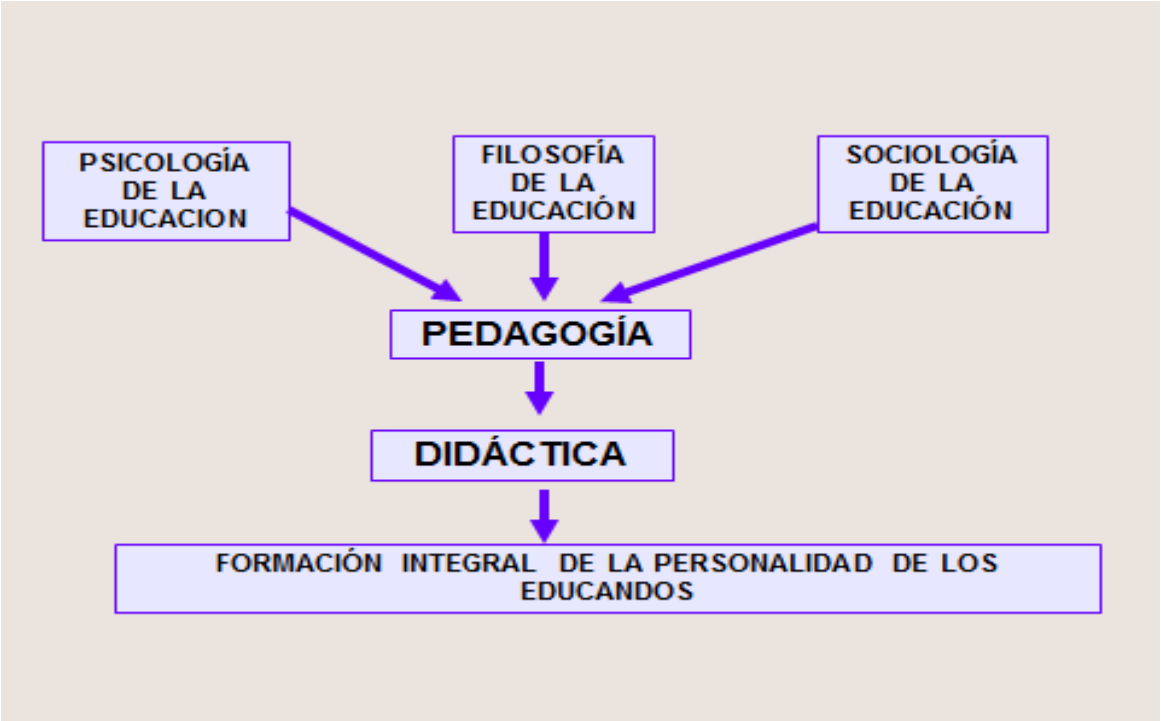
Esta concepción, asumida como Didáctica desarrolladora o integradora, se comparte en la actualidad por numerosos especialistas en nuestro país y es el resultado de su construcción como disciplina científica a la que han aportado las ideas de numerosos estudiosos de las ciencias pedagógicas para poder valorarla definitivamente como ciencia, lo cual ha sido posible en diferentes épocas históricas, por valiosas ideas que así lo han permitido, principalmente, de filósofos, pedagogos, psicólogos y sociólogos de diferentes partes del mundo y de Cuba.

Realmente, no se trata de acuñar este término (desarrollador o integrador), más bien es necesario comprender lo que significa, puesto que el Fin de la educación, tiene que estar encaminado a la formación del ser humano en su más elevado y amplio concepto. Se refiere en su contenido a la formación de un hombre desde una visión integradora, es decir, que se tome en cuenta que es una persona que posee sentimientos, que piensa, valora, actúa con un determinado comportamiento y que sobre todo ama, siendo el centro aglutinador de este interés formativo la esfera moral. (J. Chávez, 1996).

La Didáctica tiene una responsabilidad principal en este empeño. En su enriquecimiento y actualización continua como ciencia, son indispensables los resultados de las investigaciones que han tributado las diferentes ciencias de la educación, en su relación indisoluble con las condiciones y necesidades crecientes de la práctica educativa y su complejidad y, fundamentalmente, en su interrelación con ésta última porque solo ella genera el verdadero conocimiento científico.

La educación como fenómeno social es estudiada desde varias ciencias, conocidas en su conjunto como ciencias de la educación. Entre las ciencias de la educación se encuentran por ejemplo: la Filosofía de la educación, la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación y la Pedagogía. Esta última vista como ciencia que integra los conocimientos que aportan las diferentes ciencias de la educación y, que a la vez deposita sus fundamentos teóricos y metodológicos generales a la Didáctica, la cual es rama de la Pedagogía.

El esquema siguiente facilita comprender a la Didáctica en sus relaciones con la Pedagogía y otras ciencias de la educación



La Didáctica, desde las posiciones de la Pedagogía cubana es considerada como una ciencia porque tiene un objeto de estudio bien definido, fundamentos científicos propios concretados en leyes y principios que la orientan, así como un sistema de categorías que se enriquecen permanentemente con su aplicación creadora en la práctica educativa.

Identificamos como objeto de estudio de la Didáctica: el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual constituye un momento esencial del proceso educativo, donde la actividad conjunta del maestro y los alumnos alcanza un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad (J. López y otros, 2002).

Este proceso lleva de frente la instrucción (relativo a la adquisición de conocimientos, y habilidades), lo educativo y desarrollador de la personalidad, vistos en interrelación dialéctica y en atención a la diversidad de sus necesidades y potencialidades.

En todo este proceso de apropiación de los conocimientos y de los medios para conocerlos mediante las habilidades, se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad.

Esta precisión de su objeto de estudio, permite comprender su relación estrecha con la Pedagogía. En esta última, su objeto de estudio es el proceso educativo y, la Didáctica, aborda una arista del mismo: el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considerar así el objeto de estudio de la Didáctica, admite reconocerla como la principal ciencia de la educación, pues es mediante ella donde se concretan en la práctica sus propios referentes teóricos, así como los aportados por la Pedagogía, dirigidos al proceso formativo integral de los educandos.

Se educa y se desarrolla mediante la instrucción, y se requiere que el docente reflexione en cómo desde una determinada concepción didáctica, la asignatura que imparte, refleja dicha concepción al diseñar metodológicamente y desde las particularidades de sus

contenidos, las acciones que permitan lograr dichas aspiraciones.
En la educación de la primera infancia (0 a 6 años), el sistema de actividades y de relaciones que se organizan tienen en su centro el aporte que brindan a la estimulación del máximo desarrollo posible de las potencialidades de la personalidad de cada educando en estas edades y de su formación integral, lo cual es una condición esencial como antecedente en la consecución de los logros de una Didáctica integradora o desarrolladora en toda la Educación Infantil, así como en niveles educativos siguientes.
La especificidad de la Didáctica radica en la interrelación de dos tipos de actividad: la enseñanza y el aprendizaje, que son sus categorías más generales. De la interrelación entre ambas, surge su contradicción fundamental, su objeto de estudio; el cual es aceptado por la generalidad de los didactas.
El aprendizaje es la actividad que desarrolla el estudiante para aprender y la enseñanza la actividad que dirige el docente para que el alumno aprenda. En esta interacción el aprendizaje es fundamental con el estudiante convertido en sujeto altamente motivado, activo y reflexivo, consciente de su propio aprendizaje y desarrollo y, el docente, como dirigente y mediador que planifica, organiza, ejecuta y controla el aprendizaje de conjunto con todos sus estudiantes desde esta perspectiva de aprendizaje.
El proceso de enseñanza aprendizaje requiere, para su dirección, de una orientación teórica y metodológica que le aporta la Didáctica como ciencia y que se concreta en principios y categorías. Estas últimas se denominan también como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación, entre los cuales ha de existir una relación armónica muy estrecha, para garantizar en gran medida el éxito del proceso.
Más adelante profundizaremos en su estudio, junto a las leyes propias de la Didáctica y sus principios. Estos últimos, es decir, los principios didácticos también pueden considerarse parte de sus categorías.
La Didáctica estudia el proceso de enseñanza- aprendizaje que tiene lugar dentro o fuera de la institución educativa y dirigida por ésta. Viéndola como el centro cultural más importante de la comunidad ofrece el contexto donde todos los agentes educativos participan involucrados, creativamente, y de conjunto, en el alcance del Fin y los objetivos de la institución. Condiciona, en consecuencia, que los docentes y educadores, en general, puedan organizar, conducir y enriquecer con una amplia visión científica y una posición metodológica investigativa crítica y creativa de su propia actividad, el proceso de enseñanza- aprendizaje de cada educando.
No se trata, solamente, que los estudiantes aprendan mediante la instrucción, conocimientos que les permitan llevar a cabo el desarrollo sostenible de la sociedad, implica también que las personas aprendan a conocer cómo sostener su propio desarrollo, por lo que se requiere que adquieran capacidades flexibles para la creación y recreación de la cultura que lo hagan posible, más aún ante los retos que impone el mundo de hoy (G. Fariñas, 2005). De ahí el alto valor de la cultura y su influencia en el proceso de desarrollo y formación de las presentes y nuevas generaciones.
Se requiere meditar profundamente en los contextos sociales específicos acerca del complejo reto que lo anterior implica, a partir de la dirección mediadora de la enseñanza por el docente y del proceso educativo por parte de las educadoras en la primera infancia, pues tienen la posibilidad de elevar al educando en formación a niveles superiores. Aspiración factible, vista en unidad e interrelación de los procesos de instrucción, educación y desarrollo de cada uno y del grupo al cual pertenecen, con el

objetivo de orientar la formación de un ciudadano integral y culto, es decir, preparado para la vida, donde se tome muy en cuenta la educación de los sentimientos y de los valores.

A tono con esta valoración resulta entonces, muy válida, la expresión de las autoras L. Turner y B. Pita (2001): "La Didáctica como ciencia no produce "ternura", en sí misma, quién le da el ingrediente de "amor" que necesita la práctica pedagógica, son sus animadores esenciales: el maestro y el educando. La ternura se produce con el ejercicio del "Arte de Enseñar", que no está alejado del "Arte de Amar". (Citado por J. Chávez, 2007: 130).

La Didáctica es ciencia y arte a la vez en tanto su contenido desde una postura científica orienta a los educadores el diseño de estrategias que coadyuvan a la modelación del hombre que necesita la sociedad contemporánea y, a la vez, para actuar con pasión, alegría y responsabilidad en su profesión.

Existen autores que incluyen a la técnica en esta apreciación (de ciencia y arte), con lo cual se puede estar de acuerdo. Pero vista está, es decir, la técnica, como parte del arte científico de la enseñanza que conduce el docente, en íntima conexión con sus educandos.

Valen entonces aquí también, las palabras del profesor García Galló cuando expresó: "El maestro, además de las técnicas de su oficio debe poseer una gran riqueza espiritual. Ello le permite conocer el alma de quienes forma: sus inquietudes, amarguras, preocupaciones, desventuras. Cualquiera sea la complejidad de un joven, cada uno tiene una cuerda emocional que el maestro debe saber pulsar con amor. (Citado por J. Chávez, 2007:132)

En este desempeño se engrandece día a día la actividad profesional de los docentes y educadores en general. Por eso es la complejidad, significado y responsabilidad actual de la Didáctica.

Ella ha de apreciarse a manera de un instrumento fundamental de orientación teórico-práctica que favorezca la optimización y la imprescindible creatividad de la actividad profesional, de manera que, sobre todo, se logre experimentar pasión y goce inmensos por ejercerla, en las condiciones de nuestra patria orientada siempre hacia la formación del hombre que requieren las actuales y futuras circunstancias.

1.2 Relación de la Didáctica con otras ciencias y con las Didácticas particulares

El desarrollo evolutivo de la Didáctica como ciencia, ha sido posible, tanto por su desarrollo individual, como por el propio desenvolvimiento que han experimentado otras ciencias relacionadas con los procesos educativos, producto del desarrollo histórico de la sociedad. Lo que da lugar al surgimiento y desarrollo del sistema de ciencias de la educación, que ha de ser de conocimiento profundo por los docentes y educadores.

Entre ellas, como ya se destacó, la Filosofía de la Educación, la Psicología de la Educación y la Sociología de la Educación que, entre otras muchas, como ciencias de la educación han de conformar un sistema de orientación coherente e integrada en relación con el proceso educativo.

En este modelo integrador cabe considerar también, los conocimientos que pueden aportar otras ciencias, tales como: las Neurociencias, por citar solo un ejemplo, pero muy actual, novedoso y necesario, sobre todo para brindar la atención diferenciada

y en la cual se investiga en nuestro país. Estas ciencias aplicadas a la educación y aprendizaje de los educandos, constituye una vía importante para lograr una mejor estimulación integral con un enfoque optimista del desarrollo de sus potencialidades.

En el escenario actual de perfeccionamiento continuo de la educación, donde se coloca el énfasis en la atención al proceso de desarrollo óptimo de la personalidad de cada educando, expresado en la diversidad de formas en su desarrollo físico, psicológico y social, en estrecha unidad con el contexto comunitario, se torna imprescindible tener presentes los conocimientos de la Higiene y la Organización Escolar en la construcción del currículo de cada institución. Ciencias de la educación que también enriquecen el acervo científico de la Didáctica y que ya estudiaste en tu formación como futuro docente.

Cobran también vigencia extraordinaria los aportes muy novedosos, por ejemplo, de la Inteligencia Emocional, como un constructo relativamente nuevo, procedente de la Psicología Educativa, cuyo consenso entre especialistas, aún no se ha logrado suficientemente, pero que defiende la necesidad de encauzar la educación que potencie y rescate lo mejor de cada ser humano en aras del bienestar personal y de los demás. Acompañado del dominio de los recursos personales para la búsqueda de estilos de vida sanos y enriquecedores, que permitan una existencia más plena y aporten, sustantivamente, a una formación integral del hombre, entiéndase intelectual, afectivo y moral (Z. Bello, 2014).

Esta autora defiende con gran acierto el punto de vista recogido en sus experiencias de trabajo experimental con educandos del nivel primario de enseñanza, donde expresa que la alfabetización emocional en ellos es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas y la lectura.

De igual forma, se aprecian los valiosos criterios de la especialista en psicología L.M. Ibarra (2014) quien, desde una mirada psicosocial de la educación, realiza un amplio análisis de asuntos esenciales sobre la base del contexto escolar actual, tales como: la escuela como institución, expectativas y percepciones de maestros y alumnos, conflictos escolares. La investigación se extiende hasta el entorno familiar, abordado en su vínculo con la escuela, con una propuesta de intervención comunitaria.

De tal manera, argumenta que para comprender la realidad escolar se torna imprescindible concebir el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto social en que se desarrolla, dándole una importancia significativa a la promoción de una cultura para la convivencia escolar y el rol profesional del docente.

En sus resultados investigativos ha corroborado que la creación de un ambiente de comprensión y colaboración es vivenciado positivamente por los educandos. Confirmó, asimismo, la idea de que ellos necesitan ser aceptados, queridos, no sentir la indiferencia o distancia afectiva del maestro, pues en la medida en que el maestro exprese afecto, estime, respete, y acepte a sus educandos emergerá la flexibilidad y la tolerancia ante las situaciones de la cotidianidad escolar.

En este sentido, no es posible descuidar el conocimiento que hoy requiere la educación *i*nclusiva que en, atención a la diversidad, implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad y que hoy constituye una realidad en nuestras aulas. Realmente la inclusión significa crear un mundo mejor para todos. (R. López, 2006).

Son incontables los aportes que en el orden científico han realizado estudiosos de la Pedagogía Especial en nuestro país, que habrán de engrandecer el objeto de estudio

de la Didáctica ante las exigencias inmediatas de la práctica escolar, los cuales se habrán de integrar con sus constructos teóricos y metodológicos al conocimiento de cada maestro. Una institución inclusiva significa atender a todos y cada uno de los educandos y a sus diferencias individuales, acerca de lo cual se amplía más adelante.

De ahí, la importancia de poder contar con un modelo interdisciplinario en educación que, cristalizando la cultura, propicie el desarrollo de cada persona (G. Fariñas, 2005).

Por otra parte, en el proceso de su evolución histórica, la Didáctica se ha enriquecido con las contribuciones de las diferentes Didácticas particulares de asignaturas o disciplinas, es decir, en la medida también en que cada Didáctica de disciplina o asignatura, ya sea de Matemática, Lenguaje, Historia, Ciencias Naturales, Química, Física, Biología, Educación Física, entre otras; se han beneficiado con los fundamentos de la Didáctica General.

En este sentido, no se puede perder de vista, como afirma R. Pupo (2009), que el carácter exclusivamente disciplinar de la enseñanza convierte a la educación en una ciencia que divide y desune con vacías abstracciones. Razón por la cual, mediante la enseñanza, la naturaleza, la sociedad y la cultura han de llegar al estudiante como una totalidad sistémica, en cuya relación la naturaleza y la sociedad se humanizan y el hombre y la sociedad se naturalizan.

Un análisis interesante presenta el autor L. Klingberg, 1972, en cuanto a estas relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas particulares, resaltando que han existido tres fases de desarrollo. Una primera en la cual ambas se encontraban estrechamente unidas. Una segunda caracterizada fundamentalmente por la consolidación de las metodologías o didácticas particulares como disciplinas pedagógicas científicas, donde precisa que respondió al rápido desenvolvimiento de las ciencias especializadas, pero al mismo tiempo alertó del peligro que supone de un desarrollo “por separado”, con la desatención del fundamento pedagógico-didáctico general de todos los problemas y disciplinas de la teoría de la enseñanza.

En una tercera fase de desarrollo ubica estas relaciones, las cuales precisa que ya las mismas se vislumbran a un nivel superior de unidad en estas relaciones, la cual resulta de la tendencia a la integración que se perfila también en el desarrollo de la ciencia pedagógica.

Resulta, por consiguiente, necesario ubicar en cada asignatura lo que resulta medular y común en su aporte a los procesos formativos del hombre y que no puede perderse de vista, pues es la intención principal del proceso de enseñanza - aprendizaje: contribuir a la formación de la personalidad integral de los educandos, en sólida unidad con los procesos de instrucción, educación y desarrollo, como ya antes se ha apuntado.

La Didáctica General y las Didácticas particulares de cada disciplina o asignatura habrán de enriquecerse sobre la base de su acercamiento a esta exigencia, lo cual es posible, a su vez, por el propio desenvolvimiento del resto de las ciencias de la educación y de otras ciencias que puedan aportar, en este sentido.

Para ello, como se decía, se requiere que los especialistas tomen consenso y conciencia profunda de cómo desde sus objetos de estudio particulares, pueden dar respuesta a exigencias de carácter general, sin sobrecargar de requerimientos específicos a los educandos, lo cual ha sido una tendencia no desestimable para valorar en cuanto a, cómo estas perspectivas de la influencia de lo particular como tendencia puede influir y determinar en la selección del contenido de enseñanza de la escuela y

sus implicaciones educativas.
La complejidad cada vez mayor del mundo de hoy y de las sociedades que lo conforman, en las que viven y vivirán las futuras generaciones de ciudadanos, convierte a la concepción relativa a la formación integral del ser humano en un reto impostergable. Mientras nuestros conocimientos son cada vez más especializados y fragmentados, los problemas sociales y culturales a los que debemos enfrentarnos son cada vez más complejos y globales.
En las condiciones actuales, la educación ha de preparar a los educandos, futuros ciudadanos para la vida, desarrollando una cultura de la razón y los sentimientos; una cultura del ser, vinculándolo estrechamente con el mundo de la vida, el mundo de la escuela y el mundo del trabajo. En cuanto a la cultura de la razón, habrá de apostarse por un tipo de pensamiento que, con un enfoque humanista, le permita asumir críticamente la complejidad de la realidad práctica, para transformarla en bien del hombre y de la sociedad (R. Pupo, 2009).

1.3. Leyes de la Didáctica

Se conoce que, desde épocas inmemoriales, diversos estudiosos consideraron al objeto de estudio de la Didáctica como un proceso, que transcurre mediante fases o etapas, de manera gradual y en determinado tiempo, produciendo un resultado determinado.
A un nivel más general o abarcador se le aprecia cómo un proceso, que al decir de G. Labarrere y G. Valdivia *(1988: 23) es* el tránsito de un nivel de enseñanza a otro, por los educandos, hasta culminar sus estudios en un nivel definitivo.
Una mirada un tanto más profunda de su objeto de estudio, lo vincula como proceso, pues está sujeto a leyes que influyen en él y lo condicionan como tal.
Estas leyes son extraordinariamente complejas, ya que resultan de lo que aportan diferentes ciencias y porque además, en el proceso de enseñanza aprendizaje participan como actores principales el docente y los educandos, que le impregnan a este sus características específicas como personas.
Esta idea se entiende al mismo tiempo y, sobre todo, por la complejidad de la realidad que el educando ha de comprender y aprehender y, a su vez, por la propia complejidad y diversidad de la personalidad humana y su proceso de formación y desarrollo.
De ahí, que el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de la actividad creativa de los docentes, a fin de que adecuen el conocimiento de la teoría didáctica a las condiciones y necesidades concretas de su práctica diaria. También porque son sabedores de su responsabilidad social al preparar a las nuevas generaciones para la vida, de manera que estas puedan insertarse con felicidad y comportamientos adecuados y constructivos a la sociedad donde viven.
Los estudiosos de la Didáctica fundamentan la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en su carácter de proceso y por la existencia de leyes que son objetivas y que tienen un carácter social que lo influyen y condicionan. *A*firman que las leyes permiten establecer las causas, la fuente del movimiento y el comportamiento del proceso.
Para poder comprender bien lo que analizamos, es muy importante conocer que es una ley. Asumimos entonces que toda ley es: La conexión interna y esencial de los

fenómenos, que condiciona su desarrollo necesario y regular.
En diversos autores se observan puntos de vista diferentes acerca de las leyes que operan en el proceso de enseñanza aprendizaje y, también, la apreciación de que existe un gran número de ellas influyendo sobre este, dada la complejidad de dicho proceso.
Tomando en cuenta que la Didáctica como ciencia tiene como tarea fundamental orientar en última instancia al maestro y educadores en general, acerca de cómo contribuir a lograr la formación integral de la personalidad de las nuevas generaciones, a partir de su objeto de estudio; hemos encontrado en los fundamentos del enfoque histórico-cultural, que es el que asumimos, una visión de la Didáctica que ofrezca su explicación, desde la argumentación del contenido de tres leyes, que proponemos a continuación.
Sobre la base de esta premisa, de sumo interés, te presentamos el siguiente análisis y valoración, desde nuestro punto de vista y como resultado de las investigaciones que hemos realizado. Se trata de tres leyes que predominan y se interrelacionan, en un proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador, revelando su esencia a fin de contribuir a la formación integral de los educandos.
Aunque en la literatura puedes encontrar diferentes criterios en relación con las leyes didácticas proponemos el estudio de las siguientes leyes:

1ra- La unidad del conocimiento sensorial y el conocimiento lógico o racional.
2da- La unidad de la instrucción y la educación.
3ra- La relación entre la educación y el desarrollo (que incluye, asimismo la relación entre enseñanza-aprendizaje y desarrollo).

Mediante ellas se expresan, de conjunto, procesos: lógicos o de la teoría del conocimiento, pedagógicos, y psicológicos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Analicémoslo desde el enfoque histórico-cultural, como decíamos.

- Unidad del conocimiento sensorial y el conocimiento lógico o racional.

El proceso de enseñanza aprendizaje, en su núcleo, ha sido visto tradicionalmente como un proceso de conocimientos, pues cada educando ha de adquirir, en un determinado plazo un sistema de conceptos, hábitos y habilidades, que insistimos han de ser los esenciales.
Representan parte de la cultura de la cual habrá de apropiarse en la escuela, mediante la instrucción, a la par que le facilita el desarrollo del pensamiento lógico, valorativo y creativo sobre objetos, hechos y fenómenos que estudian durante todo el ciclo escolar, los cuales han de verse en su integralidad, es decir, el aprendizaje de conocimientos requiere necesariamente del desarrollo del pensamiento.
Este proceso, de apropiación cognitiva, está condicionado por leyes de carácter lógico o de la teoría del conocimiento que contribuirán a un sólido aprendizaje y, principalmente, al desarrollo del educando.
Al subrayar el carácter objetivo del conocimiento, V.I. Lenin indicaba que este se produce “de la percepción viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica” lo cual es imprescindible tomarlo en cuenta en el proceso de formación de los conceptos y el desarrollo de habilidades y hábitos.
Por consiguiente, desde el punto de vista gnoseológico, el conocimiento comienza con

las sensaciones y percepciones, sobre cuya base se forman las representaciones y los conceptos, estrechamente vinculados con los procesos lógicos del pensamiento: el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización; procesos en los que se aprecia el vínculo o unidad de lo sensorial y lo racional en la obtención del conocimiento. No puede haber formación de un concepto sin que medien todos estos procesos, donde también se incluye las habilidades, lo que exige de los alumnos una posición reflexiva que facilite la comprensión del objeto de conocimiento.

El arte didáctico del maestro se encuentra, entonces, en su capacidad para conducir la enseñanza en unidad dialéctica de lo sensorial y lo racional, lo concreto y lo abstracto durante un proceso de orientación productiva del pensamiento de sus alumnos vinculado a la formación del sistema de conceptos y de habilidades intelectuales y prácticas esenciales correspondientes al nivel de enseñanza y en relación inexorable con la vida, con énfasis en la formación de otras cualidades de la personalidad a partir de las necesidades de los contextos sociales concretos del barrio, de la comunidad en que ocurre dicho proceso.

En la medida en que los alumnos avanzan en los diferentes momentos del desarrollo este proceso se va complejizando y es reflejo de la propia complejidad que caracteriza la realidad que paulatinamente han de aprehender, la cual está sometida también a leyes complejas.

Ello resulta bien diferente de una concepción basada en una cadena o sumatoria mecánica y reproductiva de conocimientos vistos de manera aislada en el proceso de enseñanza, típicos de la enseñanza tradicionalista.

Es muy importante que en las diferentes asignaturas se exploren las posibilidades de un abordaje común en cuanto a los aspectos antes descritos, pues se trata de que todas aporten al desarrollo potencial de los escolares desde las más tempranas edades, lo cual es posible si se ha seleccionado bien el contenido de enseñanza en los programas, sin sobrecargas conceptuales.

En el anexo 2 de este libro, puedes ampliar tus conocimientos acerca del proceso de formación de conceptos y el desarrollo de habilidades.

- Unidad de la instrucción y la educación

Durante el proceso de apropiación activa de conocimientos, habilidades y del desarrollo del pensamiento del educando está presente, también, la ley de la unidad de la instrucción y la educación, derivada de las potencialidades educativas de los conocimientos. Estas favorecen la formación de sentimientos, actitudes y comportamientos positivos, tales como el amor a la patria, la solidaridad hacia el prójimo, las buenas relaciones de convivencia con los coetáneos, la protección del medio ambiente, así como y, sobre todo, tienen su asiento en el ejemplo del docente y educador en general, capaces de crear un clima favorable durante el aprendizaje, en el cual tiene un papel fundamental la comunicación afectiva positiva e interactiva entre el docente y el grupo y los educandos entre sí.

Recordamos que no se deben forzar las relaciones entre lo instructivo y lo educativo sino utilizar las potencialidades educativas del contenido de enseñanza.

El amor y pasión con que el maestro y el educador conduzcan la formación integral de cada uno de sus educandos, de manera que éstos se sientan atendidos, que logren que experimentan también en ellos la pasión por estudiar y conocer; indiscutiblemente

influirá, a la vez, en la calidad de los aprendizajes y en su prestigio profesional por los resultados alcanzados. Este amor y pasión por la profesión intervienen, asimismo, en la conformación de la identidad profesional de cada docente.
En esta inexorable unidad de lo instructivo y lo educativo se alcanzan progresivamente efectos positivos en la formación de cualidades ético-morales y actitudes en la personalidad en los educandos, así como convicciones científicas y de índole moral acerca del mundo en que viven.
No es casual que Bozhovich, una de las seguidoras más importantes del enfoque vigotskiano, argumentara en cuanto a la formación de convicciones que "Solo es posible hablar de una completa adquisición de conocimiento cuando este se ha transformado en punto de vista; o sea, cuando se ha logrado cambiar la concepción del que aprende acerca de la realidad y su actitud ante esta".(Citado por G. Fariñas, 2005: 64)
Esta exigencia de la enseñanza requiere de una atención principal, pues se trata de lograr en los alumnos una verdadera implicación cognitiva acerca de lo que aprenden, a partir de sus necesidades y vivencias afectivas y traducidas en la formación de juicios y valoraciones sobre los conocimientos y las propias habilidades y capacidades adquiridas.
Realmente, la instrucción y la educación en su contradicción y unidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las fuentes fundamentales de las fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad y en su adecuada correlación hay que tener presente las influencias y condiciones del desarrollo económico y social, para que cada educando como resultado de su formación logre flotar sobre el nivel de su tiempo, tal como expresó nuestro José Martí. Reto principal de la institución escolar y los educadores.

- Relación entre la educación y el desarrollo

Reconocer al educando como centro del proceso de enseñanza aprendizaje a fin de contribuir a su formación integral desde una concepción del desarrollo de sus potencialidades, exige tomar en cuenta las leyes psicológicas que influyen en este, por eso, los docentes y educadores en general tendrán muy presentes el estudio profundo de las particularidades del desarrollo psicológico de las edades, así como, de las leyes psicológicas que intervienen en el proceso de apropiación de los conocimientos, y de aquellas que median en la formación de los valores morales.
Esta mirada pedagógica y didáctica constituye un importante avance en la elaboración de los materiales docentes en el tercer momento de perfeccionamiento, pues permite facilitar un abordaje integrador hacia estos propósitos, por parte de los docentes y educadores.
Se estaría propiciando un salto cualitativo en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, desde bases científicas, si se comprende la importancia sustancial que tiene el poder dominar, previo a la planificación de las clases y actividades, las particularidades del desarrollo psicológico que caracterizan cada momento y etapas del desarrollo de la personalidad de los educandos.
Podría ser esta la primera ley por la que se inicie el análisis que hemos presentado, pues les permitiría encontrar, desde las necesidades de aprendizaje y formación, el nivel de integralidad que requiere el abordaje de los procesos instructivos y educativos durante el aprendizaje en los contextos sociales específicos en los cuales ocurre simultáneamente,

su desarrollo. Y que se integran en una concepción de enseñanza desarrolladora, teniendo presente las tres leyes enunciadas.
Es comprensible entonces, tener presente el análisis de las leyes antes descritas. Ellas te pueden ayudar a continuar comprendiendo que en el proceso de enseñanza aprendizaje es imprescindible tomar en cuenta exigencias didácticas que pongan en su centro la formación integral y desarrolladora de la personalidad, donde estén presentes:

- la apropiación de conocimientos, hábitos y habilidades que asumimos deben ser los esenciales, en interrelación de unos y otros;
- la formación de cualidades de la personalidad durante el proceso educativo, acerca de lo cual es muy oportuno velar, integralmente por todas las asignaturas, áreas de desarrollo y en todo tipo de actividad que los educandos realicen.

¿Cuándo crees que se hace evidente el desarrollo en cada uno de tus educandos?

- ✓ Cuando aprecias que es capaz de hacer solo una actividad que antes la hacía con ayuda, accediendo a la acción independiente en la solución de un problema.
- ✓ Cuando pasan del nivel de pensamiento empírico, muy simple y utilitario, al desarrollo de un pensamiento mucho más complejo, teórico y crítico, pues son capaces de orientarse muy bien en la búsqueda de lo que es esencial y de establecer relaciones, también esenciales, en todo lo que estudia, así como elabora con sus palabras valoraciones juiciosas acerca de ello.
- ✓ Cuando aprecias que son capaces de encontrar nuevas rutas en la solución de situaciones problemáticas en su aprendizaje, diferentes a las enseñadas en clases.
- ✓ Al estimar que toman conciencia del significado que puede tener un comportamiento o conducta en una situación determinada, en relación con sus coetáneos.
- ✓ Cuando se han conformado intereses cognoscitivos, capacidad de valoración crítica, entre otras formaciones.

Seguramente que los elementos que has encontrado al interior del estudio de estas tres leyes, revelan o explican la relación que es posible encontrar entre los procesos de enseñanza, aprendizaje, educación y desarrollo, lo cual es muy importante llevar de frente cada día en el proceso educativo.
Su sustento se encuentra, entre otros que ya conoces con anterioridad, en los conceptos de situación social de desarrollo y zona de desarrollo próximo o potencial, que estudiaste y en los cuales profundizaste en la asignatura Fundamentos de Psicología, y que los puedes utilizar como apoyo para enriquecerlos y aplicarlos en el análisis de la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje y sus leyes correspondientes.
G. Fariñas *(2005:65)* ofrece una importancia trascendental a este aspecto y alerta cuando plantea: “No es posible obviar la idea de que la educación es principalmente un proceso que está orientado al desarrollo integral y cultural de la persona, en la que intervienen, simultáneamente, los diferentes componentes de la personalidad. En este proceso el educando funciona como un todo complejo”.

De igual manera, notable resulta el enfoque humanista de José Martí cuando expresa que para resolver el problema del aprendizaje en cualquier alternativa que se adopte:
(…) 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.(Citado por J. Chávez:1996: 74).
Vista la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de las ideas expresadas, puedes comprender que su identificación realmente es un desafío pero, a la vez, una necesidad y un compromiso para los educadores de acuerdo con los requerimientos del siglo XXI.

1.4 Tareas de la Didáctica

F. Addine, 2004, precisa que la Didáctica es la ciencia responsabilizada con ofrecer un cuerpo teórico y a la vez metodológico a los docentes que contribuya a enriquecer y transformar su práctica educativa, lo cual es posible mediante las tareas que son inherentes a esta ciencia pedagógica. Entre ellas:

- Estimular y motivar a los educandos para que estudien con ahínco y aprendan eficazmente, modificando su actitud y mejorando su comportamiento,
- Diagnosticar integralmente a los educandos para promover la rectificación del aprendizaje a tiempo, de modo que resulte satisfactorio y eficaz,
- Organizar las tareas docentes, haciéndolas más eficientes, logrando así el avance del proceso,
- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje creando un clima socio-psicológico favorable,
- Guiar con seguridad a los educandos en la marcha del aprendizaje asegurándoles la comprensión y la asimilación, analizando las causas de sus dificultades y abriéndoles nuevas perspectivas culturales,
- Orientar a los educandos en un aprendizaje desarrollador y no para un pseudo aprendizaje,
- Asegurar la integración y consolidación del aprendizaje,
- Comprobar y valorar con exactitud y objetividad los resultados del aprendizaje.

En cuanto a las tareas de la Didáctica también, G. Labarrere, 1988, insiste en que ésta tiene un carácter teórico por el sistema de conocimientos que elabora y posee también un carácter práctico porque las diversas teorías norman la actividad del maestro y los alumnos .Por tales razones, la efectividad de la enseñanza depende en gran medida, de la elaboración correcta de los problemas teóricos y prácticos que se presenten en esta ciencia. Y precisa que debe resolver un conjunto de tareas, destacando las siguientes:

- Profundizar en la base metodológica del proceso de enseñanza,
- Intensificar la influencia educativa de la enseñanza,
- Desarrollar el pensamiento creador de los educandos,
- Perfeccionar las distintas formas de vincular el estudio con el trabajo,
- Perfeccionar los métodos de enseñanza y las formas de organización

El perfeccionamiento continúo de la educación en Cuba, pone en el centro a la Didáctica, dada su responsabilidad fundamental de orientar científicamente a los maestros y

educadores en general, a fin de contribuir a la formación integral de las nuevas generaciones con una mirada optimista del mejoramiento educativo y de su felicidad.
En este sentido, las tareas de la Didáctica antes apuntadas, habrán de considerar sobre todo que el maestro y educador tome muy en cuenta al educando como sujeto de su propio aprendizaje, desarrollo y formación, cuando participa, junto a sus coetáneos, de manera implicada en el proceso educativo, posible sobre todo, si se atienden sus vivencias, necesidades, potencialidades, motivos e intereses individuales y grupales.
Sabedor de esta responsabilidad, que se arma sólidamente con el conocimiento científico que ofrece esta ciencia de la educación, te permitirá encontrar caminos enriquecedores en cuanto a todo lo que puedas aportar a su continuo desarrollo en el día a día de intercambio con tus educandos, recibiendo de ellos su agradecimiento y gratos recuerdos duraderos por toda la vida. Forjarás, entonces, tu desempeño profesional a niveles elevados con la pasión y disfrute que se llega a experimentar por tan hermosa labor y su indiscutible reconocimiento por la familia, la comunidad, el país y, sobre todo por tus discípulos.
Te invitamos a continuar profundizando en los saberes de esta ciencia, seguros de que encontrarás respuestas interesantes y oportunas ante sus desafíos y principalmente, que puedas construir con dedicación y conocimientos, tu propio camino como futuro profesional de las ciencias de la educación.

Actividad de aprendizaje

1. Piensa en el desafío que supone conducir un proceso de enseñanza aprendizaje y educativo en general, desde las más tempranas edades, que instruya y a la vez desarrolle las potencialidades de cada uno de los educandos. ¿Cómo te lo representarías en líneas generales? Qué fortalezas y barreras pudieran impedirlo o afectarlo.
2. ¿Asumirías que la Didáctica a la vez que ciencia puede también apreciarse como arte? ¿Cómo lo valoras desde tu posición como futuro educador?
3. Valora con toma de posición argumentada la postura que se asume en este capítulo en cuanto a las relaciones de la Didáctica General con otras ciencias y con las Didácticas particulares.
4. Analiza detenidamente en el texto, qué aspecto de la Didáctica General es medular y común como elemento orientador para conducir la diversidad de objetivos y contenidos de las asignaturas y plan educativo de la primera infancia.
5. Estudia detenidamente el contenido de las leyes de la Didáctica y argumenta la importancia de su conocimiento en la futura planificación de tus clases en las áreas de desarrollo y asignaturas.
6. Elabora un resumen con conocimientos esenciales que expresen relaciones que puedes encontrar entre el contenido de las diferentes asignaturas que has estudiado hasta el momento y este primer capítulo y que te resulten imprescindibles en la comprensión de la expresión: *la enseñanza guía y conduce el desarrollo.*
7. Analiza las tareas principales de la Didáctica como ciencia y valora su significado para tu práctica educativa.
8. Piensa en qué problemáticas de la práctica escolar desearías encontrar respuesta en las próximas páginas.

CAPITULO II EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Dr. C Pilar Rico Montero

2.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador

Estudiaste con anterioridad en la asignatura Fundamentos de Psicología, lo que es el aprendizaje y el desarrollo. En este capítulo nos proponemos abordar aspectos principales que caracterizan a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En este sentido, presentaremos algunas conceptualizaciones y reflexiones derivadas de investigaciones realizadas que te permitirán con posterioridad la comprensión de aspectos esenciales de la Didáctica.

Hemos seguido en nuestros estudios la concepción teórico-metodológica de aprendizaje, enseñanza y proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en el cual se sustenta el Modelo de escuela primaria cubana, que tuvo como referentes algunos de los principales fundamentos teórico-metodológicos del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotski y colaboradores, bajo las condiciones de la práctica escolar cubana.

Los contenidos vinculados al enfoque histórico-cultural, han tenido y tienen su reflejo no solo en la literatura psicológica sino también en la correspondiente a la Pedagogía y a la Didáctica.

Como se conoce, fueron estudiados por A. N. Leontiev y sus colaboradores, desde la década del 30 del pasado siglo los elementos integrantes de la actividad objetal, su estructura sistémica y la unidad estructural entre la actividad externa, práctica y la interna psíquica.

Para estos autores, el sistema de acciones que la conforman debe conducir no sólo a la apropiación de conocimientos, sino al pleno desarrollo del educando. Para estos autores la ejecución de la actividad de aprendizaje conducido por la enseñanza, supone el logro de cambios sustanciales en la personalidad del educando, en su conciencia, en su desarrollo intelectual y moral, a partir de sus potencialidades. Tratan como plantean:

"De abordar la actividad como una de las "palancas" de dirección de los diferentes aspectos del desarrollo de la psique del niño escolar" (V. V. Davidov. y otros 1987: 7)

Resulta de interés poder brindarte, a continuación, de forma sintetizada una información de algunos trabajos desarrollados en Cuba siguiendo los postulados del enfoque histórico-cultural, donde los autores buscan dar respuesta a los procesos de aprendizaje y desarrollo a partir de la elaboración de estrategias, procedimientos, exigencias, tareas de aprendizaje y sistemas de clases, que en el orden *didáctico,* enriquezcan la enseñanza que se instrumente para el alcance de este objetivo, en el cual el alumno participe en un proceso donde puedan ser desarrolladas al máximo sus potencialidades. Entre estos trabajos se encuentran:

- Las investigaciones acerca del niño de 0 a 6 años de vida. Durante más de 20 años, estos estudios han permitido sentar los presupuestos teóricos-metodológicos para un proceso de educación que, desde tempranas edades, potencie el desarrollo humano. En esta línea de investigación se destacan en las últimas tres décadas, los trabajos conducidos por A. M Siverio y J. López, F. Martínez, S. León, M.T. Burke, M. Figueroa, H. Pérez, I. Ríos y L. Cruz, entre

otros investigadores.

- Los estudios del proyecto : Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria, y Modelo de Escuela Primaria, del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2004), bajo la dirección de P. Rico y la participación de E.M.Santos; V Martín-Viaña; A Díaz.; S García; L Herrera,. entre otros investigadores..
- Los trabajos acerca de Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador, del Centro de Estudios de la Universidad de .Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (2001), realizados bajo la dirección de D. Castellanos.

Sin lugar a dudas, estos constituyen las ideas más elaboradas por años de investigación, que permiten ofrecer propuestas con mayor solidez, independientemente de otros esfuerzos que en el país se han realizado y se hacen con la aplicación de los principales fundamentos del enfoque histórico-cultural. Estos presupuestos han servido de base para la construcción de los modelos educativos en los diferentes niveles de educación.

Tomando en cuenta estos referentes y su influencia en la Educación Infantil, nos detenernos a continuación, en algunas ideas conceptuales de esencia que marcan la proyección del proceso de enseñanza-aprendizaje para toda institución educativa a partir de los requerimientos que implica la formación integral de la personalidad de los educandos desde una perspectiva del desarrollo de sus potencialidades y que puedes comprender sin dificultad dado los temas antes abordados en este libro.

2.2 Conceptualización e Ideas esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador

La conceptualización de diferentes categorías entre estas las de enseñanza, aprendizaje y proceso de enseñanza aprendizaje, se encuentran en los resultados de investigación del Proyecto Pedagogía del ICCP, relativos a la elaboración del marco conceptual para la construcción de una teoría pedagógica, acorde con lo más avanzado en el mundo, con las mejores tradiciones de nuestra historia y de nuestra cultura y sobre todo con las posibilidades y exigencias de nuestra sociedad y sus proyecciones.(J. López y otros, 2002).

Como parte de este marco conceptual se señala:

El momento del proceso educativo donde la actividad conjunta del maestro y los alumnos alcanza un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad, es el proceso de enseñanza aprendizaje en sus diversas formas organizativas y, muy especialmente en la clase, pues es allí donde la acción del maestro se estructura sobre determinados principios didácticos que le permiten alcanzar objetivos previamente establecidos en los programas, así como contribuir a aquellos más generales que se plantean en el proceso educativo en su integralidad.” (J. López y otros, 2002: 18)

También J. López *(2003:8)* en relación con el enfoque histórico cultural del desarrollo infantil y su aplicación en la práctica pedagógica, destaca algunos aspectos esenciales de las ideas de L. S. Vigotski que consideramos de interés retomar. Esta autora, señala:

“La especificidad del desarrollo humano es que se integra de forma peculiar lo biológico, lo ambiental y lo específicamente socio-cultural del desarrollo de la personalidad, en general, y en cada una de sus etapas.”

Se conoce que el hombre es un ser bio-psico-social, por lo que no es posible desconocer sus particularidades biológicas. No obstante, estas particularidades no resultan

determinantes en lo que más tarde puede llegar a ser, en su proceso de desarrollo. Lo determinante está dado por las condiciones de vida y educación en las que el desarrollo de cada ser humano transcurre y que están histórica, social y culturalmente condicionadas.

De ahí que en cuanto al aprendizaje, estos autores, lo identifican como el proceso en el cual el educando, bajo la dirección directa o indirecta del maestro en una situación especialmente estructurada, para formarlo individual y socialmente, desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla.

En cuanto a la enseñanza se precisa que debe estructurarse, organizarse y orientarse en correspondencia con la edad, las situaciones de las particularidades individuales y del propio proceso.

Resultados de importancia significativa también fueron realizados por P.Rico y otros investigadores, como antes se apuntó, en la conceptualización de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. (P. Rico y otros, 1999, 2002, 2003, 2004, 2008, 2012). En ellos se aporta un marco conceptual, así como su instrumentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias, procedimientos, tareas de aprendizaje, sistemas de clase e indicadores que orienten al maestro la dirección del cambio hacia niveles superiores de desarrollo.

En esta concepción desarrolladora, que sirve de base al Modelo de escuela primaria, un elemento de partida esencial en el análisis lo constituye la consideración de *la* enseñanza como guía del desarrollo. Por consiguiente, los niveles de desarrollo que, progresivamente, alcanza el educando estarán mediados, por los tipos de actividad y comunicación que organiza el educador como agentes mediadores de la experiencia cultural que va a asimilar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye para estos investigadores, una unidad, es decir, no ocurren de forma independiente, forman un sistema, como proceso de interrelación y comunicación entre los sujetos (educador y educando).

La concepción de enseñanza que se conforma como parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje, implica para el docente centrarse precisamente en producir las condiciones requeridas para el logro de un aprendizaje productivo que desarrolle las potencialidades de su grupo y de cada uno de sus educandos.

Es hacia dichas potencialidades que debe dirigirse la acción pedagógica, apoyada en las diferentes actividades de aprendizaje que se programen, que permitan mediante formas colectivas e individuales de trabajo, así como de la sistematización de estas actividades, lograr que el educando pueda reflexivamente, apropiarse de conceptos, habilidades, normas de comportamiento y de otros procesos formativos, a partir de las características, tanto psicológicas de la edad como de sus particularidades individuales.

Como conclusiones importantes que realizan las autoras (J.López; P.Rico y D. Castellanos) acerca de la relación dialéctica entre la educación, el aprendizaje y el desarrollo en el ser humano, se aprecian las siguientes:

- La educación, el aprendizaje y el desarrollo son procesos que aunque tienen una relativa independencia y singularidad propia, resultan integrados en la vida humana, conformando una unidad dialéctica.
- La educación es un proceso social complejo e histórico concreto, en el que tiene lugar la apropiación por el sujeto de la herencia cultural acumulada. En ella, el aprendizaje es el mecanismo a través del cual el sujeto *se* apropia de los

contenidos y de las formas de la cultura que son transmitidas en la interacción con otras personas.

- El papel de la educación ha de ser el de crear desarrollo, a partir de la adquisición de aprendizajes específicos por parte de los educandos. La educación solo se convierte en promotora del desarrollo, cuando es capaz de conducir a las personas más allá de los niveles alcanzados en un momento determinado de su vida y propicia la realización de aprendizajes que superen los logros ya obtenidos.
- Reconocen, siguiendo a Vigotski, que una educación desarrolladora (cualquier proceso educativo incluyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje) 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.

Como puede observarse, los referentes señalados, marcan el papel conducente del desarrollo que atribuye Vigotski a la educación, a la enseñanza y al aprendizaje.

2.3 Características de un aprendizaje desarrollador

Nos parece importante para una comprensión mejor de aspectos vinculados con las esencias y el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevar su análisis conjuntamente desde los rasgos o características de la concepción de aprendizaje desarrollador y por supuesto su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esta denominación. A continuación, llevaremos el análisis de estos aspectos y de conjunto, desde tus conocimientos precedentes en Psicología.

Tomando en cuenta la concepción de aprendizaje que ya conoces visto como: “El proceso de apropiación por el alumno de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo”. (P. Rico, 2003: 2) proponemos el análisis.

La apropiación, entendida como:

- (…) las más diversas formas y recursos mediante los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás- los adultos y los coetáneos que lo rodean- hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su auto desarrollo; es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que v*ive.(*J. López y otros, 2002: 52)
- La cultura, que comprende todo el legado histórico de las generaciones precedentes, lo que se concreta en las obras que reflejan su pensamiento, en los métodos, en los instrumentos, en los modos de actuación y de relación, lo que condiciona los contenidos que en cada momento, de acuerdo con la edad, van a apropiarse los alumnos, los cuales se reflejan en los programas y propuestas curriculares de los diferentes niveles de educación.

Sobre la base del alcance de lo que debe apropiarse el educando, resulta claro considerar que el aprendizaje, además de los procesos cognitivos, lleva implícito los aspectos de formación que corresponden al área afectiva-motivacional de la personalidad, por lo que juegan en esta concepción un lugar especial los procesos educativos que deben de darse de forma integrada a los instructivos.

En toda actividad que se organiza como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en una clase u otra forma de organización del proceso educativo, debe tenerse en cuenta el vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo. Estamos formando la personalidad de un educando que no solo es su crecimiento cognitivo, intelectual, sino y muy importante toda el área afectiva-motivacional de su personalidad que ya has estudiado con anterioridad en Psicología y que sabes son aspectos esenciales que dan dirección a la personalidad.

En la actualidad, nuevos enfoques buscan en el proceso de aprendizaje no solo la asimilación de conocimientos, procedimientos, estrategias, sino que, además, se orientan hacia el desarrollo de un proceso, que en el orden personal, provea al educando de un conjunto de saberes dirigidos a una formación más integral y a la apropiación de mecanismos que lo hagan desde una postura más consciente y responsable, que le permitan participar en los diferentes contextos sociales donde se desarrolla para el alcance de un mejor crecimiento personal.

Estos saberes, adoptados incluso en los documentos de la UNESCO (Dakar, Senegal 2000), son:

- *Aprender a conocer,*
- *Aprender a hacer,*
- *Aprender a convivir,*
- *Aprender a ser.*

Como puedes apreciar, aspectos relacionados con el aprender a convivir expresado en conductas de interacción y comunicación social, como pueden ser: el respeto al otro, la cooperación, la disposición positiva para el trabajo colectivo desde posiciones tolerantes, así como el aprender a ser, vinculado a niveles de independencia, de responsabilidad, de autorregulación de sí, se constituyen en elementos de atención, con la misma prioridad, que aquellos relacionados con aspectos, más del orden intelectual.

Todo lo estudiado en Psicología ahora te permite estar en mejores condiciones para reflexionar en su contribución desde el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus exigencias que trabajas desde la Didáctica.

Recuerdas que:

Como parte del aprendizaje el educando aprende:

- Conocimientos,
- Habilidades específicas de las diferentes asignaturas,
- Procedimientos y estrategias de carácter intelectual general comunes a las diferentes asignaturas como :la observación, la comparación, la clasificación, la descripción, la argumentación, la modelación, entre otras,
- Procedimientos para una asimilación más consciente de los conocimientos como son: las habilidades para planificar, controlar y evaluar la actividad de aprendizaje,
- Normas de comportamiento.

Existen también, como parte de este proceso de aprendizaje, otros aspectos vinculados al área afectiva-motivacional como son: el desarrollo y la formación de: las motivaciones, los intereses, las capacidades y las cualidades del pensamiento. Todos ellos, acompañados

de otros elementos de la esfera afectiva- motivacional en los que se incluyen los sentimientos, los valores, entre otros, señalados con anterioridad.
Con respecto a la posición activa del educando en el aprendizaje, que supone insertarse en la elaboración de la información, en su remodelación, aportando sus criterios y de acuerdo con sus conocimientos, te invito a responder la pregunta siguiente:
¿Será activo el educando cuando se implique en el proceso de control valorativo de sus propias acciones de aprendizaje?
Claro que cuando el educando aprende a realizar el control y la valoración de los ejercicios y problemas que aprende y resuelve, ello le permite corregir o reajustar, los errores que comete, regular su actividad y se constituye en un elemento con el cual se eleva el nivel de conciencia en dicho proceso y la calidad de sus resultados, para garantizar un desempeño activo, reflexivo, regulado, en cuanto a sus propias acciones o a su comportamiento. También se ha de tener presente que el proceso sea:

- Significativo. Cuando el educando, como parte de su aprendizaje, pone en relación los nuevos conocimientos y procedimientos con los que ya posee, esto le permitirá la reestructuración y el surgimiento de un nuevo nivel, para lo cual resulta de especial importancia el significado que tenga para él:
  - ✓ el nuevo conocimiento,
  - ✓ las relaciones que pueda establecer entre los conocimientos que aprende y sus motivaciones, sus vivencias afectivas, las relaciones con la vida y con los diferentes contextos sociales que le rodean.

Como conoces, lo anterior contribuirá a que los nuevos contenidos cobren para el educando un determinado sentido por su significación desde lo personal y, por consiguiente, al desarrollo de sus motivaciones por el estudio y el logro de un proceso de asimilación más sólido, con mayores posibilidades de generalización.

- Contextualizado. En relación con ello, vale destacar como en las últimas décadas ha sido reiterado por infinidad de autores los problemas del aprendizaje escolar ajenos al contexto donde se desenvuelven los alumnos.

Y surge otra pregunta la cual sabemos estas en condiciones de responder:
¿Será posible desconocer en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación entre el conocimiento que brinda la institución educativa y la vida, es decir, el contexto sociocultural en que se desarrollan los educandos?
La contextualización, requiere de una atención didáctica priorizada desde las primeras edades y en toda la institución educativa.
Esto, aunque constituye un principio para nuestra enseñanza, aún requiere ganar en mayores aproximaciones a estos contextos por medio del diseño de las actividades objeto de enseñanza-aprendizaje que el maestro y el educador programe. Como es sabido, a través de esta articulación se estará brindando mayor significación a los conocimientos objeto de aprendizaje contribuyendo a un aprendizaje más productivo y sólido.
Los diferentes aspectos expuestos con anterioridad, se constituyen en logros cuando cada educando alcanza los objetivos previstos, de acuerdo con sus particularidades individuales. Todo ello se traduce en el desarrollo integral de su personalidad, a partir de las exigencias del nivel de enseñanza, apreciado en los niveles que alcance en cuanto a sus conocimientos y habilidades en unidad con la formación de motivaciones, sentimientos y orientaciones valorativas, acerca de los cuales has profundizado en capítulos precedentes.

Desde las diferentes edades que abarca la educación infantil resulta necesaria que el educador, conozca el valor del grupo y sus dinámicas, ideas también ya conocidas, que permitan al planificar las clases o sistemas de clases, y actividades educativas, considerar las formas colectivas de trabajo conjunto. De esta forma el educando de acuerdo con la edad, aprenderá a reconocer lo importante que es el "Otro" e intercambiar en conjunto, ayudarse, tolerarse, respetar sus puntos de vista, como formas futuras de interacción en las diferentes esferas de la vida.

Estas acciones conjuntas, como se ha señalado, se constituyen en la base para su acción independiente y como destacara D. Castellanos y otros (*2001:101*) al hablar de un proceso desarrollador:

"El estudiante es parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo; es consciente de que aprende de los otros y comprende que los demás también pueden aprender de él. D. Castellanos y otros" (2001:101)

Siguiendo lo anterior, te invito a reflexionar acerca de:

¿Qué implicaciones pueden tener para el aprendizaje, la organización de la enseñanza donde se abuse de instrumentaciones pedagógicas con predominio de una organización frontal, impuesta (sentados todos de frente mirándose las espaldas) donde incluso los avances de tipo de interrelación entre pequeños grupos de alumnos resultan básicamente externos, es decir, sentados en equipos pero con exigencias de aprendizaje individual y no como construcción conjunta?

En la institución educativa e incluso desde las actividades del niño(a) preescolar, al educador le corresponde, crear espacios y momentos de reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las otras actividades educativas, que impliquen al educando en el análisis de las condiciones de las tareas, de las vías para su solución y para su control valorativo.

Esta forma genera la activación intelectual esencial en el proceso de aprendizaje, a partir de acciones básicas de orientación para una ejecución consciente, donde gradualmente se vaya incidiendo en potenciar la conciencia crítica, como condición del desarrollo de la personalidad, la conciencia como resultado personal, creativo del intercambio o la cooperación con los otros.

Recordando lo estudiado podrás afirmar que en el aprendizaje se da la doble condición de ser un proceso social, como se ha destacado, pero a la vez tiene un carácter individual.

Cada educando se apropia de la cultura de una forma particular por sus conocimientos y habilidades previas, sus sentimientos y vivencias, conformados a partir de las diferentes interrelaciones en las que ha transcurrido su vida.

Seguro que recordaras, que esto es lo que le da el carácter irrepetible a su individualidad.

De ahí que estamos ante otro rasgo o característica del proceso

- Con un carácter social e individual

Los aspectos señalados por los diferentes autores, pudieran llevarnos a la conclusión siguiente:

Reconocer, un proceso desarrollador, cuando:

- ✓ Potencia, gradualmente, en los educandos desde la educación infantil hasta los niveles superiores, las posibilidades para que conozcan sus fortalezas, sus logros, pero también sus dificultades, sus limitaciones.
- ✓ Ello contribuya a una toma de conciencia y hacia dónde dirigir sus esfuerzos, aspectos asociados a que pueda realizar autovaloraciones adecuadas, como parte de su aprendizaje, de acuerdo con sus edades y momentos del desarrollo.

Pudieras también reflexionar si alcanzar lo anterior en un educando nos permite considerar que ha sido sujeto de un proceso en el que se ha tenido en cuenta no solo los aspectos cognitivos de su aprendizaje sino también los aspectos formativos correspondientes al área motivacional y de formación de una autovaloración adecuada y objetiva de sus logros y dificultades, aspecto esencial para la formación de su personalidad.

De todo lo anterior como has estudiado con anterioridad, se deriva que los procesos de educación y enseñanza-aprendizaje, para este enfoque, son los que deben conducir el desarrollo; lo que significa, de acuerdo con las potencialidades de los educandos en cada momento, obtener niveles superiores de desarrollo. De estos presupuestos se deriva la concepción de Vigotski relacionada con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), categoría que ya estudiaste en Psicología al trabajar el aprendizaje y que de forma sintetizada se expone a continuación:

Para Vigotski citado por *(P. Rico, 2003:3*), la ZDP se define como:

"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."

Nuestra comprensión de la ZDP está dada como:

El espacio de interacción entre los sujetos**,** que como parte del desarrollo de una actividad, le permite al maestro y educador operar con lo potencial en el alumno, en un plano de acciones externas, sociales, de comunicación, que se convierten en las condiciones mediadoras culturalmente que favorecen el paso a las acciones internas individuales (lo interpsicológico pasa a un nivel intrapsicológico de desarrollo individual al decir de Vigotski) *(P. Rico, 2003:3*)

Te invito a recordar:

Zona de Desarrollo Próximo:

- Nivel de Desarrollo Potencial (lo que el alumno hace con ayuda).Realización de acciones en el plano externo, social, de comunicación (interpsicológico)
- Nivel de Desarrollo Real: Lo que el alumno hace solo.con acciones en el plano interno, mental, individual (intrapsicológico).

Si ahora al estudiar Didáctica, se vuelve a reiterar un aspecto esencial de este enfoque de proceso desarrollador que es el trabajo del educador en la zona de desarrollo de los educandos, tienes que tener en cuenta aspectos o exigencias didácticas a considerar por el docente al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Te será de utilidad recordar lo trabajado en el aprendizaje cuando se hacía referencia a cómo se da el paso de los procesos externos a los procesos internos.

Este paso que ya conoces está, directamente vinculado al tipo de acción pedagógica que se realice, está estrechamente dependiente de:

- Cuando el maestro o educador produce un tipo de mediación social, como parte del proceso de enseñanza–aprendizaje, en el que el educando se enfrenta a una actividad con otros compañeros de aula y/o con él como dirigente del

proceso, produce una combinación entre lo social y lo individual, donde integra las funciones internas que operan en el educando como logros de su desarrollo, con las funciones psicológicas que aun este no domina y para lo cual requiere ayuda de los otros en este caso de sus compañeros y del docente-educador..

- Produce ayudas que se convierten en “muletas psicológicas prestadas” hasta que el educando logre “caminar desde el punto de vista mental”, por sí solo, es decir, hasta que logre interiorizar, de forma consciente, la acción a realizar como nuevo logro de su desarrollo y este se convierta en un nuevo modo de actuar.

La particularidad principal radica en que el educando con el que se interactúa logre un proceso cuyas condiciones de reflexión, de actuar sobre el error, le permitan replantearse lo incorrecto de su acción o su razonamiento en una actividad compartida que potencie su desarrollo.

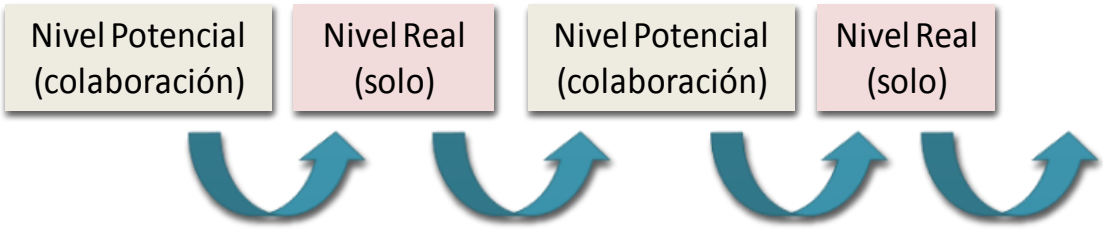
Teniendo en cuenta lo anterior puedes considerar que en ello se muestra la esencia del concepto zona de desarrollo próximo, donde actúa la enseñanza como condicionante esencial del desarrollo.

Resulta necesario que el educador conozca que el carácter diferenciado del desarrollo y de los resultados que se alcanzan en la ZDP, no se produce en todos los procesos de apropiación sino solo en los que conllevan modificaciones en la estructura de las funciones psíquicas, lo que permite al sujeto el acceso a una manera o forma diferente de interactuar cognitiva y afectivamente con los objetos, con los otros e incluso consigo mismo.

Lo anterior, ilustra otra idea vigotskiana, y es la relacionada con que en el proceso de desarrollo del educando siempre surgen “nuevas zonas de desarrollo próximo”. Cuando lo potencial se ha convertido en desarrollo real, por medio de la acción pedagógica, el maestro y educador tendrá que instrumentar de nuevo el trabajo atendiendo a producir nuevos saltos en el desarrollo. De ahí, que una vez obtenido un nivel de desarrollo surjan nuevas zonas.

Vigotski, citado por nosotros P. Rico *(2003: 10*), señalaba:

Lo que está en la ZDP en una determinada etapa es apropiado y se mueve se actualiza para el nivel de desarrollo de una segunda etapa. En otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer en colaboración hoy, será capaz de hacerlo solo mañana.



En relación con lo anterior, podemos plantear que en el alumno siempre se da en el presente un desarrollo actual, mientras que la ZDP estructurada sobre ese desarrollo actual es la que expresa la relación entre la acción pedagógica, es decir, la enseñanza y el desarrollo que debe alcanzar el educando en una etapa determinada. Para Vigotski, el desarrollo actual está determinado por la enseñanza que recibió, así como también su ZDP.

En este proceso de mediación social, de comunicación intersujetos, que tiene lugar en el aprendizaje escolar, de acuerdo con lo que está en la ZDP, se potencian, además de la

asimilación de conocimientos, procedimientos, normas, aspectos importantes relacionados con: la motivación, la responsabilidad, la toma de posición individual a partir de las reflexiones colectivas, la posibilidad de asumir posiciones auto valorativas con respecto a la actividad y al comportamiento. Se muestra, como habíamos señalado, la dinámica entre lo individual (caracterizada por un sujeto activo y protagónico) con las condiciones de ambientes e interacciones sociales organizadas por el maestro y educador.
De lo anterior se deriva la necesidad de que el educador conozca, además del desarrollo individual alcanzado por cada niño y su ZDP, las características psicológicas de los diferentes momentos de su desarrollo, que le permitan diseñar las acciones pedagógicas teniendo en cuenta los aspectos no solo de potencialidades cognitivas, intelectuales, sino las del área afectiva-motivacional y social, de forma que su acción educativa incida en su formación integral..
Estos aspectos permiten adentrarnos en otra cuestión que deseamos tratar como parte de este enfoque y de las construcciones que sobre sus postulados fundamentales hemos realizado y es la consideración de los momentos de la actividad. De acuerdo con el enfoque histórico-cultural, cualquier actividad humana incluyendo el aprendizaje, comprende tres momentos estructuro-funcionales: la orientación, la ejecución y el control.
Una mejor comprensión de estos momentos la expondremos a continuación en todo tipo de actividad educativa que se planifique.

2.4 Momentos o etapas de la actividad

- Momento o Etapa Motivacional y de Orientación
- Momento o Etapa de Ejecución
- Momento o Etapa de Control

Estos momentos o etapas se constituyen en los núcleos esenciales de la actividad de enseñanza-aprendizaje bajo una concepción desarrolladora, convirtiéndose en la remodelación metodológica fundamental cuando se trata de lograr posiciones activas, reflexivas y reguladas como parte del aprendizaje, así como formas conjuntas de trabajo donde se potencien acciones de colaboración, todo lo cual se encuentra relacionado con los objetivos, los contenidos los métodos y procedimientos, es decir, con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
A continuación, de forma sintetizada se expondrán sus aspectos esenciales:

- Momento o Etapa Motivacional y de Orientación

¿Cómo lograr que los educandos se motiven y se sientan orientados? ¿Cómo el maestro percibe que sus educandos están motivados y adecuadamente orientados?

Esta etapa ha sido considerada por los diferentes autores uno de los elementos centrales para que el alumno pueda realizar con éxito la asimilación correspondiente (N. Talízina 1983: 264) destaca:

> (...) La parte orientadora es la que permite que el sujeto conozca el conjunto de condiciones objetivas necesarias para una realización exitosa de la acción.

En diferentes materiales hemos señalado a la orientación, como una etapa esencial. En el libro, Reflexión y Aprendizaje en el aula (P. Rico, 1996:13), destacamos con respecto a la orientación lo siguiente:

> Desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la actividad, ya que es la llamada a garantizar la comprensión por el alumno de lo que va a hacer antes de

su ejecución (…)Como parte de este momento, debe tener lugar el análisis, la exploración, el reconocimiento previo, la precisión de objetivos, donde el alumno pone en juego acciones intelectuales conocidas, que ha utilizado en otros tipos de tareas y situaciones, es capaz, de acuerdo con la edad, de deducir nuevos procedimientos sobre la base de los ya generalizados. Entran en juego, también, sus intereses y motivos vinculados a determinados aspectos de la realidad.

Estos elementos se materializan para el educando en aspectos tales, como:

- Determinación de la familiaridad ante la tarea (qué hay de nuevo, qué conozco).
- Análisis de las condiciones de la tarea, datos e información con que cuenta.
- Procedimientos y estrategias para resolverlas y en qué momento emplearlas.

En cuanto a la motivación, resulta un elemento esencial a lo largo de todo el proceso de enseñanza -aprendizaje. En la etapa de orientación juega un papel central. Por ello, lo hemos asociado (P. Rico, 1996) con el crear una disposición positiva en el alumno para la actividad cognoscitiva.

La motivación por las tareas, así como la implicación personal del educando, está relacionada con que el maestro y el educador puedan despertar su interés por el conocimiento que aprende y por el valor del mismo. Esto resulta muy vinculado a los aspectos que con anterioridad se han referido al vínculo de los conocimientos que posee el alumno con los nuevos conocimientos que va a aprender y su significación.

Muchas de las dificultades observadas en el aprendizaje están asociadas, precisamente, a este momento de la actividad, por lo que resulta pertinente profundizar en aspectos como:

- El análisis de las condiciones de las tareas y los diferentes procedimientos y vías para su solución.
- El no limitar las acciones de orientación a la lectura de la orden del ejercicio por el maestro u otro alumno, o por la explicación por el docente de lo que hay que hacer y qué procedimientos emplear, o se orienta la realización de un procedimiento por ejemplo compara, busca la idea esencial, observa, describe, etc., sin el oportuno análisis de las acciones que conlleva el procedimiento a seguir en cada caso.
- La exigencia de cumplimiento de las órdenes con escaso tiempo para su análisis y comprensión.

Los problemas de la orientación frente a la tarea, frente a la solución de problemas, han sido objeto de investigación por numerosos científicos, cabe resaltar los trabajos de P. Ya Galperin y V. V. Davidov, entre otros. En más de 20 años de investigaciones del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, en las condiciones de la práctica escolar cubana (Rico, P. y otros, 1988, 1999, 2000, 2004, 2008, 2012) se ha podido demostrar que cuando falta esta fase o la misma es insuficiente, se debilita el aprendizaje, los educandos realizan las ejecuciones por tanteo, por ensayo y error, lo que se sabe conduce a aprendizajes no sólidos.

Cuando observamos un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se ha realizado una deficiente orientación, nos permite identificar innumerables reacciones en los educandos que pueden ir desde la frustración por no saber qué hacer, hasta no hacer nada y, constantemente, preguntar ¿qué hay qué hacer?, o “no lo entiendo” o un comportamiento impulsivo, una tendencia a la ejecución, sin prestar atención a las condiciones de la tarea,

con una actuación por ensayo y error, lo que le lleva mayor tiempo y limita su acceso al dominio del procedimiento a emplear en la solución del tipo de tarea en cuestión.
Lo anterior nos permite insistir en el valor de esta etapa o fase para el aprendizaje, cualquiera que sea el nivel de enseñanza que se trabaje.

- Momento o Etapa de Ejecución

Como parte de esta etapa tiene lugar la aplicación por el educando de los procedimientos o estrategias previstas en la orientación y que a su vez forman parte de los objetivos. Se trata de producir las transformaciones pertinentes al objeto, sobre la base de las vías analizadas, lo que permite una ejecución consciente y racional. Es importante señalar que cuando la fase de orientación, como se ha expuesto, no ha cumplido sus exigencias, la ejecución tiene lugar por ensayo y error desplegando más tiempo el alumno en la solución de la tarea y cuando es capaz de llegar a la respuesta, el procedimiento aplicado no logra la generalización y solidez requerida.
Como parte de esta etapa resulta muy importante que el control que ejerza el docente permita:

- Dar atención diferenciada a los alumnos.
- Conocer las posibilidades de sus educandos para trabajar en parejas o en equipo, es decir, cómo organizó la actividad.
- Verificar si fueron correctas las acciones que dirigió como parte de la etapa de orientación.

En tal sentido, resulta esencial que el docente identifique cuándo las acciones de orientación fueron insuficientes o se limitaron (como se señaló) a la lectura de una orden, las ejecuciones insuficientes y los llamados de atención por los alumnos para que se les explique qué tienen que hacer, le servirán de indicadores al docente de que su conducción en la etapa de orientación, resultó insuficiente o deficiente, que el empleo de métodos y procedimientos no fue el adecuado, la selección de las tareas con respecto a los objetivos, (con ello estará realizando el control de su dirección pedagógica).
Durante la ejecución se requiere propiciar momentos de reflexión a partir de los errores que van cometiendo los alumnos, que le permitan conocer el curso de su razonamiento y dónde está el problema que presentan. La sustitución del error por la respuesta correcta, sin conocer cuál fue el razonamiento del educando, la hemos destacado en diferentes trabajos como uno de los “males fundamentales” que hoy en día tiene el proceso para lograr un aprendizaje productivo, sólido.
En esta etapa, también es muy importante para el docente que mediante sus observaciones, identifique cómo en los educandos se aplican diferentes recursos que, como dijimos, son utilizados por desde la orientación, así se puede apreciar cómo para conocer, para aprender desde sus individualidades, algunos aplican procedimientos que le hacen visualizar con más objetividad la solución de un problema; aplican estrategias con las que son capaces de desmembrar operaciones a realizar; comprueban desde la propia ejecución y rectifican, ajustan sus acciones; en alumnos de niveles superiores reafirman o rechazan y también son capaces de reformular las ideas hipotéticas con las que iniciaron el desarrollo de la actividad.
Estos aspectos, sin lugar a dudas, permiten apreciar el estar en un proceso donde no solo interesan los productos finales que obtiene el alumno, sino también algo esencial, cómo es el proceso que los lleva a dichos productos.

- Momento o Etapa de Control

Esta etapa es el momento de la actividad que permite comprobar la efectividad de los procedimientos empleados y de los productos obtenidos para, de acuerdo con ello, realizar los ajustes y correcciones requeridas. Ello supone para el sujeto tener un marco de referencia que le permita conocer si sus resultados se acercan a lo esperado y, en caso de no haberlo logrado, realizar las acciones pertinentes de corrección, de reajuste.

Un análisis de lo anterior, permite reflexionar acerca del valor de esta etapa y de las acciones de control valorativo que seamos capaces de enseñar al educando. Estas acciones están muy relacionadas con las acciones de orientación, justamente, los puntos de referencia iníciales a partir de los cuales el educando se orienta para ejecutar una tarea, se constituyen en los aspectos que deben ser sometidos a control.

El control y la valoración como mecanismos reguladores de nuestras acciones (*P. Rico, 1996):*

> (...) se ponen en marcha en los distintos momentos de solución de una tarea o problema. Ya sea cuando nos orientamos sobre qué estrategias o procedimientos emplear para resolverla, cuando estas son aplicadas en la ejecución, o cuando finalmente vamos a comprobar y valorar si fueron o no efectivas y necesitamos modificarlas, corregirlas.

El docente debe conocer que el trabajo para enseñar al educando la realización de estas acciones debe contener dos elementos centrales:

- ✓ El procedimiento a aplicar para su realización.
- ✓ Los criterios o exigencias correspondientes a la tarea en cuestión, que le permitan al alumno conocer en qué se aproxima con sus productos a lo esperado, lo que le permite realizar los ajustes requeridos tanto a los resultados como a los procedimiento empleados.

Es importante que el educador de cualquier nivel de educación conozca, que a pesar de que estas etapas pueden darse en la actividad en secuencia, en cada una de ellas se producen acciones que pueden corresponder a una u otra de las etapas restantes. Por ejemplo, se sabe que en la etapa de orientación se realizan acciones ejecutivas, en este caso dirigidas a la orientación del sujeto en la tarea o problema objeto de aprendizaje. Asimismo, resultan esenciales las acciones de control que permiten al maestro verificar en qué medida han sido pertinentes para sus alumnos las acciones de orientación.

Las experiencias también han podido registrar cómo la fase de ejecución se desarrolla de acuerdo con la calidad lograda en la orientación, el docente se retroalimenta de ello mediante el control.

En resumen es fundamental lograr que sean los propios educandos los que controlen sus resultados (autocontrol, autovaloración), que expliquen los pasos o procedimientos seguidos, que encuentren el lugar de sus propios errores, que expresen cómo resolverlos; así el error no será un fracaso sino un punto en el camino hacia el aprendizaje consciente.

Si tuviéramos que sintetizar lo expuesto en este capítulo, estaríamos destacando la coincidencia de los diferentes autores analizados (J. López y otros, 2002; D. Castellanos y otros, 2001; P. Rico y otros, 2000, 2004) en lo siguiente:

- La relación dialéctica entre la educación, como proceso social de transmisión de la cultura y el desarrollo humano, en particular dirigido al proceso complejo de desarrollo y formación de la personalidad integrada.
- Comprender desde las edades escolares, en que aun resultan primarios los proceso de desarrollo y formación, en particular los vinculados a la

regulación, la necesidad de crear condiciones de educación y enseñanza que garanticen, de acuerdo con la edad, la atención a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo integral de la personalidad

- Contribuir a aspectos formativos como: las motivaciones, intereses, así como lograr que el educando, en forma gradual se apropie de estrategias y procedimientos de carácter más general que le permitan acercarse al conocimiento en forma más independiente con posibilidades de autorregular sus tareas y su comportamiento.
- La consideración del trabajo dirigido a la zona de desarrollo próximo, donde se concreta la relación entre enseñanza y desarrollo en la que la primera debe guiar como condicionante esencial, el paso de lo potencial al desarrollo actual, es decir, a los nuevos logros en el desarrollo.
- El carácter activo del sujeto en el proceso de aprendizaje, donde actividad y comunicación se constituyen en líneas mediadoras esenciales para el desarrollo de la personalidad.
- Las etapas o momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: La orientación, la ejecución y el control.

De los aspectos antes señalados, seguramente estarás de acuerdo con nosotros en que para la Didáctica, seguir una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje con una base, propiamente, histórico-cultural implica el papel rector de la enseñanza como fuente del desarrollo psíquico.

Claro que para el docente y educador, seguir este enfoque requiere tener claridad en el alcance de cada actividad que planifique de acuerdo con los objetivos. No es cualquier actividad decía Vigotski, la que produce el desarrollo, el docente debe lograr, por consiguiente, acercarse a una dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita la reconstrucción del conocimiento por parte del alumno; que logre que los procesos de comunicación puedan cumplir no solo la función de información sino que además se logren las funciones afectivas y reguladoras que faciliten ambientes de aprendizaje de colaboración, de cooperación, en un clima aúlico de alegría y satisfacción emocional por los avances logrados entre todos.

Los aspectos teóricos metodológicos hasta aquí estudiados, te permitirán encontrar su concreción al abordar en el capítulo siguiente los principios, las categorías y exigencias que sirven de base a una Didáctica desde una concepción desarrolladora.

Actividad de aprendizaje

1. Como parte del capítulo al tratar la doble condición del aprendizaje de ser un proceso social y a la vez tener un carácter individual, se ha expuesto que:
   Cada educando se apropia de la cultura de una forma particular por sus conocimientos y habilidades previos, sus sentimientos y vivencias, conformados a partir de las diferentes interrelaciones en las que ha transcurrido su vida". Analiza con tus colegas y reflexionen en colectivo acerca de esta idea.
2. ¿Qué valor se adjudica al trabajo con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a los procesos que el educador dirige para mediante las acciones sociales, de trabajo conjunto, de comunicación, lograr el desarrollo individual? Analízalo con respecto al tipo de acción pedagógica que se realice que permita favorecer estos procesos

e incorpóralo a tus observaciones a clases. ¿Se expresa en el concepto Zona Desarrollo Próximo, la relación entre enseñanza y desarrollo? ¿Actúa la enseñanza como condicionante esencial del desarrollo? Arguméntalo en el momento inicial de presentación de una clase.

3. Elabora un resumen donde destaques los aspectos esenciales de las etapas de Orientación, Ejecución y Control.
4. . Se proponen diferentes tareas de aprendizaje con ejemplos de asignaturas y grados. (Ver anexo 1). Su estudio y análisis te permitirá dar respuesta a las interrogantes siguientes:

- ¿Cómo se tienen en cuenta en sus órdenes, exigencias que permitan al alumno la reflexión y la motivación?
- ¿Cómo se orientan los diferentes niveles de exigencias, y los niveles de ayuda?
- ¿Cómo se plasman en los procedimientos metodológicos las acciones de orientación y control?

CAPITULO III: CATEGORÍAS DE LA DIDÁCTICA EN UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESARROLLADOR

Dr. C. Edith Miriam Santos Palma

En este capítulo nos proponemos analizar los principios y categorías de la Didáctica aspectos que, como conoces, son imprescindibles cuando realizas el planeamiento de las clases, así como, en las actividades y formas de organización del proceso en la educación de la primera infancia.

El reto principal que tiene es poder revelar cómo es posible desde el contenido que estos comprenden, diseñar un proceso que facilite el máximo desarrollo posible de cada educando, siempre sobre la base del conocimiento profundo de las características de su desarrollo, así como de las posibilidades reales y potenciales de educación y aprendizaje, lo cual es una importante concepción y aspiración en este tercer momento de perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación y que lo diferencia de tareas de perfeccionamiento anteriores.

Esto resulta fundamental, pues de la manera en que organices el planeamiento de clases y de todo tipo de actividad, estarás reflejando una determinada concepción de proceso de enseñanza aprendizaje. Realmente, se trata de proponernos una aproximación necesaria que brinde alternativas a los cambios que requiere la educación cubana de hoy y del futuro.

Pero, en primer lugar, hemos valorado presentarte, algunos antecedentes, para la mejor comprensión del tema. Veámoslo mediante las siguientes reflexiones:

- ¿Cuál es la esencia del proceso de enseñanza- aprendizaje?
- ¿Cuáles son las fuerzas motrices que pueden impulsar su desarrollo a niveles superiores y cuáles sus categorías principales?

3.1 Esencia y fuerzas motrices del proceso de enseñanza aprendizaje

Los estudiosos de la Didáctica, coinciden en afirmar que no es factible dejar de referirse a la esencia del proceso de enseñanza- aprendizaje, acerca de lo cual conociste en el primer capítulo, sin mencionar sus contradicciones, las cuales les son inherentes y se constituyen en sus fuerzas motrices, pues el desarrollo de dicho proceso tiene lugar mediante la lucha de los contrarios.

Se trata, entonces, de poder identificar algunas de estas contradicciones como fuente dialéctica del desarrollo, en todos los sentidos. Varias pueden ser estas contradicciones y se presentan para su valoración en este epígrafe.

G. Labarrere y G. Valdivia *(1988: 26)* abordan este aspecto precisando que en el proceso de enseñanza-aprendizaje estos elementos contradictorios están dados en varias direcciones, y citan algunos ejemplos:

- entre los conocimientos viejos, incompletos y a veces incorrectos que poseen los alumnos y aquellos más completos y exactos que deben incorporar;
- entre la forma colectiva e individual de apropiación de los conocimientos por los alumnos;
- entre las conductas incorrectas que en ocasiones ellos tienen y las conductas propias que se desean formar en estos.

Las autoras referidas, precisan que la mayoría de los didactas coinciden en que la contradicción fundamental en la clase está dada entre:

- Las características de las tareas que se plantean a los alumnos y el nivel de desarrollo intelectual que poseen para realizarlas con éxito.

Afirman entonces, que el arte del maestro consiste en introducir de forma sistemática tareas más complejas (G. Labarrere y G. Valdivia, 1988: 27) pero, obviamente, en correspondencia con las posibilidades de aprendizaje según las edades de los alumnos que le permitan, paulatinamente, su abordaje independiente durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

L. Klingberg *(1972: 218*), señala por su parte, que las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje no son solo de ofrecer por el docente y tomar por el alumno, ya que existen entre estos múltiples tensiones, pero que aunque complejizan la actividad de dirección del profesor y el aprendizaje de los alumnos, constituyen también premisa esencial para elevar a un plano superior el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si estas tensiones tienen un carácter siempre positivo que impulsan hacia el aprendizaje de todos los escolares.

Por ello, somos del criterio de que el grado de dificultad de la tarea, por sí solo, no es el único elemento para originar fuerzas movilizadoras en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Se requiere, además, que la tarea resulte significativa para los estudiantes, es decir, que sobre todo adquiera sentido personal, individual en todos y cada uno de ellos, como en el capítulo anterior se apuntó. Y para ello es primordial pensar, por ejemplo, en el para qué es útil el aprendizaje de un conocimiento, una habilidad, una norma de conducta, como parte del contenido de enseñanza. Y de acuerdo con esta importancia que se revise diariamente en clases.

Entra entonces, aquí, el lugar de las necesidades y la motivación, que en el plano afectivo impulsen, estimulen, a cada educando a encontrar la contradicción en la tarea y su solución. Con lo cual se hace bien evidente la relación entre lo cognitivo y lo afectivo en la conformación de la personalidad, acerca de lo cual ya conoces con argumentos suficientes de otras asignaturas.

Seguramente coincides entonces, con nosotros, en que un lugar imprescindible en la solución de las contradicciones en el proceso de enseñanza aprendizaje lo tiene la auto actividad de los educandos, en la cual un factor fundamental para lograrlo radica en que se les haga sentir altamente motivados, vivenciando todos los aprendizajes como una necesidad.

Para lograr esto es indispensable el cambio en la organización y dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje, donde se tome muy en cuenta, junto a los factores anteriormente descritos, las vivencias y experiencias previas, así como las emociones vividas por los escolares durante estas cuando las exponen ante sus coetáneos. De lo contrario, no se producirán los avances deseados en su aprendizaje, formación y desarrollo, pues no se habrán de desencadenar fuertes motivos que son internos o intrínsecos ante los nuevos retos de aprendizaje y formación. Se requiere, entonces tenerlos en cuenta y ser pacientes cuando narran o argumentan sus experiencias y emociones vividas con anterioridad.

En este sentido, un avance para valorar pudiera ser en propuestas creativas que, desde

la Didáctica General y las Metodologías de las asignaturas, enfaticen en concepciones que favorezcan, como alternativas, una visión mucho más productiva, integradora y vinculadas a la vida cotidiana de los escolares en cuanto al abordaje del objeto de estudio de que se trate, eliminando las aspiraciones exclusivamente cognitivas o de conocimientos teóricos abstractos, sin aplicaciones prácticas suficientes y con una sobrecarga conceptual en los textos, como algunas veces suele ocurrir.

En Cuba, algunos ejemplos de lo anterior se encuentran en el necesario énfasis para *lograr* un proceso de enseñanza aprendizaje basado en problemas y ejercicios. (A. Rebollar; M. Ferrer; V. Bless, 2012), donde resolver problemas, no sea solo objeto de enseñanza de las Matemáticas, sino que se utilice, didácticamente, para dirigir el desarrollo del pensamiento y conformar una manera de hacer generalizado y problematizador en el escolar con el objetivo de dar significación al nuevo contenido y servir de base a la motivación y orientación.

Sin dudas, lo anterior habrá de permitirle un acercamiento a su realidad con una visión más completa e integradora, que implique cierto grado de complejidad y donde sean visibles la solución de contradicciones y su aplicación a la vida, desde sus vivencias y necesidades. Visto como un proceso que permite a las personas sentir, pensar y actuar, correctamente, ante diversas problemáticas de que se le presenten, en consonancia con las propias contradicciones que emanan de la vida cotidiana.

Otros enfoques en los últimos años apuestan por la necesaria integración de conocimientos en el diseño de una enseñanza de las ciencias orientando dicho proceso hacia las interrelaciones entre los avances de la Ciencia, las aplicaciones de la Tecnología así como las implicaciones, positivas o negativas, en la Sociedad y el Medio Ambiente, a fin de encontrar solución a las contradicciones planteadas por la sociedad a la escuela. (R. Bosque; I. Santos; J. Jardinot; E. M. Santos), entre otros muchos autores.

Este enfoque integrador constituye una necesidad imperiosa facilitados ante el avance impetuoso de las ciencias y su repercusión en el ser humano y su formación. Indudablemente, crea condiciones para un aprendizaje con un nivel superior de complejidad y de exigencias intelectuales en los alumnos, en el estudio independiente y en la búsqueda de información, a la vez que favorece la formación ciudadana y humanista desde posiciones sensibles y conscientes que hay que atender.

El trabajo en las aulas, bajo esta concepción, facilita el enfoque de *la* Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, destinada al logro de una implicación en todos los educadores para la formación de una ciudadanía atenta y comprometida éticamente con la situación de "emergencia planetaria", que permita el protagonismo consciente y responsable en la toma de decisiones, acompañada de un comportamiento ambiental valioso (I. Santos y otros, 2009:25).

Estos resultados de investigación, muy meritorios en el área de la Didáctica y de las Didácticas particulares en los diferentes niveles educativos, argumentan el protagonismo de los alumnos con un alto nivel de exigencias dada su concepción integradora, haciendo énfasis en la formación de los futuros ciudadanos con un sistema de valores que les permita evaluar reflexiva y críticamente la realidad que les rodea, plena de contradicciones y actuar, adecuadamente en la sociedad, comprometidos moralmente con la sustentabilidad de la vida.

En el nivel de educación primaria existen experiencias, que proponen un enfoque de la enseñanza que favorezca, desde edades tempranas, la formación de las bases del

pensamiento teórico y sistémico de los alumnos y también creativo. Desde las cuales se propone que los alumnos aprendan a comprender y expresar sus ideas sentidas sobre objetos, hechos y fenómenos de forma interrelacionada, tal y como se presentan en la naturaleza y en la sociedad, con el hombre como parte de la primera.

La asignatura El mundo en que vivimos (E.M. Santos y otros, 1987-91) ofrece esta posibilidad, donde la enseñanza se organiza con un enfoque desarrollador de sus potencialidades. Asimismo, facilita desde su estructuración didáctica un sistema de tareas con carácter integrador, enriquecedora de la imaginación, la fantasía, el pensamiento, los sentimientos, el desarrollo estético y físico de los niños donde el trabajo en colaboración, sin dudas, es también fundamental. (E.M. Santos, 2000). Esta información la puedes ampliar en el libro Selección de Temas Psicopedagógicos en el artículo: Reflexiones didácticas y del diseño curricular para la elaboración de tareas de aprendizaje en escolares primarios.

Se enfatiza entonces en que esta asignatura crea condiciones para la planificación de clases mucho más integradoras durante los primeros cuatro años de la escuela primaria, a modo de tareas que, muy adecuadas a sus edades, paulatinamente introduzcan niveles crecientes de complejidad, con carácter integrador, donde sean visibles contradicciones típicas de la propia vida y de vivencias de los escolares, que se realicen en un ambiente interactivo y con un fin social. Todo ello, crea condiciones excepcionales para que los escolares de primer ciclo adquieran paulatinamente una visión más profunda de la realidad y estén dispuestos a comprenderla, argumentarla y mejorarla, potenciando su auto actividad mediante los conocimientos adquiridos, en colectividad (M. Álvarez, 2001).

Asimismo, estudios experimentales en los grados quinto y sexto de la escuela primaria demostraron que los alumnos de estas edades pueden apropiarse de conocimientos científicos que constituyen máximas generalizaciones en el campo de las Ciencias Biológicas, tales como: la teoría de la evolución, la teoría celular y los conceptos básicos de la ecología, los cuales presentaron altas exigencias a la enseñanza y al contenido de su aprendizaje.

Estas generalizaciones, consideradas como células o invariantes generadoras de nuevos conocimientos y procedimientos (habilidades) en estas ciencias, resultaron altamente significativas para los escolares, al encontrar en las esencias aprendidas, la alegría por el conocimiento de lo nuevo a manera de “científicos” solucionadores de contradicciones, facilitándoles el acceso en su mayoría a la formación de bases elementales del pensamiento teórico en estas edades, de cierto modo tempranas.

El enfoque didáctico utilizado, muy vinculado a su significatividad y aplicación a la vida práctica, proporcionó una mirada y análisis mucho más profundo de todo lo que se puede lograr en la esfera de los intereses y motivos, así como educativa de los alumnos derivada de estos conocimientos (M. Silvestre, E. M. Santos, E. Miedes (1985-1989).

Todo lo descrito en este epígrafe se encuentra en relación muy estrecha con las concepciones desplegadas en las asignaturas que anteriormente has estudiado y que conforman la disciplina pedagógica general, las cuales focalizan también su atención en revelar aspectos que devienen retos en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de una postura optimista y posible de alcanzar en el desarrollo integral de la personalidad de cada educando. Los epígrafes que continúan en este

capítulo, persiguen igual pretensión.

3.2 Principios didácticos

En la literatura especializada se encuentran, en su devenir histórico, variadas posiciones y argumentos acerca de los principios didácticos que han sido reseñados por disímiles autores, donde la teoría didáctica tuvo momentos importantes de desenvolvimiento.

Ellos tienen condicionamiento histórico-social, ya que necesitan modificarse y actualizarse en el transcurso del tiempo, dado por el propio desarrollo y avances de la Didáctica, como ciencia, en función de responder a las exigencias y características del tipo de sociedad de que se trate y, consecuentemente, a los fines y objetivos educativos de las instituciones escolares en cada sociedad.
Para iniciar el análisis en torno a los principios didácticos, se hace necesario partir de qué significa el término principio.
Tiene su origen en el latín Principium que se comprende como fundamento, inicio, punto de partida, idea rectora, regla fundamental.
Es por ello, que en el marco de la Didáctica los principios funcionan a manera de: fundamentos teóricos, regularidades esenciales, guía, postulados generales, normas o reglas para la enseñanza, que orientan la actividad del maestro y de los educandos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
Puede decirse que ayudan al maestro a concentrarse en los puntos de vista más importantes de una dirección eficaz, por lo que deben abarcarla en su totalidad. Al tomarlos en cuenta durante la planificación de las clases y en el proceso educativo, en general, se hace posible el trazado de una estrategia general de dirección que se corresponda, plenamente, con la formación integral de cada educando en los diferentes niveles educativos.
Los principios didácticos han surgido en la propia práctica docente, pues a través de todos los tiempos el maestro ha sentido la necesidad de tener en cuenta el enfoque personal de cada educando, con el objetivo de lograr mejores resultados en su actividad profesional. Esta experiencia acabó convirtiéndose en una regularidad inherente al proceso de enseñanza- aprendizaje. Razón por la cual ésta que se coloca como ejemplo, adquirió categoría de principio, enunciado como “atención a las diferencias individuales”
Así, sucesivamente, tuvo lugar históricamente el proceso de surgimiento y conformación del sistema de principios didácticos, en estrecha unidad dialéctica de la práctica y la conformación de la teoría correspondiente. Se consideran generales para todas las asignaturas del currículo, tienen función transformadora y determinan el enfoque de las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje.
Son muy conocidos, por ejemplo, los primeros principios elaborados por el pedagogo de Moravia, actual República Checa, J. A. Comenio (1592-1670), los cuales se remontan al siglo XVII las que expresó en su magnífica obra, La Didáctica Magna.
Vistos en sus formulaciones más generales, se coincide en que dichos principios guardan, en su mayoría, vigencia. Claro está, muy relacionado con la época en la que este ilustre educador vivió. Sin embargo, consideró que era necesario “enseñar todo a todos”, de ahí el extraordinario valor humanista de sus ideas pedagógicas.
Se identifican como relevantes también en la literatura especializada, los puntos de vista

de especialistas de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la ex URSS y la RDA, que los identificaron como postulados o acciones generales que son extraídos de la generalización de conocimientos científicos y experiencias prácticas y que sirven de orientación para el trabajo pedagógico.

Para L. Klingberg, pedagogo alemán (1972), los principios didácticos se originan de las leyes que rigen el proceso de enseñanza aprendizaje, que su nivel de aplicación se extiende a todas las disciplinas y asignaturas y poseen un carácter de sistema en sus relaciones, ya que se determinan y penetran mutuamente, lo que se comprende por la propia complejidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Esta imprescindible relación sistémica interna entre los principios didácticos, L. Klingberg la argumenta señalando que la violación de uno de ellos significa que se ha vulnerado toda la cadena de principios que conforman el sistema. Como ejemplo, expresa que un maestro al concluir su clase no puede sentirse satisfecho si no ha tenido en cuenta el principio de la asequibilidad, aunque haya incluido al resto en el análisis y planificación de su clase.

En Cuba, se destacan los puntos de vista de G. Labarrere y G. Valdivia (1988), acerca de los cuales resulta de valor su consulta en la obra Pedagogía del MINED. La clásica agrupación que proponen estas autoras es la siguiente:

- Del carácter educativo de la enseñanza.
- Del carácter científico de la enseñanza.
- De la asequibilidad.
- De la sistematización de la enseñanza.
- De la relación entre la teoría y la práctica.
- Del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor.
- De la solidez de la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos.
- De la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente- educativo.
- Del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto.

(G. Labarrere y G. Valdivia, 1988: 56)

Aunque centrados, en general, hacia la actividad de enseñanza y no siempre así en la de aprendizaje, estas ideas han resultado muy oportunas para el momento histórico en que se desplegaron.

Situación similar a la anterior muestra la generalidad de la literatura consultada, coincidente con la concepción de antaño de la teoría de la enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. Aunque no se trata de desestimar su valor, pues revelan grupos de regularidades esenciales, se impone, como se decía, la necesidad de su ampliación y remodelación, a fin de acercarse aún más a las exigencias del desarrollo científico-técnico y social contemporáneo y, consecuentemente, a la formación de las generaciones actuales y futuras.

Es así como es posible encontrar en resultados de investigaciones desarrolladas por el grupo TEDI (Técnicas para el desarrollo intelectual) en la década del noventa del pasado siglo en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, una propuesta que a nuestro modo de ver responde a las exigencias de la educación infantil actual y a los documentos oficiales elaborados para el tercer momento de Perfeccionamiento Educacional enmarcados en la concepción desarrolladora de la personalidad de los educandos.

Los fundamentos teórico-metodológicos se elaboraron, primero, como exigencias psicopedagógicas y, posteriormente, fueron identificados como principios didácticos, pues se encontró en las acciones investigativas, en la práctica escolar, un conjunto de requisitos acerca de los cuales no se pudo prescindir a fin de producir los cambios necesarios. En tales estudios, se pretendía provocar un aprendizaje cualitativamente superior en el escolar, unido a las influencias educativas y desarrolladoras de su personalidad, como antes apuntamos.
Los principios didácticos propuestos por los autores del proyecto TEDI son los siguientes:

- Diagnóstico integral de la preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza- aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido del aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo.
- Estructurar el proceso de enseñanza -aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad y los medios de enseñanza, que favorezcan la actividad independiente y la búsqueda de información.
- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno, desde posiciones reflexivas, que estimulen y propicien el desarrollo del pensamiento y la independencia.
- Orientar *la* motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.
- Estimular *la* formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida en que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo, así como la adquisición de estrategias de aprendizaje por el alumno.
- Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo y los procesos de su formación cultural en general.

La transformación esperada por los investigadores de este proyecto estuvo en acentuar en los educandos la posición activa en la búsqueda del conocimiento, su interacción constante con este a un nivel teórico, de argumentar y discutir sus puntos de vista, de generar suposiciones, de elaborar y resolver problemas, de aplicar el conocimiento, de valorarlo, de planificar, controlar y evaluar su tarea, de actuar con independencia. (M. Silvestre y otros, 2002).
Se pone el énfasis en el aprendizaje de los educandos y, la enseñanza; es decir, la acción del maestro se aprecia como conducente y mediadora en dicho proceso.
Seguidamente describiremos características principales de cada uno de ellos, los cuales es importante verlos en su concepción sistémica en el proceso de planificación de las clases y actividades educativas en general. La información ha sido tomada de textos que

contienen los resultados de esta investigación dirigidos por M. Silvestre. Se incluyen otras reflexiones y contenidos a fin de integrarlos según el resultado de investigaciones más recientes.
La educación en la primera infancia habrá de adecuarlos a sus necesidades y posibilidades reales de aplicación.

- ✓ Diagnóstico integral de la preparación del educando para las exigencias del proceso de enseñanza- aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido del aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo

Seguramente, ya has observado y comprobado que en la práctica escolar se presenta con mucha frecuencia que, en un grupo de educandos, existe una parte que se acerca bastante a los niveles deseados de partida en cuanto al contenido, que otros presentan algunas carencias, mientras que en terceros se acumulan una mayor cantidad de dificultades.
Es realmente un fenómeno que se manifiesta normalmente, pues obedece a las particularidades de ofrecer calidad en la masividad de educandos, donde cada uno es muy distinto a otro, pues han tenido una historia de vida individual diferente, con factores que en su educación han influido a través del tiempo de manera específica. En los momentos actuales cobra enorme significación desde la concepción de educación inclusiva que defendemos.

¿Cómo entonces lograr que todos y cada una de los educandos avancen hacia el alcance de los objetivos desde sus particularidades individuales?

Es por eso que el diagnóstico inicial individual y del grupo es tan importante. M. Silvestre lo argumenta mediante el concepto de homogeneidad del grupo, es decir, lograr una base mínima de partida en todos los alumnos para que este avance como tal y puedan progresar de conjunto. De no hacerse, se corre el riesgo de sesgar un grupo significativo de alumnos, al extremo de que puedan fracasar y suspender el grado o desertar en cualquier otro momento de su vida como educando. (Estos elementos y otros se amplían en el anexo 3 relativo al diagnóstico).
No se puede olvidar que el grupo es un espacio para crecer visto en el sentido más amplio y en éste las relaciones de convivencia armónica entre coetáneos es fundamental para un buen aprendizaje, pues este tiene lugar mediante la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, como ya conoces.
Todo lo nuevo para el educando supone un aprendizaje que significa cambio y eso genera determinado nivel de ansiedad, tanto individual como en el grupo, pero esta debe ser la adecuada para el desarrollo exitoso de la tarea de aprendizaje.
Seguramente coincides con nosotros en el alto significado que tiene el diagnóstico previo y como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, pues si no conocemos integralmente a cada educando, no es posible dirigirlo teniendo suma claridad del vínculo necesario entre lo cognitivo y lo afectivo, que se expresa mediante sus vivencias y que es evidente en la dinámica entre lo interpersonal y lo intrapersonal en el proceso de conformación de la personalidad de cada uno de ellos y en el contexto de interacción social con el grupo al cual pertenece.
Se trata entonces de impulsar a cada educando hacia niveles graduales de desarrollo

superior tomando en cuenta sus reservas del desarrollo y potencialidades, a fin de destacar su valía individual en el grupo de coetáneos, imprescindible para que este, es decir, el grupo avance de conjunto en el desarrollo personal-social de cada uno de sus integrantes.
Vale aquí, meditar profundamente acerca de la expresión del profesor-investigador R. Ferreiro, cuando comenta: recordemos que nuestros estudiantes se parecen a nosotros pero son diferentes y con extraordinarias potencialidades. Que si soñamos en grande en su futuro, a partir de conocerlos, de tener una actitud positiva y alentadora hacia ellos y poco a poco creamos las condiciones y le damos la oportunidad, sin dudas, trascenderán en la vida.

- ✓ Estructurar el proceso de enseñanza -aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el educando, teniendo en cuenta los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad y los medios de enseñanza, que favorezcan la actividad independiente y la búsqueda de información

Los aspectos descritos en el anterior principio didáctico requieren necesariamente de un cambio en la posición del maestro y del educando en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual precisa de su necesaria remodelación. Acerca de cómo lograrlo, ya has ido conociendo en temas anteriores. Sin embargo, en este momento, es preciso ampliar el concepto acerca de qué significa la búsqueda activa del conocimiento por el educando, para tratar de lograr en él un verdadero protagonismo en clases y durante el proceso educativo.
Es una regularidad que el maestro ante un nuevo contenido sea el que propicie su presentación y desarrollo, lo cual ha de reunir determinadas exigencias para que el alumno se inserte reflexivamente en este y logre su comprensión esencial, para que luego pueda paulatinamente transferir lo aprendido a iguales y diferentes situaciones.
Como parte de esta necesaria remodelación del proceso, es muy oportuno que se le enseñe paulatinamente a buscar, al menos una parte de este nuevo contenido, como un proceso de búsqueda reflexiva de la información, la cual no poseen y que en este sentido existe una orientación que le permite saber qué necesita qué le falta. En consecuencia, deja una posición pasiva y cambia a una posición activa, donde el maestro actúa como un mediador que dirige este cambio. De ahí se deriva la calidad de la orientación hacia el aprendizaje que se elabore por el maestro, como muy bien se señaló en capítulo anterior.
Las investigaciones demostraron que se precisa organizar esta búsqueda siguiendo un camino lógico en el análisis a fin de determinar las características de un objeto, hecho o proceso en estudio, que les permitirá encontrar sus características o cualidades generales y particulares y precisar las esenciales, acciones que están vinculadas a la formación de los conceptos y sus definiciones.
La revelación de las características según las exigencias planteadas requieren del alumno del análisis, la síntesis, la comparación, la clasificación, la búsqueda de lo que es esencial, cuya adquisición paulatinamente, irá favoreciendo el desarrollo intelectual del alumno, su autoaprendizaje e independencia cognoscitiva. Al mismo tiempo se propiciará que también logre identificar aquellas cualidades que le proporcionan valor social al objeto de estudio, de manera que realice la valoración acerca del sentido y significado que para el posee dicho conocimiento. El tema sobre formación de

conceptos en anexo 1 te permite comprender mejor este principio didáctico.

- ✓ Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno, desde posiciones reflexivas, que estimulen y propicien el desarrollo del pensamiento y la independencia.

Las exigencias anteriores, han de estar vinculadas a la concepción de un sistema de actividades que conduzcan a esa búsqueda activa y a la revelación analítica del conocimiento. El tipo de actividad y la búsqueda dependerán del nivel de desarrollo que haya alcanzado el alumno (NDR), por tanto del esfuerzo mental que este pueda hacer; no es posible, entonces, que se le indique una tarea con altas exigencias para las cuales no se les haya preparado de manera suficiente con anterioridad.
Los ejemplos siguientes de actividades, clásicos en cualquier libro de la educación primaria, indican dos niveles de desarrollo diferentes en la búsqueda del conocimiento por el educando y el esfuerzo intelectual vinculado a ellas.

1. Encuentra en tu libro de texto cinco ejemplos de mamíferos. Anótalos en tu cuaderno.
2. Encuentra lo que es común o general en los mamíferos que aparecen descritos en tu libro de texto.
3. Identifica aquellas características que son particulares o específicas de los mamíferos que comparaste.
4. Qué características hacen que un mamífero sea un mamífero y no un ave u otro grupo del mundo animal.

¿Qué diferencia principal encuentras entre la primera actividad y el resto que te hemos presentado? ¿En algún momento de la clase, será necesario que los educandos busquen primero los cinco ejemplos de mamíferos? Piensa por qué.
Como requerimiento sustancial para que cumplan con sus objetivos instructivos, educativos y desarrolladores de las personalidad se requiere que las actividades sean:
Suficientes (que aseguren la ejercitación necesaria que garanticen la sólida asimilación del conocimiento y el desarrollo de habilidades).
Diferenciadas (que estén al alcance de todos, facilitando la atención a las necesidades de cada educando, tanto para aquellos que necesiten de una atención más dosificada de las tareas, como de otras portadoras de pequeñas metas que vayan impulsando el desarrollo de los alumnos de menor éxito, también las de un nivel superior de exigencia que impulsen el desarrollo de aquellos más aventajados).
Variadas (porque presentan diferentes niveles de exigencia que promuevan esfuerzo intelectual creciente en todos los educandos desde un ejercicio simple hasta la solución de problemas).
Estos requisitos de orden didáctico son imprescindibles en la realización de las actividades de los educandos, vinculadas directamente con los objetivos de las clases y la necesaria solidez de lo aprendido.

- ✓ Orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.

En el plano didáctico este principio exige como condición que exista la motivación constante del educando hacia el objetivo de la actividad en los diferentes momentos de orientación, ejecución y control.
Múltiples son las maneras en que el maestro puede lograrlo. Muchas de ellas se encuentran en los principios antes descritos. ¿Puedes identificar algunas?
Los investigadores hallaron de conjunto con los maestros que participaron en la investigación que los escolares sintieron un fuerte vínculo emocional en sus clases cuando:

- Se tuvieron en cuenta sus experiencias y vivencias afectivas anteriores,
- Se les despertó interés por el nuevo conocimiento cuando se les interrogó: ¿para qué te resulta interesante y necesario su estudio, qué valor e importancia social tiene?,
- Cuando se sintieron verdaderos protagonistas en la búsqueda del conocimiento,
- Cuando el maestro ante alguna duda, les prestó la ayuda necesaria para continuar aprendiendo,
- Cuando desarrollaron en ellos la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo,
- Cuando se respetaron y escucharon sus puntos de vista, atendieron a sus necesidades, establecieron compromisos con el grupo, cuando lograron una buena comunicación colectiva.

Como puedes apreciar, en los aspectos anteriores es evidente la relación que se pudo encontrar entre las necesidades, las vivencias afectivas y los motivos en los escolares que participaron en la investigación.
A lo anterior podemos añadir, los resultados de los estudios de las neurociencias en su vínculo con el aprendizaje, al demostrar la importancia que tiene la activación de las neuronas y la cadena de éstas en la corteza cerebral, de manera que la energía nerviosa que se produce como resultado de dicha activación facilite el esfuerzo intelectual necesario en el aprendiz, todo lo cual es imprescindible tomarlo en cuenta como factor en la motivación (R. Ferreiro, 2016).
En general, los estudios sobre la motivación en educación revelan que es imprescindible contar con estrategias didácticas que así lo faciliten, entre estas se encuentran, la lluvia de ideas, la presentación de situaciones problémicas al inicio de clases, la exploración de antecedentes con fuerte carga vivencial, el completamiento de frases, concordar y discordar, entre otras. Lo esencial aquí es despertar en todos y cada uno de los estudiantes fuertes motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje, lo cual se logra si le asignamos sistemáticamente la atención que requiere, pues es clave como principio didáctico.

- ✓ Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida en que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas

Acerca de este principio didáctico tienes antecedentes en el tema que se ha venido presentando, desde el proceso de formación de conceptos que estamos proponiendo en este libro, hasta los elementos que hemos descrito en los principios que anteceden.

Recordemos entonces ¿En qué consiste el pensamiento teórico?
Es un procedimiento especial con el que el hombre enfoca la comprensión de las cosas y los acontecimientos por la vía del análisis de las condiciones de su origen y desarrollo (V.V. Davidov, 1988: 6).
Fíjate que en esta definición se enfatiza en la comprensión y en la utilización de un procedimiento específico para su alcance que se caracteriza por penetrar al interior del objeto del conocimiento, es decir a penetrar en sus esencias en las cuales se aprecian contradicciones, pues está implícito el desarrollo. Lógicamente está asociado al proceso de formación de conceptos científicos en la escuela, a la comprensión reflexiva de sus definiciones, caracterizadas porque contienen esencias del conocimiento.
Realmente se trata de un aspecto muy importante, pues a veces pensamos que los educandos en la escuela primaria, incluyendo sobre todo los del tercer momento del desarrollo, que con 10 u 11 años de edad, no son capaces de aprender conscientemente conceptos científicos a partir de sus definiciones y su aplicación a la solución de problemáticas de la vida.
Es muy provechoso que en la enseñanza de las asignaturas se propicie en los escolares, la búsqueda intencional de las esencias del conocimiento escondidas tras los fenómenos, estimulando, activando, al propio tiempo el desarrollo del pensamiento desde las edades tempranas y su vínculo con la parte educativa que tiene antecedentes en la educación preescolar.
Se puede organizar, de esta manera, con exigencias crecientes el contenido de enseñanza hasta lograr la posibilidad de que en (5to y 6to grados), los educandos puedan acceder reflexivamente a la apropiación del contenido de conceptos científicos y a las bases del desarrollo del pensamiento teórico, lo cual marca una diferencia importante con respecto a la concepción constructivista piagetiana de que hay que esperar a que estén maduras las formaciones psicológicas para que la enseñanza se adapte a ellas.
El alcance del nivel teórico en el desarrollo del pensamiento en el escolar, que influye también de cierta manera en el desarrollo de la creatividad, resulta una necesidad para su propia formación y desarrollo y su no adquisición limita en gran medida las posibilidades de éxito en los estudiantes, incluidas las de tránsito de un nivel de escolaridad a otro y el alcance de niveles de educación superiores.

- ✓ Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo, así como la adquisición de estrategias de aprendizaje por el alumno.

Vale la pena recordar conocimientos precedentes que ya posees para analizar la importancia de este principio didáctico, donde los maestros están convencidos de que la calidad de su desempeño profesional y sus resultados dependen de la posición que ocupen los educandos como sujetos verdaderamente protagónicos en sus aprendizajes.
Entre estos conocimientos, la idea conceptual general identificada como tesis por L. S. Vigotski acerca de la relación entre educación y desarrollo al expresar que: el desarrollo es producto de la asimilación de la experiencia histórico-social que se produce como resultado de la actividad y la comunicación, así como que la enseñanza guía y conduce el desarrollo.

Cabe entonces volver a reflexionar acerca de qué tipo de actividad y sistema de relaciones (comunicación) corresponde a un proceso de enseñanza que asuma como brújula orientadora el desarrollo integral y proyectivo de cada uno de los estudiantes.
Las investigaciones realizadas demostraron como regularidad que los escolares primarios requieren de ambientes de aprendizaje donde se inserten y combinen adecuadamente formas de aprendizaje individual y colectivo, de manera que estimulen el máximo desarrollo posible de cada escolar. Tanto en el aspecto intelectual como moral de su personalidad.
Vale aquí también recordar la tesis vigotskiana que explica cómo se produce el desarrollo psicológico, como parte de la conformación de la personalidad, es decir, la relación que se produce entre lo interno (en él niño) y lo externo (lo social), lo que él explica a partir del concepto de situación social de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo como sustrato de ésta y, por consiguiente, la importancia que tiene conocer, con profundidad, las características del desarrollo psicológico de las edades.
Demanda entonces de atender a este principio didáctico, con sumo cuidado, pues permitirá reflejar con éxito la combinación entre lo interno y lo externo en el proceso del desarrollo, donde el condicionamiento de la interacción social y el papel de mediador del docente con estilos de comunicación positivos, son fundamentales, a fin de crear en los educandos determinadas necesidades que, junto a los sistemas de actividad que seleccione, estimule acertadamente en ellos el desarrollo de la subjetividad, lo cual se reflejará paulatinamente en las estrategias de aprendizaje y en la conciencia que adquiera de la importancia de estas en sus procesos de formación y desarrollo.
El aprendizaje en colaboración o de interacción social con los otros es un tipo de actividad que se convierte en una necesidad impostergable en el salón de clases, donde cada educando individuamente pueda aportar al colectivo, bajo la conducción mediadora del maestro con estilos de comunicación que estimulen su desarrollo. Sobre estos aspectos ampliaremos la información en próximos temas.

- ✓ Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los educandos, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.

En este contexto, se crean condiciones que propician la atención a las diferencias individuales y que precisa conocer cuál es el nivel logrado en los educandos, sus potencialidades y los aspectos aún no alcanzados, lo cual resulta imprescindible mediante el diagnóstico y las ayudas correspondientes, que ya conoces como regularidades didácticas, en el proceso de enseñanza aprendizaje y desde la educación inicial, con vistas a potenciar objetivamente el tránsito de los alumnos a niveles superiores.

- ✓ Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el educando en el plano educativo y los procesos de su formación cultural en general

En este principio se pone de manifiesto la relación entre los procesos instructivos y educativos. Se posibilita cuando el maestro interroga a sus educandos acerca de la importancia, el valor que puede tener para ellos el conocimiento que adquieran, es decir su utilidad práctica, para la vida.

Responde a la pregunta para qué y es importante que forme parte de las acciones de orientación hacia el aprendizaje, vinculadas al qué y a cómo van a aprender. Todos estos elementos unidos dan paso a procesos que son propios de la actividad pues incluyen la parte cognoscitiva (el qué van a aprender y cómo van a aprender, es decir, los procedimientos metodológicos que utilizarán en la búsqueda del conocimiento) y la parte valorativa, que comprende el significado social del cual es portador el objeto de conocimiento desde los sentidos personales de cada educando, es decir sus vivencias, necesidades, motivaciones, intereses. Aspecto este último de trascendencia en la búsqueda de influencias educativas, en cuanto a la adopción de puntos de vista y toma de posición con respecto a la realidad donde viven y actúan, razón por la cual se torna imprescindible una adecuada cultura de diálogo.

La invitación a la solución de problemáticas simples provenientes de la realidad cotidiana a partir de acciones de orientación donde estén incluidas estas interrogantes puede ser una idea de valor a considerar para llevar de frente la instrucción, educación y desarrollo de los educandos.

Al propio tiempo, todo este sistema de influencias interviene en la apropiación activa de la cultura con el ejemplo educativo de la figura del maestro en todas sus dimensiones.

Lo principal es que no puedes perder de vista el alcance del Fin de la educación contenida en el plan de estudio del nivel de educación de que se trate, que refleja las actuales exigencias y condiciones socio- históricas concretas, es decir, las aspiraciones de formación del ser humano, teniendo presente los fundamentos teóricos que justifican dicho alcance, así como el carácter de sistema que caracteriza a los principios descritos.

El análisis que hemos presentado en cuanto a la esencia y fuerzas motrices del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la propuesta de leyes y la valoración de los principios toman en cuenta los nuevos retos que se plantean a la escuela cubana en las condiciones del tercer perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación.

Consecuentemente, podrás valorar y renovar la organización y planificación de tus clases en su integración con los principios didácticos, los objetivos, el contenido de enseñanza y los métodos, así como con el resto de las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante acciones en las cuales se concreta y evidencia el carácter procesual y sistémico de dicho proceso.

Actividad de aprendizaje

1. Vuelve al capítulo 1 de esta obra y analiza detenidamente lo referido por el Dr. A. Hart acerca de la educación y valora esta expresión. ¿Sientes que lo que vas aprendiendo te ayuda a percibir la importancia de la Didáctica como ciencia en la educación de tus educandos para que puedan vivir y actuar al nivel de su tiempo? ¿Por qué?
2. Reflexiona acerca de las posibles relaciones que puedes encontrar entre los principios descritos y los propuestos por el grupo de investigación TEDI y las tres leyes que asumimos como típicas en un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Identifica y explica estas relaciones.
3. Argumenta a tus colegas los puntos de vista que defiendes a favor de la planificación y desarrollo de tus futuras clases. .

3.3 Categorías de la Didáctica

¿Qué es una categoría?
Es un cuerpo de conocimientos de máxima generalización. En el capítulo 1 precisamos que : los objetivos, el contenido de enseñanza los métodos y las formas en que se organiza el proceso, así como los medios de enseñanza y la evaluación, incluyendo a los principios antes descritos, son considerados actualmente como categorías de la Didáctica, a los cuales se les reconoce también como componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.
Las categorías de la Didáctica han surgido como resultado de investigaciones realizadas a lo largo del tiempo y de experiencias prácticas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.
En este epígrafe podrás valorar la organización y planificación de las clases en su integración con los principios didácticos, así como con el resto de las categorías del proceso de enseñanza- aprendizaje, mediante acciones en las cuales se concreta y evidencia el carácter procesual y sistémico de dicho proceso
A la enseñanza y al aprendizaje se les identifican como proceso y a la unidad entre ambos, en su relación con lo social y lo individual. Esta relación, que es contradictoria, está dada entre los objetivos que le plantea la sociedad al alumno y su nivel de desarrollo real y potencial para alcanzarlos; así como, en el grado de significatividad que puede tener para él el contenido que ha de aprender. Esta idea es clave que la comprendas dada su importancia en lograr la máxima eficiencia del proceso educativo y su reflejo en la organización y desarrollo de las clases.
Acercarnos a brindarte particularidades del sistema de categorías didácticas desde una posición que oriente hacia el máximo desarrollo integral posible de cada alumno es la intención que perseguimos. En el epígrafe anterior conociste enfoques importantes desde el contenido de los principios didácticos.
Describimos a continuación las categorías didácticas, tratando de marcar una diferencia sustancial con respecto al tratamiento que, por lo general, han recibido en la literatura tradicionalmente. Ello ha sido posible gracias a los resultados de investigaciones teóricas y prácticas en esta área del conocimiento durante el transcurso de los últimos años.

Categoría Objetivo

¿Por qué no se puede obviar la categoría objetivo en la concepción de la Didáctica?
Porque es mediante ella que se expresa el ideal de ser humano que toda sociedad, en un momento histórico concreto, solicita que se forme en la escuela. Cada régimen social expresa sus exigencias a la educación mediante los objetivos. Esta pudiera ser su principal definición o caracterización.
En el caso de la sociedad cubana, enuncia las necesidades de la sociedad cubana contemporánea, dirigidos a la elevación de la preparación para la vida y el desarrollo de los educandos, centrados en valores humanistas, solidarios y patrióticos.
Un punto de vista para valorar el contenido y significado de esta categoría lo sería tomar en cuenta experiencias de investigación realizadas como parte del Modelo de escuela primaria, donde P. Rico, 2004, agrupa tres dimensiones como elementos conformadores en una concepción integral de la personalidad, vista desde el desarrollo psicológico del individuo. Aquí el objetivo se agrupa en tres dimensiones, como

elementos conformadores de la personalidad.
En tal sentido, se presentan separadas para lograr una mayor precisión de sus exigencias, aunque como es conocido, todas ellas se dan en una unidad en la personalidad. Constituyen un elemento orientador importante que funcionan como indicadores o logros que deben alcanzar los educandos desde una visión desarrolladora e integradora en la determinación y formulación de objetivos.

Dimensión Cognitiva
Expresa el conjunto de elementos del conocimiento conceptual asociado a las habilidades intelectuales que se aspira que el alumno asimile y los diferentes niveles en que puede operar con ellos (reproductivo, de aplicación y de creatividad).

Dimensión Reflexiva- Reguladora
Concreta las acciones que se planifiquen, como parte del desempeño intelectual del alumno, y permiten mostrar la presencia y control de procedimientos dirigidos al análisis reflexivo de las condiciones de las tareas y la búsqueda de su solución. Precisa, de igual manera, acciones que permitan el control valorativo individuales y colectivas, que informen acerca de las posibilidades que tiene de acercarse con objetividad al conocimiento de su propio aprendizaje y procesos formativos y del desarrollo,, así como, al conocimiento y reajuste de sus errores (estrategias meta cognitivas), como forma de regulación individual y colectiva del comportamiento en general..

Dimensión Afectivo-Motivacional
Aquí los indicadores facilitan el acercamiento a planificar y obtener información con respecto a la motivación e intereses del educando por su aprendizaje, por el contenido de la materia, hacia la actividad de estudio, expectativas y vivencias. Potencian, además, la necesaria significación entre los conocimientos y la vida en el contexto sociocultural en el cual el alumno se desarrolla. Considera los efectos que puedan apreciarse en la formación de normas, sentimientos, orientaciones valorativas y de valores, estos últimos en grados superiores.

De lo antes expresado se comprende que en todo acto pedagógico, la categoría rectora es el objetivo por su función orientadora con respecto a la formación del hombre. En nuestra concepción se argumenta que se presente redactada en términos del educando y bajo el concepto de contribución a la formación integral de su personalidad, desde su ingreso a la institución educativa.
Por tal motivo, todo tipo de análisis y de actividades que en ella se realicen, tiene un momento inicial en el Fin y los objetivos de cada nivel de educación, y que se encuentran en los documentos de plan de estudio correspondientes, que marcan la intensión instructiva, educativa y desarrolladora del proceso educativo desde una visión integral del proceso formativo de la personalidad de cada educando, expresadas en sus formas de sentir, pensar y actuar como parte de su preparación para la vida.
Hoy día, y así las investigaciones realizadas lo han demostrado, es fundamental que fines y objetivos diseñados por las instituciones escolares se compartan y enriquezcan con la participación protagónica de la familia y la comunidad. De modo

que funcionen como estrategias comunes adecuadas a los contextos específicos donde transcurren los procesos educativos de los educandos.
Como bien se afirma por prestigiosos educadores, con este proceder, se podría de cierta manera, contribuir a poner un freno a las influencias sociales negativas que podrían desorganizar la vida de la comunidad.

Funciones de los objetivos

- ✓ *Carácter rector*

El objetivo cumple una función esencialmente orientadora, pues ha de permitirle al maestro conocer cómo actuar en la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje y de las actividades educativas, en general, y al educando, cómo y hacia dónde dirigir sus acciones para alcanzar el objetivo.
Es fundamental, que en el grupo con la guía mediadora del docente, se construyan los objetivos con la participación de los alumnos, lo cual ofrece la oportunidad de atender vivencias, intereses, conocimientos y procedimientos antecedentes, lo que ayuda extraordinariamente a planificar las mejores vías orientadoras que caracterizan esta categoría rectora; si se tiene en cuenta la importancia del papel verdaderamente protagónico del estudiante en clases.

- ✓ *Determinan el contenido de enseñanza y el resto de las categorías*

Como ya se apuntó, el objetivo precisa qué contenido ha de seleccionar el maestro para enseñar y educar, en el que se refleja también su carácter rector y su función también valorativa. Esta última es la vía que permite, tanto al maestro como a los alumnos, orientarse para conocer y evaluar en qué medida logró lo que se propusieron, al comparar lo realizado con el objetivo, facilitando la atención a la dimensión reflexiva reguladora, antes mencionada.

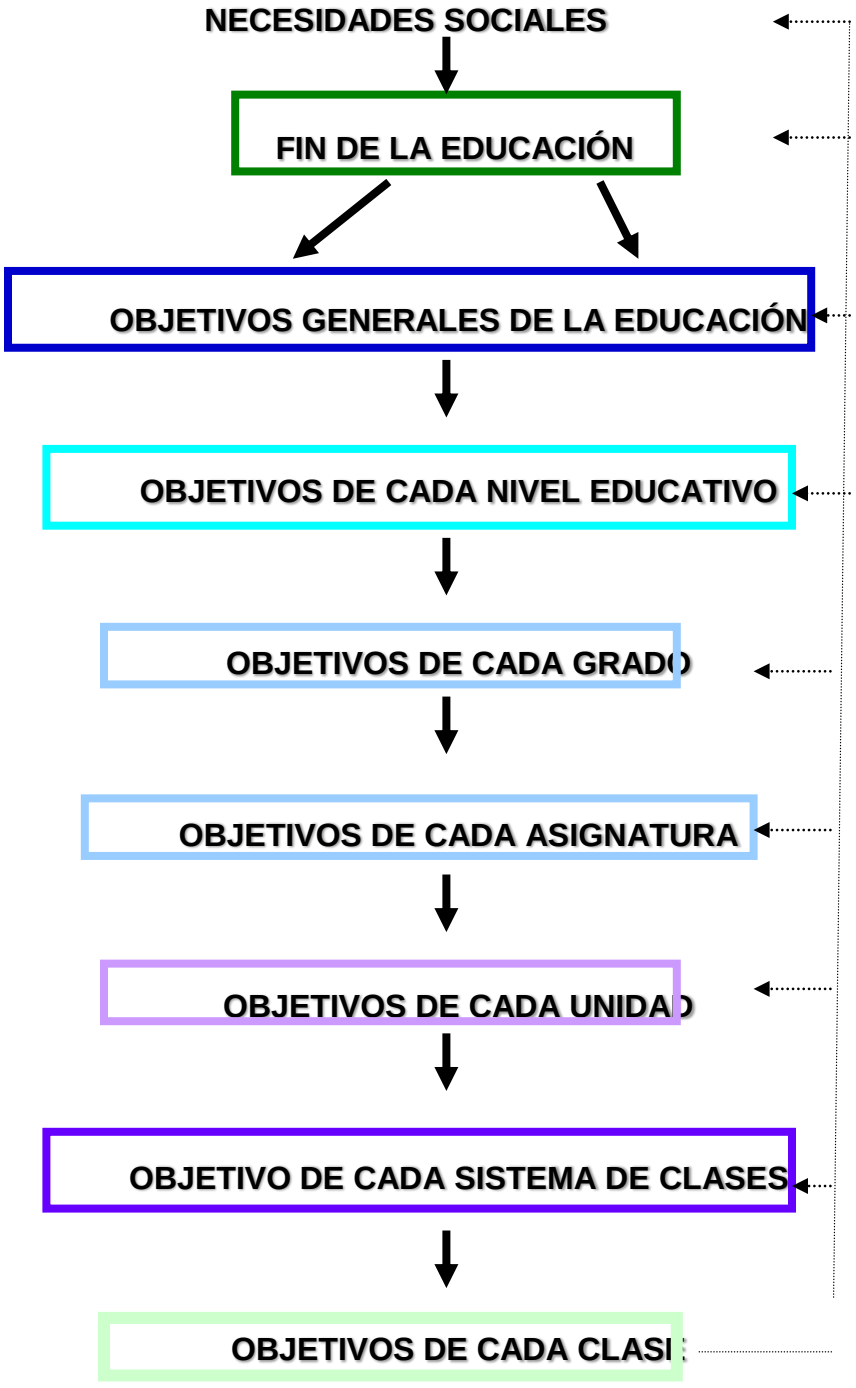
Determinación y formulación de los objetivos

Los objetivos deben redactarse con claridad, de modo que no den lugar a varias interpretaciones. En el proceso de determinación de los objetivos (que se refiere a la acción de precisarlos) y su formulación (se refiere a su redacción), es muy importante tener en cuenta un grupo de exigencias. (G. Labarrere y G. Valdivia, 1988). Veamos varios de estas:

1. Derivación gradual

No es posible conducir un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso sin que se tenga presente que los objetivos forman un sistema rigurosamente articulado, que parte de las necesidades sociales. En consecuencia, al elaborar los objetivos habrá de tenerse presentes el análisis del Fin y los objetivos generales de la educación en los momentos actuales de su perfeccionamiento continúo, el fin y los objetivos del nivel de que se trate, así como los de grados, asignaturas y los de unidades temáticas de los programas, que forman parte, entre otros aspectos, del

currículo básico, de carácter obligatorio para todo el país.
En el esquema siguiente se puede apreciar esta relación y derivación gradual.



Esquema Derivación gradual de objetivos

De este modo, cada educador, a partir de las asignaturas, o áreas del desarrollo con las que trabajan y tomando como elemento orientador fundamental el estudio profundo

de la caracterización psicológica por momentos del desarrollo, antes mencionada, pueden orientarse para contribuir gradual y sistemáticamente a las exigencias planteadas en dichos objetivos y fines de la educación, lo cual es factible, mediante derivación gradual y con la elaboración precisa de objetivos de clases y del sistema de actividades de aprendizaje, que incluyan las acciones que permitirán la orientación, ejecución y control de cada educando en la realización de estas actividades y que forman parte, como aspiraciones en cada objetivo, acerca de lo cual explicaremos más adelante.
En cuanto al sistema de actividades, la especialista N. Talízina (1987) precisa que los conocimientos de las materias se unen en los objetivos de la enseñanza por medio de la actividad, que es el eslabón principal. A esta idea que es fundamental se le ha de añadir la parte educativa que está implícita en los conocimientos, sobre la base de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la conformación de la personalidad, como ya antes has conocido.

2. Proyección futura

Este principio en la determinación y formulación de los objetivos, considera que, muchos de los objetivos no se habrán de obtener de inmediato, pues la mayoría de ellos no se adquieren en una sola clase o en una sola asignatura o proceso educativo. Sin embargo, sí es necesario planificar sus acciones en cada momento muy vinculados al sistema de la cual forman parte, para lograr alcanzarlos en un futuro.
También es muy oportuno incluirlos en la planeación de varias asignaturas o actividades, para que de conjunto enriquezcan el desarrollo de las potencialidades y necesidades educativas de los educandos, tanto en los aspectos instructivos referidos a las habilidades y hábitos, como a la formación de cualidades de la personalidad.
Esto requiere de un análisis profundo y cuidadoso, así como del trabajo metodológico en colectivo que incluya a los directivos y demás agentes educativos., en general y en particular con el apoyo de la familia.
En los objetivos de los diferentes grados se ha de apreciar esa proyección futura. En consecuencia, se ha de precisar cómo adquirir, gradualmente, con un enfoque integrador las aspiraciones, en correspondencia con las características de las edades de los educandos.. Habrá de abordarse de forma progresiva y sistemática a través de todos los ciclos, grados y momentos del desarrollo, en la medida en que dicho contenido lo posibilite, sin forzar las relaciones.
Veamos estas ideas en algunos ejemplos.
En primer lugar, un ejemplo al interior de objetivos generales elaborados para el segundo momento del desarrollo o segundo ciclo de la escuela primaria (3er. y 4to. grados).

Veámoslo en este ejemplo:

Objetivo en el tercer grado:
Sentir alegría de ser cubano al describir con emoción hechos históricos y la vida de figuras significativas de la Patria, así como de ser pionero revolucionario manifestado en el cumplimiento de las actividades de su organización y su activa participación en las tareas de aprendizaje.

Objetivo en el cuarto grado:

Expresar alegría de ser cubano por el conocimiento de la historia de la Patria, por la belleza de sus paisajes y sus costumbres, así como al alcanzar la categoría de "pionero explorador mambí", y al cumplir con calidad las tareas escolares y las exigencias del reglamento escolar, tales como, la asistencia y la puntualidad.

Observa la importancia que se atribuye en su formulación a las emociones, los sentimientos, es decir a la parte afectiva en estrecho vínculo con los conocimientos o parte cognitiva. De igual manera valora el modo en que se proyecta hacia el futuro la continuidad del objetivo en el cuarto grado, con respecto a la formación patriótica.
Fíjate que se ha seleccionado muy cuidadosamente el contenido y sus exigencias a un nivel superior, sin una sobrecarga excesiva de información y adecuada a la edad, reflejando el componente desarrollador, muy importante para dejar mucho espacio a la reflexión, la imaginación y a la valoración participativas de las propias vivencias y emociones, de modo que pueda recrearse suficientemente el alcance de las exigencias.
Es a partir del estudio de esta derivación que se procede a elaborar los objetivos de cada clase y del sistema de clases, orientados también previamente por los objetivos de cada asignatura y por los objetivos de cada unidad del programa en cuestión, lo cual explicaremos en lo relativo a la estructura interna del objetivo.

3. Concatenación lógica

Como se apuntaba, los objetivos deben conformarse en forma concatenada y sistémica, esta lógica ayuda al maestro a hacer su derivación gradual. Por ejemplo: desde los objetivos de un programa de grado, hasta los objetivos de cada clase o de aquellos relativos al proceso educativo en la educación infantil. Ello elimina la posibilidad de que se formulen objetivos que no se puedan alcanzar en una sola clase o área de desarrollo. Aquí es fundamental tener presente los niveles de aprendizaje y desarrollo que hayan alcanzado los educandos y que han sido revelados por el diagnóstico, premisa indispensable en la planificación.

4. Estructura interna

La estructura interna del objetivo incluye: los conocimientos, las habilidades, los hábitos,los sentimientos, las actitudes, las acciones valorativas y el sistema de motivos e intereses.
Esta exigencia es muy importante porque expresa cuáles son los elementos que entran a formar parte de los objetivos y que es necesario reflexionar en su formulación. Realmente, se trata de un aspecto que tiene determinada complejidad y que cuenta con diversidad de puntos de vista, donde no siempre se tiene consenso.
Como se puede estimar, en los objetivos entran a formar parte no solo los aspectos cognitivos es decir, del aprendizaje de conocimientos, del desarrollo de habilidades, los hábitos; sino también la parte referida al componente educativo o relativo a otras esferas de la personalidad. Todos ellos se encuentran en íntima relación: el área afectiva en cuya base están las vivencias, los sentimientos, que junto con la dimensión cognitiva vinculada a una apreciación crítica de lo aprendido o de cómo se ha logrado encontrar la solución mediante los juicios correspondientes, son condiciones esenciales para que se produzca la relación necesaria entre los aspectos instructivos, educativos y emocionales, tan necesarios en el aprendizaje.

Esta exigencia en el objetivo permite planificar, anticipadamente, cómo habrá de transcurrir de una manera natural el proceso educativo. Este tiene lugar si se ha analizado bien cómo desde la presentación de la parte instructiva deviene la educativa, enfoque no siempre bien logrado pues lo tradicional es separar la formulación de objetivos instructivos de los educativos, con lo que se fragmenta su necesaria visión integradora.

Analicemos el siguiente ejemplo:

En la asignatura El mundo en que vivimos correspondiente al 4to grado, en la unidad Relaciones de los seres vivos en la naturaleza se precisa elaborar un objetivo como el siguiente :

- ✓ Describir las formas en que las plantas y otros seres vivos pueden obtener sus alimentos y valorar las relaciones de dependencia que entre ellos existen y los componentes no vivos en la naturaleza para comprender la necesidad de conservar y hacer sostenible la diversidad de la vida en el planeta.

Esta formulación del objetivo permite a los educandos comprender y vivenciar el porqué de la importancia de estos componentes en la naturaleza y, consecuentemente, valorar el significado de su preservación, para un desarrollo sostenible de los recursos naturales. Todo lo cual contribuirá a la toma de conciencia y a la formación de actitudes responsables ante el medio ambiente.

En este ejemplo se puede apreciar también el recorrido realizado en la formulación del objetivo, donde se evidencia como aspiración dejar bien claras las relaciones entre el proceso instructivo, que incluye la habilidad de describir y el conocimiento relativo a las formas de alimentación de seres vivos (describir las formas en que las plantas y otros seres vivos pueden obtener sus alimentos).

El educativo, que necesariamente ha de incluir la parte valorativa de lo que se aprende, mediante la acción de valorar, expresando además lo que se siente, lo afectivo (valorar las relaciones de dependencia que entre ellos existen, a fin de encontrar reflejo en los comportamientos).

Y, a la vez, una exigencia cognitiva desarrolladora del pensamiento, al requerir la búsqueda de relaciones de causa-consecuencia entre componentes de la naturaleza, lo cual estimula el desarrollo intelectual del educando a un nivel superior, reveladora de esencias en lo que se aprende, influyendo en sus formas de sentir, pensar y actuar en un abarque integrador de conformación de la personalidad.

Este requerimiento cognitivo para el cuarto grado (relación causa-consecuencia), demanda de los educandos un nivel superior de exigencia pues, en el proceso de aprendizaje, ellos deben realizar determinado tipo de abstracción de carácter teórico inicial en la obtención del conocimiento, mucho más si se presenta como contradicción a resolver. Digamos: ¿Qué sucedería si en la naturaleza la diversidad de plantas verdes desaparecieran? Explica el por qué y trata de encontrar soluciones al problema presentado, desde tus conocimientos y experiencias.

Las anteriores reflexiones demandan de la planificación de un sistema de actividades derivada del objetivo mediante el cual, con apoyo de lo material visual concreto y de las vivencias e imaginación de los educandos, el maestro puede direccionar con claridad el resto de las categorías en relación con los objetivos, con alto grado de motivación, desarrollo del pensamiento y significatividad para ellos.

Es oportuno recordar nuevamente, la perspectiva vigotskiana que enfatiza en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la vivencia. Esta última, la vivencia no se expresa en el diseño o la verbalización ingenua de una experiencia emocional comunicada al Otro o a sí mismo, pues es su fuero interior. Se expresa en la creatividad, la criticidad, la profundidad del pensamiento, el refinamiento de la sensibilidad hacia lo que piensa, memoriza o hace, entre otras cualidades, lo cual es vital pulsar desde el arte de la enseñanza.

Válida esta expresión para considerar llevar mucho más allá de un simple aprendizaje de conocimientos o de formación de actitudes valorativas, el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la determinación y formulación de los objetivos: Es imprescindible hacer sentir, emocionar a cada uno de nuestros educandos.

En el ejemplo que antes se analizó, se expresa en síntesis y claramente la intencionalidad educativa y desarrolladora del objetivo, y lo apreciamos en el sentido educativo más amplio: el de preparar a los educandos para la vida, es decir con los conocimientos, las habilidades y las orientaciones valorativas esenciales imprescindibles, que les permita en el caso que se analiza, enfrentar los retos que impone el cambio climático y la preservación y sostenibilidad de los recursos de la naturaleza a favor de la vida de las actuales y futuras generaciones.

En la literatura consultada se encuentran puntos de vista coincidentes en cuanto a la determinación y formulación de los objetivos con el propósito de formación integral de los estudiantes en el sentido siguiente:

Se puede apreciar entonces, que en la redacción del objetivo y como un propósito que deberá vencer el educando, han de incluirse como elementos fundamentales: la habilidad, el conocimiento y la potencialidad educativa del contenido, los cuales permiten integrar lo instructivo, lo desarrollador y lo educativo, unidos en un solo proceso.

Así, los especialistas abordan en detalles la complejidad de este momento en la planificación de las clases, sobre la base de dos preguntas que ha de hacerse el docente:

- ✓ ¿Para qué le ha de servir al alumno lo que aprende?
- ✓ ¿Qué debe saber y saber hacer?

Ambas preguntas surgen como una contradicción entre contenido (conocimiento-habilidad) y el valor social de ese contenido. Contradicción que se resuelve si se selecciona, como parte del contenido, el conocimiento y la habilidad que se consideren esenciales y efectivas en el saber hacer del alumno y en función del desarrollo del ser. Lo cual suscribimos como algo muy importante, pues facilita apreciar la orientación educativa en función de los sentimientos, la formación de valores y de actitudes y comportamientos correspondientes.

También, señalan los especialistas que los argumentos que proponen, evitan el seleccionar una gran extensión de conocimientos apegados a la ciencia, sin relación directa con el contexto de desarrollo del educando, lo cual es una tendencia que se aprecia comúnmente y que proviene de enfoques muy tradicionalistas en la enseñanza, de asignaturismo o de prevalencia de los conocimientos que sobrecargan los libros de textos, hacen que los educandos pierdan interés en su lectura y estudio y entorpecen los espacios de intercambio productivo en clases, pues puede pensarse que todo lo incluido

en el texto es fundamental y que puede resolverse solo con la palabra del maestro.
En esta relación, continúan expresando los especialistas, que el saber se identifica con el conocimiento, el hacer con la habilidad y el ser con la identidad del que aprende. Visto esto en el sentido de cómo utilizará dicho conocimiento en la vida, en su contexto, en la sociedad.
Defienden, en consecuencia, el esquema de formulación del objetivo en el orden siguiente:
Habilidad-conocimiento-potencialidad educativa del contenido.
Visión metodológica que, en sentido general compartimos en este libro, unida a la necesidad de que se exprese, asimismo, la lógica interna que conducirá a los alumnos al desarrollo de la actividad de aprendizaje.
En el ejemplo que se colocó referido al principio de la proyección futura de los objetivos en los grados seleccionados de la escuela primaria, se aprecia que se comienza su formulación por la parte afectiva, lo cual también se considera posible dado el valor de la fuerza emotiva de los conocimientos en las primeras edades escolares. Lo fundamental es no perder de vista el vínculo necesario entre los procesos instructivos y educativos en una perspectiva desarrolladora de la personalidad. En líneas generales seguramente pudiste identificar en los ejemplos antes presentados, esta relación o vínculo.
Volvemos a insistir en que este último aspecto, referido a la perspectiva desarrolladora de la personalidad, no siempre fácil de identificar, encuentra explicación en las exigencias progresivas en cuanto al nivel de asimilación (de dominio del contenido) y de su profundidad (grado de esencia del contenido a asimilar), que quedan expresadas en las acciones correspondientes que el educando habrá de desplegar en la solución de las diversas tareas de aprendizaje, que invariablemente como ya antes se argumentó, también incluyen la parte formativa, características ambas que ampliaremos en próximos párrafos.
Si se toma en cuenta el concepto de zona de desarrollo próximo, que argumenta con claridad científica cómo se produce la relación entre enseñanza-aprendizaje y desarrollo se alcanzarán los éxitos deseados desde el inicio de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Niveles de asimilación en los objetivos

Otro aspecto que es fundamental en la estructura de los objetivos, en lo relativo, a la dimensión cognitiva, lo son los niveles de asimilación de los conocimientos y las habilidades, pues tiene que ver con la indagación de una eficiencia superior en el aprendizaje de los educandos.
Resulta imprescindible que cada grupo de conceptos y de habilidades esenciales que deben aprender en cada grado transcurran por los diferentes niveles de asimilación. Son conocidos y aceptados por la generalidad de los especialistas cuatro niveles de asimilación: Familiarización Reproducción Aplicación y Creación.
La comprensión del contenido de estos niveles es fácil de ver pues se trata de ir llevando el conocimiento del educando, desde niveles más simples a niveles graduales de mayor exigencia en complejidad.

- Nivel de familiarización, reconoce los conocimientos o habilidades que se les presentan, aunque no los puede utilizar.

- Nivel de reproducción, comprende la amplitud en la adquisición de los rasgos de un concepto; identifica y fija sus características y relaciones esenciales y las describe.
- Nivel de aplicación, trabaja con los rasgos de esencia del contenido del concepto y es capaz de transferirlos a la diversidad de casos que se les presente.
- Nivel de creación, elabora sus propias estrategias de aprendizaje y las aplica en la solución de las tareas o actividades de aprendizaje, para lo cual se requiere que el alumno elabore un nuevo conocimiento o procedimiento.

Tanto en el nivel de aplicación como en el de creatividad, los educandos han de resolver tareas diferentes a las enseñadas por el maestro en clases. Cuando es capaz de aplicar, de transferir la esencia del concepto aprendido a situaciones diferentes, es señal evidente de que hay solidez y dominio en su aprendizaje, pues demuestra que puede operar con el contenido del concepto, o de las nociones que están en proceso de formación.

En todo este proceso también es necesario considerar las habilidades o procedimientos que entran en la formación de dichas nociones y conceptos, en las cuales se expresan los diferentes niveles de asimilación. Entre estos niveles existe una relación muy estrecha, que funcionan a manera de una espiral en desarrollo y parte de los niveles inferiores hacia los superiores. (G. Labarrere y G. Valdivia, 1988).

Estas exigencias de los niveles de asimilación han de tomarse en cuenta en la formulación de los objetivos, pues no se trata solo de qué conocimientos el educando debe aprender, sino y sobre todo a qué nivel realizará las acciones que le permitirán aprender.

Como las acciones en los objetivos se expresan en las tareas de aprendizaje que habrán de realizar en alguna actividad (N. Talízina, 1987), los niveles de asimilación se reflejan, además, en los niveles de desempeño que permiten conocer cuando realiza una actividad de aprendizaje; si opera solamente a nivel reproductivo o si es capaz de aplicar y crear. Aspectos estos que se retomarán, posteriormente, en la categoría evaluación y serán ilustrados mediante ejemplos.

No es posible que los objetivos puedan ser alcanzados por los educandos, si estos no se corresponden con las tareas correspondientes y donde el diagnóstico del nivel de partida, según antes se explicó, es fundamental, de manera de diversificarlas adecuándolas a los ritmos de aprendizaje y desarrollo de cada uno, pero logrando que todos avancen hacia las metas u objetivos que son comunes. Si se desea que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea verdaderamente personalizado, hay que reflexionar acerca de su contenido y en qué medida este moviliza, afectivamente a todos los educandos, acorde con sus preferencias e intereses. Asimismo, incluir niveles de ayuda que los apoyen, para su solución exitosa.

Existen importantes argumentos didácticos donde se señala que la escuela debería trabajar más por desplegar la formación de intereses en los educandos, que por proporcionarles una carga excesiva de conocimientos, que fácilmente pudieran ser olvidados. En nuestro país optamos por hacer una correcta selección del sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, que han de ser los esenciales de acuerdo con el nivel de desarrollo de las potencialidades que permita la edad, sus contextos y vivencias, de modo que lo significativo del conocimiento despierte fuertes intereses por el

aprendizaje y la actividad de estudio.
Cuando se analizan los programas de las asignaturas, podemos encontrar que sobre un mismo concepto se exigen objetivos diferentes, en correspondencia con el nivel de asimilación o dominio que se pretende alcance el alumno.

El ejemplo siguiente, permitirá que continúes ganando en claridad en cuanto a la dimensión cognitiva en la formulación de los objetivos y los niveles de asimilación, veras que se insiste en la parte afectiva del educando, tan importante siempre y sobre todo en las primeras edades escolares. Ha sido elaborado buscando un enfoque más actual e integrador, atendiendo a la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Veamos:
En la enseñanza de la matemática, en el 1er grado, se introduce la noción de adición. Así, en una de las unidades del programa se plantea como objetivo:

- Identificar las características esenciales de la adición, a partir de la unión de conjuntos disjuntos en diversas actividades del contexto donde viven, expresando satisfacción por su vínculo y significado en la vida.

De acuerdo con este primer objetivo, el maestro debe lograr que los educandos comprendan y aprendan la noción de adición, a partir de la realización de variadas uniones de conjuntos disjuntos. La actividad cognitiva del educando en este primer momento, donde también se familiariza con el nuevo contenido, es reproductiva. Por cuanto, es vital que fije los rasgos esenciales propios de la adición, así como los procedimientos o habilidades vinculados a esta.
En tal sentido, ha de ser capaz de identificar sus características esenciales y de describirlas mediante actividades y ejercicios. En ello es imprescindible que repita conocimientos y habilidades (lo dicho y hecho por el maestro), con la sistematización necesaria. Cuando esto ocurre se dice que ha aprendido a un nivel reproductivo, el cual será mucho más sólido si estimula en los educandos fuertes intereses y motivaciones por su aprendizaje, vinculado con la vida y sus contextos. Imprescindible la realización de actividades suficientes y diferenciadas, de manera que no queden dudas en cada uno en cuanto al nivel de partida en el nuevo conocimiento y en el desarrollo de su pensamiento al respecto, en este caso en cuanto al proceso reflexivo de la identificación.
En otro de los objetivos, más adelante, para esta misma unidad, se señala:

- Sentir satisfacción al formar conjuntos unión en la solución de distintos tipos de ejercicios por su importancia para la vida.

De acuerdo con este segundo objetivo, los alumnos han de realizar diferentes actividades que les permitan alcanzar el dominio de los procedimientos básicos de la adición. Ello se logra, en primer lugar motivándolos y ejercitándolos suficientemente mediante actividades variadas, en las cuales tengan que aplicar las características esenciales del proceso de la adición, antes aprendidas, con el apoyo de habilidades intelectuales generales, tales como la identificación, la descripción, las comparación; procesos del pensamiento, como el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización, así como específicos de la matemática, que garanticen el trabajo con la esencia de esta noción donde no se descuide su vínculo intrínseco con la parte

afectiva, y valorativa. De este modo, podrán transferirlos a diferentes y variadas tareas de aprendizaje

Aquí el conocimiento y las habilidades son ya conocidos por los alumnos, pero las situaciones o tareas son nuevas para ellos, por lo que se les está exigiendo que la actividad cognoscitiva se desarrolle a un nivel de aplicación.

Para esta misma unidad, el nivel de asimilación que se invita a los alumnos con respecto a esta misma noción y grupo de procedimientos asociados a la adición, se continúa incrementando en niveles superiores de exigencia, cuando se señala como objetivo:

- Formular problemas simples que requieran de la adición y que reflejen situaciones de la vida cotidiana vinculadas a sus vivencias.

En este tercer objetivo se aprecia cómo el nivel de aplicación pudiera comenzar a adquirir rasgos de creación, al estimular a los educandos a que elaboren por sí mismos problemas matemáticos adecuados a su edad y nivel de desarrollo, lo cual demanda de esfuerzos cognitivos superiores como ya conoces Ellos han de partir de vivencias de su vida cotidiana y de vínculos con el conocimiento del resto de las asignaturas

Si en la solución de estos problemas se les exige expresar nuevos procedimientos para su análisis, solución y valoración. Si se les solicita que sean los propios educandos los que planteen y elaboren los problemas, entonces se trabaja a un nivel de creación o creatividad de nuevas ideas, lo cual resulta también imprescindible. En ello siempre estará presente la solidez con que hayan aprendido las esencias que identifican cada concepto y las habilidades correspondientes y que hicieron posible dicho aprendizaje, gracias a su cuidadosa sistematización mediante el desarrollo de un pensamiento lógico, reflexivo y valorativo

El vínculo de los conocimientos aprendidos con la vida, revelando el valor que estos pueden tener, es una condición a tener presente durante todo el proceso de asimilación, en los diferentes niveles (reproducción, aplicación y creación). Esto resulta muy favorable pues se enriquecen dichos conocimientos con las vivencias y experiencias de los alumnos, favoreciendo la formación de motivos e intereses hacia el aprendizaje.

Es importante que recuerdes de temas anteriores que las actividades que programes deben ser suficientes, variadas y diferenciadas en correspondencia con la formación del sistema de conceptos y habilidades principales del grado y asignaturas, así como dedicar atención a la parte educativa derivada de las potencialidades de los conocimientos. El tema sobre actividad cognoscitiva y los niveles de ayuda, te resultarán muy útiles poderlos repasar.

Dadas estas exigencias, es de suponer que no sea posible pensar que en una sola clase los alumnos transiten por los diferentes niveles de asimilación.

El trabajo con los objetivos, según los niveles de asimilación antes explicados, requiere de una organización didáctica determinada y de tiempo suficiente en los programas de las asignaturas. Se trata de analizar con profundidad el contenido de cada una de las unidades de los programas para determinar aquellos grupos de conceptos y de habilidades que son esenciales, para mediante un adecuado sistema de clases brindarles tratamiento suficiente y, sobre todo, que respondan con calidad a los niveles de salida expresados en los objetivos de los programas, donde se incluye también toda

la parte educativa y de formación integral de la personalidad, en general.
No se puede olvidar que en todo este proceso de desenvolvimiento instructivo, el educando también avanza en la conformación de cualidades positivas de su personalidad, como antes se ha insistido, lo cual ha de diseñarse en su formulación, sin que estas resulten formales, sino realmente posibles y necesarias en cada educando y en el grupo-clase.
Lo anterior, explica por qué el contenido de enseñanza se incrementa en complejidad en la misma medida en que se elevan los niveles de asimilación de los objetivos, razón por la cual es muy importante tomar en cuenta el principio de la sistematicidad en la planificación de los objetivos.

- Nivel de profundidad en la determinación y formulación de los objetivos

Otra de las características de los objetivos lo es su nivel de profundidad. C.A. de Zayas (1996) lo aborda señalando que este se concreta en el nivel de esencia en que se asimila cada concepto, ley, teoría o cuadro del mundo; es decir, se comprende el grado de complejidad, multilateralidad o riqueza en que se domina cada habilidad.
Por su parte, N. Talízina (1987) lo argumenta desde la importancia para determinar los conocimientos esenciales en un programa de asignatura, aspecto que se analizará con más amplitud en la categoría contenido de enseñanza. Esta autora explica que si se incluye en los objetivos la exigencia de que los alumnos se apropien de la esencia de los conocimientos, entonces tendrá lugar la asimilación y, a la vez, su aplicación, lo cual influye de manera determinante en su solidez.
Las ideas expresadas resultan fundamentales, si se desea incursionar en la elaboración de programas de disciplinas o asignaturas desde la determinación de los objetivos y la selección del contenido de enseñanza.
En tal sentido, se apuesta como ya hemos enfatizado, por la formación de un pensamiento que permita la aplicación independiente de los conocimientos y la obtención de nuevos, desde un currículo suficientemente racional en cuanto al volumen de información seleccionado. Desde el cual se oriente al alumno hacia lo esencial y de relaciones esenciales entre todo lo que estudia, en lo que ha de aprender, que es además base imprescindible de la comprensión y del pensamiento lógico, crítico y creativo.
Investigaciones realizadas en Cuba, algunas comentadas en capítulos anteriores, asumieron estos fundamentos en la elaboración de: planes de estudio, programas y libros de texto para la educación primaria en algunas asignaturas, a fines de la década de los años ochenta del pasado siglo con resultados positivos. En ellas, se asumió una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza- aprendizaje para la determinación de los objetivos, lo cual es importante valorar como experiencia del perfeccionamiento continuo del proceso educativo.
Lo anterior está muy asociado a la idea de que un mismo concepto puede ser apropiado con un mayor o menor nivel de complejidad o de abstracción, lo cual depende de las exigencias en cada nivel de enseñanza y de las particularidades y potencialidades de los alumnos en los momentos de su desarrollo psicológico.
Quiere ello decir, que no tiene el mismo nivel de profundidad la exigencia de un objetivo, donde se solicite al educando de escuela primaria que defina el concepto de energía en la asignatura Ciencias Naturales, que durante el noveno grado en el estudio de la

Física.

- El carácter orientador de los objetivos

Un aspecto, también fundamental de esta categoría, lo es el lugar que ella ocupa como parte de la orientación de los educandos hacia los objetivos que han de alcanzar. Influye en esto la manera en que ellos se orienten, su relación con la motivación, los intereses y la propia forma en que estos se hayan formulado.
Ello permite a los alumnos que comprendan bien, de manera anticipada, el resultado que se espera de su actividad y, sobre todo, cómo procederán para alcanzar las exigencias propuestas por el maestro. Por otra parte, ello les permitirá controlar, por sí mismos, sus avances y el cumplimiento de las metas fijadas en los objetivos.
Puede relacionarse este momento de orientación hacia los objetivos con la presentación de situaciones problemas vinculadas al contenido, como antes se analizó. Esta concepción propicia que los alumnos movilicen sus impulsos intelectuales, revelando las fuerzas motrices que caracterizan el complejo proceso de enseñanza aprendizaje. A la vez que influye en la formación de cualidades positivas de la personalidad como: la perseverancia, la tenacidad, la responsabilidad, la colaboración o ayuda a los compañeros, la originalidad, entre otras.
Es, entonces, muy importante que el maestro comprenda el valor motivacional, cognoscitivo y regulador que tiene la orientación hacia los objetivos, pues de la calidad con que este momento se dé depende, decisivamente, una concepción de enseñanza-aprendizaje exitosa en la formación del alumno.
El desarrollo vertiginoso de las ciencias hoy en día permite que se amplíen los dominios del conocimiento que penetran como exigencias educativas en las escuelas. Estas exigencias siempre van a estar variando, pues el conocimiento científico es infinito. Es muy importante como docentes saberse orientar en cuanto a estas exigencias y a cómo incorporarlas en la determinación y formulación de los objetivos de clases.
En tal sentido, se encuentran actualmente exigencias expresadas como objetivos generales o componentes de carácter educativo, vinculados al Fin de la educación en el tercer momento de perfeccionamiento continuo. Dominios referidos a la educación: patriótica, ciudadana y jurídica, científico-tecnológica, para la salud y la sexualidad con enfoque de género, estética, ambiental para el desarrollo sostenible, politécnica- laboral, para la comunicación y la orientación y proyección social; que se constituyen en objetivos sociales priorizados y de atención específica en la construcción del currículo básico y de cada institución, éste último de acuerdo con las necesidades formativas y potencialidades de los contextos.
Su atención se realizará mediante análisis de su derivación gradual y en interrelación de unos con otros, para proceder a su determinación y formulación de los objetivos de clases, sin sobrecargar el contenido de enseñanza y tomando en cuenta los aspectos metodológicos antes descritos en su formulación.
Habrán de verse, como se señala, muy vinculado entre sí en relación sistémica cuando se elaboren los objetivos de clase, en dependencia del contenido a tratar, de manera de poder encontrar esos vínculos y trabajar libremente buscando esa integración, sin que haya que incluir todas las dimensiones. Solamente aquellas que el contenido de enseñanza, dadas sus particularidades lo posibilite, evitando relaciones forzadas que solo conducen al formalismo educativo y a la sobrecarga del contenido.

Por ejemplo, veamos en una clase sobre ecosistemas y diversidad biológica en Ciencias Naturales, quinto grado, tema que seleccionamos para su análisis por su alta prioridad con respecto al significado que tiene la educación ambiental con enfoque de sostenibilidad como componente educativo de las presentes y futuras generaciones.
El maestro puede repensar desde los objetivos del programa en cuestión, en qué medida su clase puede aportar a varios de esos objetivos generales, digamos no solo al de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, sino también al de educación patriótica al propiciar la formación de sentimientos de admiración ante la belleza de especies endémicas de su patria, o al referido a la educación jurídica, cuando se analice y valore la necesidad de cumplir determinadas normas y leyes de conservación de la naturaleza, al de la educación para la salud, pues sin ecosistemas no habrá sustento para la vida en el planeta y así sucesivamente.

Al concluir el tema de los objetivos podrías preguntarte a manera de resumen:

¿Cómo lograr que desde la determinación y formulación de los objetivos se pueda ejercer una influencia desarrolladora sobre los alumnos? Ante esta pregunta, es posible reflexionar en varias direcciones:

- Si se elaboran a partir de una concepción sistémica que contribuyan, desde cada clase y sistema de clases, a la formación y desarrollo integral de la personalidad de los alumnos.
- Si en su determinación y formulación se toma en cuenta, mediante el diagnóstico, el conocimiento profundo de la diversidad y heterogeneidad del contexto y de cada alumno, considerando la atención a su nivel de partida, vivencias, potencialidades, necesidades, intereses y motivos.
- Si, verdaderamente, cumplen sus funciones orientadora y rectora del proceso, tanto para el maestro como para los alumnos y, además, se toma muy en cuenta que se construyan de conjunto en la clase.
- Si en su determinación y formulación se cumplen, eficientemente, los principios de la derivación gradual, de su proyección hacia el futuro, de su concatenación lógica y de su estructura interna.
- Si en su estructura interna incluye aspectos instructivos- educativos y desarrolladores, conformando un sistema articulado en cada clase.
- Si se logra el vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, de forma natural sin que se violenten estas relaciones.
- Si incluyen acciones, tanto individuales como cooperadas, maestro-alumno y alumno-alumno, como parte de un aprendizaje con exigencias crecientes y alcanzables, que funcionen como fuerza motriz en el proceso de enseñanza -aprendizaje.
- Si consideran en su determinación y formulación los niveles de asimilación, como condiciones de exigencias desarrolladoras en la parte instructiva, y derivando de esta, a su vez, los aspectos educativos.

Actividad de aprendizaje

1. Representa gráficamente el grupo de características esenciales que se corresponden con la categoría objetivo visto en una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Utiliza este gráfico para orientarte en las observaciones que realices a clases y a todo tipo de actividad educativa como parte de tu práctica docente.
3. A partir de lo estudiado en este epígrafe sobre la categoría objetivo analiza una clase o actividad educativa durante la práctica laboral y elabora un resumen con las principales fortalezas y debilidades observadas.
4. Analiza en equipo con la participación de compañeros de aula, documentos donde se encuentren formulados objetivos, de un área de desarrollo o de un programa de asignatura y valora críticamente de conjunto las características de su formulación en su estructura interna, según lo que has aprendido.

Categoría Contenido de enseñanza

En momentos anteriores hemos revelado la relación estrecha que existe entre el objetivo y el contenido de enseñanza. Los objetivos determinan el contenido de enseñanza de la escuela y, al igual que los primeros, el contenido de enseñanza tiene un carácter histórico-social concreto, es por ello que ha de modificarse y perfeccionarse en el devenir histórico de la sociedad.

Hoy, en nuestro país, se trabaja por lograr una sólida y amplia formación cultural general e integral de los alumnos, a fin de hacerlos corresponder con su tiempo y con el incremento acelerado del desarrollo científico y tecnológico mundial.

La cultura es entendida como 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.

Pero, ¿Qué es el contenido de enseñanza? ¿Qué abarca realmente esta categoría didáctica? Piensa un momento y trata de responderte de acuerdo con tu experiencia.

¿Qué relación tiene con la cultura?

El contenido de enseñanza encierra la idea de qué debe aprender el alumno y què ha de enseñar el maestro y aparece reflejado en los planes de estudio y programas de las asignaturas. Quiere ello decir, que lo que el alumno ha de aprender es la cultura transferida al plano pedagógico y didáctico.

Puedes comprender, entonces, que la cultura forma parte indisoluble del contenido de enseñanza que es necesario llevar a la escuela para ser apropiada por los estudiantes. En la actualidad adquiere una importancia trascendental como concepción de partida en la formación del ser humano, en las condiciones de Cuba.

Como hemos expresado con anterioridad, la educación es expresión de la cultura y tiene como función fundamental lograr el enraizamiento del individuo en ella, puesto que el desarrollo de la personalidad está concebido como un proceso de desarrollo cultural. El enraizamiento cultural consiste precisamente en producir una dinámica de apropiación sentida, activa y comprometida del patrimonio cultural en cada sujeto y, a la vez, lograr que éste devuelva a la cultura sus experiencias y conocimientos renovados. Este proceso en las dos direcciones contribuye en mucho al desarrollo exitoso del sujeto en formación en cuanto a su identidad personal.

G. Fariñas, 2005, abunda en el significado de esta interacción dinámica de apropiación

cultural y señala que se encuentra como potencialidad en una condición de enseñanza desarrolladora, donde el proceso de enraizamiento cultural se produce por la forma en que el sujeto del desarrollo construye su independencia, a partir de la dependencia de los otros, en el curso de la educación. Vale una vez más pensar en la importancia que tiene la relación dialéctica entre lo social o interpersonal y lo individual o intrapersonal en el proceso de desarrollo de los educandos Realmente no hay verdadero desarrollo sin cooperación.

Cabría entonces reflexionar acerca de qué ha de caracterizar al contenido de enseñanza como categoría didáctica para que cumpla tales condiciones y exigencias y, para que pueda dar respuesta, al Fin y a los objetivos educativos, los cuales habrán de encontrar concreción en el contenido de enseñanza desde las perspectivas que venimos apuntando.

El contenido de enseñanza ha de responder a las preguntas de qué es lo que deberá aprender el alumno, qué aspectos deberán ser atendidos para su formación y qué exigencias deberán tenerse en cuenta para estimular su desarrollo.(M. Silvestre y otros, 2002: 48) Según la idea anterior, es evidente que el contenido ha de comprender exigencias relacionadas con la instrucción, la educación y el desarrollo de los alumnos, aspectos ya tratados cuando se describió la categoría objetivo.

Se asumen, siguiendo la concepción anterior, los componentes siguientes en el contenido de enseñanza, vistos en interrelación dialéctica y sistémica:

- Sistema de conocimientos, de habilidades y de hábitos
- Sistema de relaciones con el mundo
- Sistema de experiencias de la actividad creadora.

Para precisar una definición de contenido de enseñanza habría que señalar que este es el sistema de conocimientos (la información), de habilidades, actitudes y valores, mediante el cual se alcanzan los objetivos en cada institución escolar.

A través de la historia ha existido la tendencia de asociar el contenido de enseñanza solamente con la parte instructiva o de apropiación de conocimientos. Y que los alumnos sabrán más en la medida en que aprendan nuevos y más conocimientos, menoscabando el importantísimo lugar que ocupan el resto de los componentes. Esta idea, como sabes, está asociada a la enseñanza tradicionalista o memorística.

Componentes del contenido de enseñanza

- El sistema de conocimientos, de habilidades y hábitos incluye: los conceptos, las leyes, los principios, la teoría, es decir, la información básica que el alumno ha de aprehender y los procedimientos para la implementación de los conocimientos en la práctica. Esto es posible si se le enseña invariablemente a identificarlos, interpretarlos o procesarlos, comunicarlos, aplicarlos y, sobre todo, descubrir relaciones entre ellos, incluso creadoramente y que solo es posible mediante el desarrollo de habilidades y en el proceso de la actividad.

Un requerimiento en la presentación de los conocimientos lo tiene el que se expresen con la corrección científica necesaria, es decir, sin imprecisiones y errores, lo que equivale a formar a los escolares en una correcta concepción del mundo sobre lo

que les rodea, en su acercamiento al conocimiento de la verdad, y que es infinito. En esto juegan un papel importante las relaciones que se establezcan en el proceso de formación de los conceptos, donde unos sirven de antecedentes a otros, y sin los cuales no se garantiza la comprensión.

En cuanto a la formación y desarrollo del sistema de habilidades y hábitos, las habilidades representan el dominio consciente y exitoso de la actividad mediante las acciones que realiza el estudiante en estrecha reciprocidad con los hábitos que también garantizan el dominio de la acción, pero de forma más automática y con un bajo nivel de conciencia.

El maestro ha de lograr que sus educandos operen con el conocimiento que debe de ser el esencial, es decir, que sepan qué hacer con ellos, lo que significa desarrollar las habilidades, hábitos y capacidades correspondientes, lo cual solo se logra mediante su actividad en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Aspecto que por su importancia siempre insistimos en ello.

Sin embargo, un verdadero desarrollo de conocimientos y habilidades tiene lugar si se hace consciente a los educandos de los procesos que han facilitado sus adquisiciones y, por consiguiente, del valor personal que pueden tener estas acciones para ellos. Lo cual se logra mucho mejor si se les enseña a disfrutar los avances que han alcanzado y se les estimula en este sentido.

Facilita, asimismo, ser más eficientes en sus aprendizajes, al propio tiempo que comparten con otros los procedimientos aprendidos, lo cual favorece la motivación, la formación de intereses hacia la actividad de estudio y el propio aprendizaje, unido a la solidaridad para con los coetáneos.

- El sistema de relaciones con el mundo, incluye los intereses, sentimientos, normas de conducta y valores, que han de convertirse en actitudes y convicciones. Por cuanto, es necesario verlos en interdependencia con los contenidos o componentes antes descritos. El tratamiento metodológico a este aspecto beneficia la comprensión de la imprescindible relación entre los aspectos instructivos, educativos y del desarrollado del contenido de enseñanza.

Lo anterior, obedece a que los procesos de valoración han de verse como una forma natural de expresión de la relación activa del estudiante ante la realidad que estudia y analiza, acerca de la cual asume juicios críticos individuales y en su relación con los demás. De esta manera, se forman, paulatinamente, orientaciones valorativas morales e ideológicas, entre otras, la de la crítica responsable y el protagonismo consciente ante la realidad estudiada, sobre bases científicas del conocimiento. Se le ha identificado con la parte de los sentimientos, las actitudes y los valores. Estos dos últimos son determinantes en las formas de comportamiento del estudiante, donde juegan un papel fundamental los procesos de autorregulación que permiten orientarles acerca de las maneras correctas de sentir, pensar y actuar en cada momento de la vida.

- El sistema de experiencias de la actividad creadora, aunque hay autores que no lo reconocen como parte del contenido de enseñanza, realmente se trata de un componente que tiene una exigencia superior y que, sin dudas, requiere de los anteriores que conforman el contenido de enseñanza para llegar

a manifestarse en la actividad cognoscitiva, con fuerte implicación en lo afectivo motivacional. Se puede decir que en este contenido se manifiestan integrados, al nivel más alto, los diferentes elementos que conforman el contenido de enseñanza. Coincidimos en que es el nivel de creatividad que merece ser atendido en el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que garantice la preparación del educando para la búsqueda del conocimiento, para la investigación, razón por la cual no debe dejar de tenerse en cuenta en la determinación de qué enseñar y cómo enseñar.

Se han presentado describiendo sus características y siguiendo un determinado orden, sin embargo, se observarán durante el proceso de enseñanza- aprendizaje dialécticamente integrados, lo cual es nuestra posición. Por ejemplo:
Desde los primeros momentos de apropiación del sistema de conocimientos y habilidades se les ha de invitar a los educandos a apreciar creativamente el mundo que les rodea sobre la base de: sus vivencias, la imaginación, la intuición, que los conduzcan hacia la búsqueda activa de vías novedosas, no enseñadas antes por el maestro, en la toma de decisiones, en el intercambio con los otros de conocimientos, habilidades o procedimientos, experiencias, la valoración acerca de lo que aprenden, propiciando, de conjunto, la formación de cualidades positivas de la personalidad y donde estén presentes procesos de autorregulación conscientes de comportamiento adecuado.

Numerosas pueden ser las evidencias que indican cómo los educandos pueden aprender con este tipo de exigencias conformadoras del contenido de enseñanza que, sin dudas, los orientan hacia un conocimiento crítico, creativo y estratégico de la realidad, a un saber procesual, esencial y generalizado; sobre todo si se les inicia desde edades tempranas y luego se continúan sistematizando estas exigencias.
En este proceder es sustancial conocer con profundidad las fortalezas de cada educando, en cuanto a sus preferencias y estilos de aprendizaje, es decir, la forma diferente, específica conque cada alumno aprende, de manera que puedan ser utilizados por el docente como vías de activación en el alcance de los objetivos, a partir de sus potencialidades y de que se les oriente correctamente a partir de las propias acciones incluidas en los objetivos.
Si el contenido de enseñanza es el objeto de asimilación, este tiene que estar asociado a la necesidad de que, además de instruir, eduque y potencie el desarrollo necesario en el educando, como antes se ha apuntado, lo cual se planificó así desde los objetivos.
En tal sentido, insistimos en que es primordial determinar en planes y programas de estudio qué es lo esencial que el educando realmente ha de aprender en un nivel, en un grado determinado, en un momento histórico específico y muy afín con las necesidades y potencialidades de su desarrollo psicológico. De esta manera, como hemos apuntado, se evita la sobrecarga conceptual, que no ayuda al desarrollo de otros componentes del proceso de conformación de la personalidad.
Un estudio realizado acerca de la normalización de la carga docente de educandos en la educación general (A. Ruiz y otros, 1987), reveló que uno de los factores que más incide en la sobrecarga curricular y, por tanto, en los alumnos, es el excesivo volumen de conocimientos establecido como tendencia, en el currículo oficial de los programas de asignaturas. Realmente lo que esta investigación arrojó fue que existía sub carga en la

actividad de aprendizaje de los estudiantes, mediante observaciones a clases, indicio de currículo oculto que el propio maestro decide por la presión ante las diversas y complejas exigencias a atender y que tanto daño puede hacer a los educandos y al propio maestro.

Los contenidos se han de seleccionar de forma tal que existan posibilidades de aplicación creativa en la vida y se debe cuidar porque puedan ampliarse y profundizarse en grados posteriores, todo lo cual requiere del tiempo necesario para su ejercitación y sistematización en clases. Asimismo, debe brindar posibilidades para que desde la institución se pueda también determinar, el conjunto de actividades que se necesite desarrollar, a partir de sus contextos específicos, en función de alcanzar el Fin y los objetivos deseados, lo cual es una demanda prioritaria en lo actuales cambios educativos.

Los componentes del contenido de enseñanza que se han descrito habrán de conformar los programas de las asignaturas expresados en sus objetivos, así como en las orientaciones metodológicas para los docentes. Estas últimas, ofrecen sugerencias acerca de cómo lograr que dichos componentes integren la formación de la personalidad en los escolares.

En este sentido es fundamental que los maestros dominen el contenido de enseñanza contemplado en los programas de las asignaturas y que conozcan sus antecedentes históricos expresados en personalidades que han aportado al desarrollo de las ciencias en cuestión. Asimismo, se requiere que se actualicen continuamente, todo ello como vía de superación imprescindible que garantiza su prestigio profesional en la comunidad, lo que unido a la comprensión de la responsabilidad que se asume en la formación de las nuevas generaciones impulsa a la actividad creativa mediante la investigación para mejorar su desempeño y resultados.

Vínculo entre asignaturas en el contenido de enseñanza

Otro aspecto que resulta de interés en la búsqueda de influencias desarrolladoras en el contenido de enseñanza, lo tiene el vínculo ínter asignaturas, lo que es mucho más probable si trabaja un solo docente con la mayoría de las materias, como ocurre durante los primeros cuatro grados de la educación primaria o si el mismo docente transita con sus alumnos por todos los grados de la escuela, lo cual ofrece una gran ventaja pedagógica para el maestro como investigador de su propia práctica y el desempeño exitoso de su profesión.

- ✓ ¿Qué potencialidades desarrolladoras pudiera tener la conducción del proceso y la forma de estructurar el contenido de enseñanza, con énfasis en los vínculos ínter asignaturas?

En primer lugar, facilita encontrar mejor la salida hacia el cumplimiento de los objetivos de grado**,** donde muchos están formulados integralmente, pues incorporan lo que aportan diferentes asignaturas.

Pero, sobre todo, ejercería una influencia muy positiva en el aprendizaje, educación y desarrollo de los estudiantes por diferentes razones, por ejemplo: en alumnos más pequeños (entre 6 y 7 años), ofrecen la posibilidad de adecuarse más a estas particularidades de su desarrollo, dadas las características de su percepción en estas

primeras edades, pues al observar destacan muchos detalles.
No obstante, estas particularidades de la percepción, mediante una concepción integradora de los conocimientos se favorece, como ya con anterioridad se mencionó en esta obra, el trabajo orientado a la formación paulatina de las bases o premisas del pensamiento teórico y sistémico de los alumnos, desde el inicio de las primeras edades en la escuela.
En este sentido, las investigaciones han demostrado que ello es factible si se les presenta el objeto de estudio en sus múltiples relaciones, a partir de iniciar la búsqueda de características y nexos esenciales apropiadas a su edad. Esto es más factible de lograr cuando los conocimientos se muestran de forma interrelacionada y se enfatiza en el apoyo visual de lo concreto, en íntima relación con la formación de las primeras abstracciones y generalizaciones de carácter esencial, donde la actividad de los escolares con el objeto de estudio es sustancial. Siempre considerando llevar de frente la parte educativa que es intrínseco al proceso instructivo correspondiente.
Estimula, igualmente, la integración de varias tareas en una, eliminando la sobrecarga de actividades para la casa, que su número excesivo, en muchas ocasiones, agobia a los educandos. Cuando nos referimos al desarrollo de potencialidades en las tareas de aprendizaje, desde una concepción integradora, se está considerando, necesariamente además, la atención a los diversos estilos de aprendizaje que existen en las personas. Por tal razón, es muy recomendable que entre sus requerimientos se consideren las preferencias sensoriales de los alumnos: visuales, auditivas y kinestésicas, en la comprensión y procesamiento de la información, que varían en unos y otros.
Para elaborar un sistema de tareas puede servir de eje integrador en la exploración de estas interrelaciones, el aporte que brindan a la formación integral de los estudiantes. Para ello, se puede partir de un grupo de conceptos y habilidades fundamentales para diseñar salidas hacia aspectos educativos en estrecha integración con los aspectos instructivos.
Algunos ejemplos para reforzar las relaciones inter asignaturas son factibles de realizar entre las asignaturas de Educación Cívica e Historia de Cuba, Geografía e Historia de Cuba, Ciencias Naturales con la Geografía y la Historia de Cuba.
Solo se trata de ir poco a poco, desde los primeros grados, seleccionando las esencias generalizadoras que pueden ser consideradas como invariantes de conocimientos, asociadas a las correspondientes habilidades que permiten su apropiación.
Bien identificadas en las diferentes asignaturas, y sobre la base de la comprensión de los nexos que se dan cuando ellas se estudian, es posible y muy oportuno revelar ante los alumnos un cuadro científico integrado del mundo y sus relaciones de causa-efecto, parte-todo, de unidad y diversidad, entre otros sistemas de relaciones.
Todo ello, en un contexto de indagación crítico-reflexiva y valorativa que favorezca, paulatinamente, la formación en los alumnos de sólidas orientaciones valorativas científicas y ético-morales acerca del mundo en que vive, de modo que comprendan su lugar transformador en este y lo que pueden aportarle en un futuro como ciudadanos para el bien común y para sus hijos.
Puedes ampliar información al respecto en el libro: Selección de temas psicopedagógicos, bajo el título Un nuevo proyecto curricular para la escuela primaria. Esta información acerca del currículo la has de actualizar también en el documento Plan

de Estudio que se ha elaborado para el tercer momento de perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación.

Mediante este tipo de aprendizaje interdisciplinario y orientado hacia lo que es esencial en el contenido de enseñanza puede desarrollarse un modo de pensar con un nivel de generalización cualitativamente superior y, a la vez, más productivo, racional y creativo. (G. Fariñas, 2005).

La autora antes aludida, además, expresa que es imprescindible crear una cultura interdisciplinaria, que esté al alcance de todos y que es un requisito como parte de la cultura que el alumno ha de aprehender en la institución, buscando un cambio en la educación, por lo que insiste en que debe iniciarse desde la escuela primaria.

Un enfoque desarrollador del contenido de enseñanza también se logra, como se ha enfatizado, si se establece una adecuada relación entre los diferentes componentes que lo integran, es decir, entre: los conocimientos, las habilidades, los métodos para descubrir y construir el conocimiento, así como el proceso de formación de valores en el individuo.

Al respecto M. Silvestre y otros (2002: 42-43) significa la importancia que tiene trabajar en la formación de las acciones valorativas dirigidas a enjuiciar el valor de lo que se estudia, la utilidad que tiene, el sentido para sí, el para qué, así como de lo que se hace en la actividad docente de cada asignatura, como momento esencial en la formación del pensamiento crítico en el hombre, y que se puede empezar a formar desde muy temprano en los educandos.

La propia autora (1999: 50-52) señala que es necesario (…) enseñarles a identificar qué piensan acerca de lo que estudian y por qué, para que logren formarse en ellos juicios valorativos lo que ofrece mayores posibilidades al alumno de que interactúe con el objeto del conocimiento, al poder expresar no solo sus pensamientos sino también sus sentimientos, valoraciones juiciosas y toma de decisiones..

Una exigencia insoslayable, en consecuencia, para el contenido de las asignaturas es que ha de ser, sumamente, significativo para los estudiantes, como ya se ha apuntado. Su valor es tal que ha sido denominado por V. Martín-Viaña (2012) como “anclas para aprender”.

Sin embargo, es conocido que no en todos los alumnos se logra con la misma facilidad una actitud favorable hacia la actividad de estudio. Es entonces importante tener presente que en la creación de actitudes positivas es prioritaria la relación emocional que se establezca entre los alumnos, la actividad mental y las exigencias que esta plantea, pues un buen aprendizaje depende en mucho del estado emocional de los sujetos.

Los educandos comienzan a sentir placer por este tipo de actividad cuando:

- Reconocen que son capaces de comprender lo nuevo que se les presenta porque el maestro ha sabido relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo que poseen,
- Conocen cuáles son sus dificultades y se les ofrecen diferentes niveles de ayuda para superarlas,
- Se comprende y asume el error como parte del proceso de apropiación,
- Solucionan las tareas del contenido de enseñanza y pueden proponer nuevas y diferentes vías para su solución,
- Ayudan a sus coetáneos cuando tienen dificultades,

- Aplican lo aprendido a la vida.

De esta forma, los educandos logran ser elogiados y reconocidos por el docente y su grupo de iguales, con lo cual sienten orgullo y satisfacción por sus rendimientos intelectuales.
Hay autores que privilegian estas características en el momento inicial de una clase y se lo asignan a estrategias que denominan de activación, pues alude al concepto de actividad mediante la cual se provoca de manera intencional y en un sentido determinado la actividad del alumno hacia el aprendizaje.
Su particularidad está dada por captar la atención del escolar movilizando sus procesos y operaciones mentales con una precisa intención educativa. La información que poseen los educandos, sus vivencias o también puntos de referencia, intuición o fantasías acerca del tema a tratar, denominadas como conocimientos previos, se hace necesario despertarlos para construir el nuevo conocimiento por aprender. En este momento inicial de confrontación entre el viejo y el nuevo conocimiento es consustancial la utilización de estrategias de activación de carácter socio afectivas a fin de crear un buen ambiente de aprendizaje.
Todo lo cual favorece, a su vez en los escolares, la maduración del carácter y la independencia.
Un contenido de enseñanza presentado bajo las condiciones que se han descrito puede influir favorablemente en el desarrollo y educación de los alumnos.
En resumen, desde la categoría contenido es posible también concebir una influencia desarrolladora sobre el escolar. Ello se logra si:

- Se estructura el contenido en estrecho vínculo con los objetivos.
- Si los objetivos se caracterizan por su carácter desarrollador, el contenido ha de dar respuesta a ello bajo esta misma concepción, teniendo en cuenta además las particularidades del desarrollo de cada alumno.
- El rigor científico del contenido donde se refleje con exactitud la realidad y se selecciona muy bien lo que es esencial.
- Se conciben formas de vínculos entre asignaturas, a partir de las diferentes áreas que conforman el currículo escolar,
- El contenido de lo que se enseña, se relaciona estrechamente con los antecedentes su contexto, sus vivencias y sentidos personales.
- Se logra que los alumnos adopten una disposición positiva ante el contenido, ello es posible si este logra que su posición sea significativa, reflexiva y crítica ante el mismo.
- Se logra una adecuada articulación entre la instrucción, la educación y el desarrollo, dada por la relación íntima entre los diferentes componentes del contenido de enseñanza donde se tome en cuenta la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa de los estudiantes en unidad indisoluble y en situaciones de aprendizaje problematizadoras de la vida cotidiana.

Actividad de aprendizaje

1. Analiza críticamente la información sobre la categoría contenido del proceso de enseñanza aprendizaje y valora su importancia en la formación de las

nuevas generaciones.

2. ¿Qué es el enraizamiento cultural? ¿Qué importancia le atribuyes en el proceso de educación de tus futuros educandos?
3. ¿Puedes igualar conocimiento con contenido? Explícalo con las razones suficientes.
4. ¿Cómo te orientarías para seleccionar el contenido esencial de enseñanza en tus clases?
5. ¿Cómo crees que en tus educandos puedes contribuir a que experimenten pasión por aprender?

Categoría Método de enseñanza

La característica esencial de todo método es que va dirigido a un objetivo. Entonces hay que ver al método como el medio que utilizan los hombres para alcanzar el objetivo. Cuando se habla de método significa que se analiza en primer lugar la vía que se tiene que emprender, para lograr un objetivo.

Los objetivos son posibles de obtener mediante la realización de un conjunto de acciones y operaciones sistemáticas*, acerca de las* cuales hay que reflexionar sobre su secuencia, ya que el objetivo propuesto no se logra mediante una sola operación, sino con una serie o con un sistema de operaciones. (L. Klingberg, 1972: 357).

Esta particularidad del objetivo permite que recuerdes su estructura interna conformada por acciones y operaciones, y que se reflejen no solo como particularidad de este, sino también como componentes del contenido de enseñanza, exigencias antes mencionadas, en lo relativo a las habilidades. Fíjate en todas las relaciones que puedes encontrar entre estas tres categorías o componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del método, su existencia requiere de la confección de un plan que establezca el sistema de acciones a realizar. Quiere decir, que en el concepto de método está incluida la sucesión lógica de acciones y operaciones que se relacionan sistemáticamente, dirigidas a un objetivo, es decir la manera de proceder planificada y sistemática que hay que producir para alcanzar un objetivo determinado. Las acciones y operaciones que realizan el maestro y los educandos para lograr un objetivo se materializan en la secuencia de tareas docentes.

De ahí la comprensión de que los métodos de enseñanza se subordinan a los objetivos de la clase. También se seleccionan en correspondencia con el contenido de enseñanza. Existe, en consecuencia, una relación intrínseca entre el objetivo, el contenido y los métodos de enseñanza.

Cada ciencia ha desarrollado su método científico específico y así se observa un vínculo estrecho entre los métodos de las diferentes materias con los métodos de la ciencia con la que se corresponden. Por ejemplo, al contenido de las ciencias naturales le han sido obvias, tradicionalmente, como métodos de búsqueda del conocimiento, la observación y la experimentación; a las ciencias humanísticas, la narración y la elaboración de textos escritos, es decir, se relacionan orgánicamente con la esencia misma de la asignatura que se enseña, con su sistema de conceptos.

Sin embargo, visto así, el método se aprecia cómo proceso que posibilita solamente la adquisición de conocimientos, separado de la actividad valorativa del hombre acerca de lo que conoce, en lo que ha influido el enfoque positivista o utilización hiperbolizada

del método científico en la enseñanza de las ciencias, con la exclusión de la subjetividad humana y, por consiguiente, de los contenidos axiológicos que son imprescindibles en la formación de valores en los educandos. Enfoque imprescindible en la utilización de los métodos dirigidos no solo a los procesos instructivos, sino también a producir un efecto educativo en los educandos.

El método de enseñanza es la categoría o componente que se refiere a cómo los docentes desarrollan el proceso de enseñanza aprendizaje en función de alcanzar el Fin y los objetivos del nivel educacional en que trabajan, permitiendo su cristalización al contenido de las materias o asignaturas, las cuales se encuentran organizadas pedagógicamente para contribuir a la formación integral de la personalidad de los estudiantes y de su preparación para la vida, como se ha venido apuntando.

Esta concepción de método de enseñanza es de una prioridad actual con la utilización del método científico como corresponde, el cual aporta al proceso cognoscitivo humano pero cuyo reflejo está condicionado por el mundo subjetivo de las personas que lo utilizan, es decir por sus vivencias, experiencias, intereses, inclinaciones, lo cual no se puede desconocer en la planificación y uso de los métodos en la clase.

Aquí, es fundamental, entonces, que aprendas a identificar los aspectos lógicos y psicológicos del método de enseñanza. El primero se refiere a poner en claro la materia o contenido de enseñanza para el educando, siguiendo la lógica de ella y sobre la base de que el contenido, determina los métodos que se seleccionen.

El segundo aspecto, es el psicológico, es decir, su dependencia de las leyes del desarrollo físico y psicológico de los educandos en las diferentes edades y que hay que tenerlas presente al seleccionarlos.

Cuando has observado una clase, seguramente has podido apreciar el aspecto externo e interno de los métodos.

G. Labarrere comenta en este sentido, que el aspecto externo, es la forma que adopta la relación docente-estudiante-material y que se percibe cuando el maestro explica, hace una demostración, muestra una lámina, realiza preguntas y los educandos, responden a las preguntas, trabajan con el libro de texto.

El aspecto interno, no es visible externamente y se refiere a la vía lógica que se ha seguido para la apropiación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y hábitos, de los procedimientos valorativos realizados por los estudiantes. Entre otras de estas vías lógicas: la inducción y la deducción, el análisis y la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización y la concreción, sin las cuales no es posible lograr un aprendizaje verdaderamente activo y consciente en cada uno de ellos.

Vale la pena considerar los argumentos de algunos autores en Didáctica cuando señalan que el método le imprime dinámica a la actividad, y que el aprendizaje será pasivo o activo, durante este proceso, en la misma medida en que se utilicen métodos que demanden del educando poca o mucha participación intelectual en las acciones que realiza. Insisten en que es el método el que le da vida al contenido de la actividad docente.

Y añadimos, que le da vida a la actividad porque en ella los estudiantes pueden cuestionar el porqué y el para qué de lo que aprenden, de lo que hacen o puedan hacer, con juicios valorativos y asumiendo una posición crítica y activa en el aprendizaje, escuchar las opiniones de sus compañeros, defender sus puntos de vista ante los que discrepan, realizando un intercambio enriquecedor de significados (R. Rodríguez, 2012).

Como la trayectoria en el alcance de las metas al tratarse de la formación del hombre en su integralidad, es de naturaleza compleja, no puede considerarse que exista un método único o universal que permita el abordaje de todas las acciones. En este caso, los especialistas señalan o recomiendan la necesidad de utilizar un sistema de métodos.

La diversidad de literatura especializada en Didáctica refiere un gran número de clasificaciones (todas ellas basadas en distintos principios como punto de partida) y definiciones sobre métodos de enseñanza. Por lo cual, existe una gran variedad de métodos que se pudieran recomendar a los docentes, entre los que se encuentran, por supuesto, también aquellos que son propios de las asignaturas, cuyo valor radica en su especificidad en cuanto al tipo de contenido y que, en este sentido, refuerzan determinados aprendizajes.

Tratándose de encontrar rasgos, características de una concepción desarrolladora de las diferentes categorías del proceso de enseñanza- aprendizaje, es posible detenerse en una definición que podría acercarse a sintetizar esta búsqueda. En este sentido, hay coincidencia en autores en la idea siguiente: Se considera al método como la secuencia de actividades del profesor y de los educandos dirigida a lograr los objetivos de la enseñanza. Realmente, esta sería la definición más completa.

Claro está, viendo la categoría objetivo desde una concepción integradora en cuanto a la formación de la personalidad de cada alumno en lo que se ha venido insistiendo.

En síntesis, en una concepción de enseñanza que potencie desarrollo hay que ver a los métodos convertidos en herramientas indispensables en manos de los propios educandos, es decir, en vínculo necesario y directo con lo que estudian: al observar, analizar objetos y fenómenos, realizar experimentos, actividades demostrativas, al investigar en las fuentes necesarias, plantear suposiciones o hipótesis, elaborar conclusiones y nuevas ideas, al valorar y enjuiciar críticamente lo que aprende, interactuando positivamente y de conjunto con otros educandos, entre otras acciones.

Todo lo anterior, lleva a dar un gran peso a aquellas actividades que estos han de realizar durante el proceso, de manera que intensifiquen progresivamente su actividad cognoscitiva, práctica-valorativa-creativa y actuar independiente, con la conducción mediadora del docente.

P. Torres (2010) precisa que es aconsejable emplearlos pensando siempre en propiciar la gradual independencia cognoscitiva de los estudiantes. Recomienda el método de elaboración conjunta, el cual pareciera ser el más favorable, ante la imposibilidad de utilizar desde un inicio el método de trabajo independiente.

Al propio tiempo, el referido autor, enfatiza en que el método expositivo es factible si se emplea a través de procedimientos de enseñanza que promuevan eficazmente la atención voluntaria de los estudiantes y la compresión reflexiva de los nuevos conocimientos. Aspectos en los que coincidimos con este autor.

Vale la pena que te detengas también en el análisis, por ejemplo, del significado que puede tener la manera en que los alumnos se apropien del contenido en general y, de la Historia en particular, la cual al decir de H. Leal (2000) ha de cultivar en ellos una sentida devoción, amor y respeto por los valores nacionales y de las naciones hermanas de América y del Mundo.

Señala esta especialista que es de un gran valor que los maestros les orienten en la búsqueda de nuestras raíces históricas, culturales y comunitarias sobre la base de un

nuevo enfoque de los conceptos de desarrollo humano y ciudadanía. En tal sentido, precisa que para lograr esta formación humanista y lograr el desarrollo espiritual de los alumnos, se hace necesario transformar el acto educativo en un proceso democrático, donde los métodos que se seleccionen promuevan la comunicación y el protagonismo como piedras angulares del aprendizaje.

El enfoque humanista, basado en los conceptos de desarrollo humano y formación ciudadana implica que tanto en las clases de Historia, como en el resto de las asignaturas, no falten el cultivo de los sentimientos, de los afectos, de las emociones, pues se crea un clima de aprendizaje que es imprescindible si se desean obtener resultados óptimos en la educación de los alumnos. También están muy relacionados con la formación en ellos de intereses y motivos, sin los cuales es muy difícil alcanzar tales resultados. (L. Turner y B. Pita, 2001; Z. Bello, 2014).

Este proceder activo de los alumnos como requerimiento dentro del proceso de enseñanza hace que cobren más fuerza hoy en día los conocidos como procedimientos metodológicos, acerca de los cuales la literatura no abunda mucho, sin embargo adquieren significación valiosa como se les concibe, es decir como *detalles* dentro de los métodos. Como operación particular, ya sea de carácter práctico como intelectual de la actividad del profesor o de los alumnos y que enriquecen, complementan, el proceso de asimilación de conocimientos, que presupone determinado método (G. Labarrere y G. Valdivia, 1988).

Como parte de los resultados de investigación del Grupo TEDI del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, (1990-1996) se elaboraron un conjunto de procedimientos didácticos o metodológicos estimuladores del desarrollo intelectual, con implicaciones también educativas.

Dicha investigación se realizó en escuelas primarias en las cuales los docentes trabajaron de conjunto con los investigadores, donde fueron partícipes de los cambios que gradualmente fueron imprimiéndole a la remodelación sustancial del proceso de enseñanza aprendizaje.

Concebidos en forma de sistema, dichos procedimientos resulta un sustento teórico muy valioso que complementa los métodos de enseñanza que se seleccionen para la orientación de un proceso de enseñanza- aprendizaje basado en el desarrollo de potencialidades de los educandos.

La variedad de procedimientos metodológicos que utilice el maestro en sus clases, les facilita acercarse a la diversidad que caracteriza a sus estudiantes focalizar sus acciones en la búsqueda de las fortalezas que poseen para aprender, donde ellos puedan manifestar sus inclinaciones y comportamientos inteligentes y, a la vez, disfrutar de lo aprendido.

De significación especial, se encuentra el denominado por los autores como Modelo "Guía de aprendizaje" que en manos de los educandos les estimula y orienta en la realización de preguntas mediante las cuales puede llegar a cuestionarse aspectos del contenido que a veces no los encuentra en los libros de texto. También facilita a los docentes orientar la mejora de su auto preparación en relación con las preguntas que pueden realizarle sus alumnos. Puedes ampliar información en el libro Aprendizaje, Educación y Desarrollo, de la autora M. Silvestre.

Sin dudas, los consideramos eficientes como herramientas cognoscitivas en manos de los estudiantes, a partir de las cuales se pueden organizar con un mayor nivel de profundidad la formación de orientaciones valorativas hacia lo aprendido.

Se destacan a modo de resumen algunas ideas de esta autora con respecto a la categoría método de enseñanza:

- La selección de los métodos y procedimientos metodológicos dependerá de los objetivos a lograr y las características del contenido. Si para el maestro el contenido resulta una "masa de rasgos" que el alumno solamente ha de memorizar, entonces cualquier método que utilice tendrá como rasgo, muy posiblemente el reproductivo.
- Hay que considerar el aspecto interno del método, revelar su esencia; el movimiento interno que provoca en el alumno, el cual deberá ser comprendido y hallado por el docente, de manera que haga efectivo el sistema de métodos que seleccione.
- Los procedimientos metodológicos facilitan la aplicación de los métodos y permiten concretar las acciones y operaciones que han de realizar los alumnos, en correspondencia con los objetivos y las características de los contenidos. En este caso, los procedimientos metodológicos están asociados a las tareas docentes que realicen los educandos.

En este proceso, considerar el error del educando es parte de su acercamiento al conocimiento, para lo cual los niveles de ayuda que se les ofrezcan, de manera oportuna e inteligente, le proporcionarán las vías que le permitan encontrar por sí solos las respuestas correspondientes, lo que favorece su independencia y desarrollo potencial.

Las ideas antes expresadas permiten valorar la necesidad de utilizar, como tendencia, los métodos productivos *(*que son aquellos que buscan intensificar la actividad cognoscitiva, independiente y creativa del educando), sin descuidar los momentos necesarios donde los métodos reproductivos tengan lugar.

Sin pretender adoptar una toma de posición acerca de una clasificación específica de métodos de enseñanza, en la literatura cabe destacar el valor actual de los puntos de vista de los autores I. Ya. Lerner y M. N. Skatkin (Citados por G. Labarrere y G. Valdivia, 1988:114-120), los cuales plantean la clasificación de métodos teniendo en cuenta los niveles de asimilación del contenido de enseñanza, antes descrito, y entre ellos incluyen:

- Explicativo-ilustrativo
- ,reproductivo,
- de exposición problémica,
- de búsqueda parcial o heurístico
- investigativo.

El sistema de métodos propuesto por estos autores tiene la ventaja que recorren los diferentes niveles de asimilación, como exigencias en el desarrollo de los conceptos y las habilidades y en su aspecto o lógica interna este sistema revela el movimiento en desarrollo ascendente, en espiral que se ha de dar en este proceso, como parte de una actividad cognoscitiva desarrolladora en los educandos, donde no se puede descuidar su relación con otras formaciones de la personalidad, en lo que ya con

anterioridad se ha insistido.
Así, los métodos explicativo-ilustrativo y el reproductivo facilitan el trabajo del maestro dirigido al necesario momento de fijación por los educandos del contenido de los conceptos y habilidades que aprenden, dentro del sistema de clases, donde el maestro trasmite la información, demostrando las ideas esenciales y sus interrelaciones con el apoyo de los medios necesarios y los educandos la reproducen de muy variadas formas.
Principalmente, mediante la observación y la descripción, la narración, la demostración del contenido del concepto y los procedimientos (habilidades), la lectura de textos, la realización de ejercicios para la apropiación de un modelo o secuencia de acciones que les permita solucionar situaciones con idénticas condiciones, entre otras. La combinación de ambos métodos garantiza el trabajo a nivel reproductivo. Ambos métodos desarrollan más bien la memoria y no los prepara para el desarrollo de habilidades que les permita resolver tareas cognoscitivas que exijan la aplicación de los conocimientos a nuevas situaciones.
En fin, el maestro trasmite información y los estudiantes repiten esta información ofrecida por el docente, sin demasiado esfuerzo intelectual.
En su propuesta, los autores citados (I. Ya. Lerner y M. N. Skatkin), revelan que los alumnos utilicen no solo métodos reproductivos, sino que aprendan a manejar aquellos que les permitan obtener por sí mismos los conocimientos, lo cual ha de enseñarse por el maestro, promoviendo así los procesos de colaboración y construcción colectiva de lo indagado.
El método de exposición problémica, el método de búsqueda parcial o heurístico y el método investigativo, posibilitan que los alumnos intervengan directamente en la elaboración o construcción del conocimiento. Su significado, también sustancial, es que reflejan la naturaleza interna del proceso del pensamiento que demandan las tareas cognoscitivas que ellos deben realizar *(*G. Labarrere y G. Valdivia, 1988: 121).
Estos métodos influyen, poderosamente, en que se alcancen niveles superiores de desarrollo en la actividad intelectual, favorecen la implicación del educando en lo que analizan y aprenden, enriquecen la motivación, la comunicación con los coetáneos, la participación consciente y activa, el estímulo hacia el enjuiciamiento crítico de lo aprendido, la independencia, el desarrollo de la autoestima, la seguridad en sus ideas y actuación, la solidaridad, la importancia de la colaboración en la solución de tareas complejas, la responsabilidad individual y colectiva, entre otros aspectos formativos valiosos.
Resulta fundamental entonces profundizar en el contenido o características de estos tipos de métodos productivos. Brevemente se comentan algunas de sus particularidades en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Por ejemplo, cuando el docente utiliza el método de exposición problémica en su clase propicia que junto con el proceso de trasmisión de los conocimientos, revele a los alumnos las vías de solución de una determinada situación de conflicto a resolver.
Al decir de G. Labarrere y G. Valdivia (1988) este método se relaciona con el método explicativo-ilustrativo, pues en ambos es la palabra del maestro la que predomina, pero se diferencia en que en la exposición problémica se establece una especie de diálogo mental entre el docente y los educandos, descubriendo ante ellos las vías de razonamiento que le habrán de permitir la solución del problema.
Se trata de un proceso de interacción productiva del pensamiento que mantiene a

cada educando y al grupo-clase muy activo, intelectualmente, en pos de encontrar junto a su maestro las soluciones a las contradicciones presentadas en el proceso de aprendizaje constructivo de los conocimientos. Vale aquí también recordar que dichas contradicciones no solo han de referirse a lo conocido y lo desconocido, sino también problematizar entre lo que se hace y lo que se debe hacer o es correcto hacer, entre el ser y el deber ser (R. Rodríguez, 2012), imprescindibles en la atención al proceso educativo, como parte de la enseñanza y el aprendizaje.

Dicho método toma de la enseñanza problémica algunos de sus elementos y posibilita la familiarización de los alumnos con los métodos de las ciencias, así como influye en la formación de motivos e intereses ante el estudio al propiciar una clase mucho más atractiva y retadora a su intelecto.

El método de búsqueda parcial o heurística exige de los alumnos una actividad intelectual más compleja que el método antes descrito en la solución de las tareas de aprendizaje, pues facilita acercarlos gradualmente al método investigativo. En consecuencia, contribuye a que aprendan a trabajar formulando hipótesis, o realizando en otro tipo de tareas observaciones a objetos o fenómenos en estudio, o realizando algún experimento, entre otras de las etapas que conforman un plan de investigación.

Cuando se utiliza este método, al igual que el de exposición problémica es común el presentar el contenido de la materia a los alumnos, no de una manera lista para aprender, sino en su movimiento dialéctico, en su contradicción interna.

De esta manera, se posibilita que los alumnos se incorporen al desarrollo del problema y también a la lucha por su solución. Esta exposición desarrolladora puede adquirir rasgos heurísticos, lo cual supone que el conocimiento tiene que ser hallado o investigado. (L. Klingberg, 1972).

El método de enseñanza heurístico se puede encontrar asociado de alguna manera a formas de enseñanza dialogada dirigida al desarrollo del pensamiento y la creatividad de los educandos.

El diálogo entre docente y grupo- clase es oportuno organizarlo con niveles crecientes de complejidad, tomando muy en cuenta los antecedentes en conocimiento y habilidades que posean los educandos para insertarlos en un ambiente de aprendizaje potenciador de desarrollo. Se trata, entonces, que el maestro mediante un sistema de preguntas determinado estimule a sus alumnos a encontrar por sí mismos las preguntas, cuyas respuestas son el objeto, es decir, la materia de análisis. (Diesterweg, citado por L. Klingberg, 1972).

En resultados del grupo TEDI, como se decía, pueden encontrarse ejemplos de procedimientos metodológicos que posibilitan concretar acciones de aprendizaje vinculadas al método de búsqueda parcial o heurística. Entre algunos de ellos:

- Elaboración de preguntas;
- Planteamiento de suposiciones o hipótesis;
- Observo lo que me rodea.

Por su parte, el método investigativo es el que demanda de los educandos de una mayor complejidad en la solución de las tareas de aprendizaje. Su exigencia está dada en que estos han de seguir todas o la mayor parte de las etapas del proceso de la

investigación aplicando el método científico. Su característica esencial es que requiere de la búsqueda independiente de los conocimientos en la solución de un determinado problema. (G. Labarrere y G. Valdivia, 1988).

La generalidad de los especialistas lo consideran de importancia en el desarrollo del pensamiento científico y creativo de los alumnos y aunque es complejo y requiere de tiempo para su ejecución, ha de incluirse paulatinamente como exigencia , tomando en cuenta las edades de los alumnos, vinculándolo al análisis y propuesta de solución a problemáticas que pudieran existir en las comunidad donde se encuentra la escuela en un proceso de aprendizaje fundamentalmente cooperativo.

Pero advertimos de que es fundamental que se prepare a los escolares debidamente en los diferentes cursos escolares, donde los niveles de ayuda gradualmente en esta dirección así lo posibiliten. No es posible que a escolares de 4to grado se les exija que realicen una investigación y expongan oralmente y en colaboración los resultados de la misma si con anterioridad no se ha trabajado con ellos suficientemente en esta dirección. Llevaría con toda seguridad a una actividad totalmente llena de formalismo reproductivo, con apariencias desarrolladoras.

Ha de quedar, entonces, muy bien orientada por el maestro e irse desarrollando a través de todo el curso escolar. En ello desempeña un papel principal el trabajo previo que se haya realizado, en el caso que se analiza, con los métodos productivos antes descritos.

En la planificación de las clases en la educación infantil, son factibles de utilizar los métodos y procedimientos descritos, siendo muy oportuno que los docentes los seleccionen adecuados a las características de los objetivos y del contenido de enseñanza.

Como idea esencial tener en cuenta que los requerimientos referidos permiten revelar el camino lógico-metodológico que habrán de utilizar los alumnos para alcanzar las metas y aprender el contenido y ello adquiere una dimensión sustancial en la formación de los alumnos ante la complejidad de los procesos y acontecimientos de la sociedad y el mundo de hoy, que involucran al propio tiempo, el proceso de formación de su personalidad y su imprescindible autoconocimiento y sostenibilidad creativa, ante tales complejidades.

De ahí, el valor de la utilización del método científico como forma de adquisición del conocimiento, de pensar, actuar, crear y sentir, el cual es común a todas las ciencias.

En tal sentido, es necesario apuntar que para realizar correctamente una investigación en clase, hay que emplear el método científico; se puede y se debe utilizar en la solución de un problema, la realización de un proyecto, cuando se ha de tomar una decisión, entre otras tareas. Su empleo es más valioso cuando se combina con el aprendizaje en grupos, por la importancia que tienen la socialización y el intercambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Claro está, bien adecuado al nivel de madurez que hayan alcanzado los alumnos. En los procesos que implican la actividad productiva de los escolares con el empleo de los tipos de métodos que la posibilitan desempeñan un papel fundamental los medios tecnológicos.

Los métodos y procedimientos metodológicos antes referidos no pueden faltar en el análisis previo de las particularidades del contenido de enseñanza que faciliten el proceso investigativo y que sobre todo, se refuerce el vínculo entre los procesos instructivos y educativos en el proceso de la investigación, así como su influencia en el desarrollo de los educandos.

No es posible hablar del método como categoría de la Didáctica sin continuar enfatizando en su potencialidad educativa. Al decir de G. Labarrere y G. Valdivia (1988), el método bien seleccionado en su concepción sistémica, además de facilitar, la correcta asimilación de los conocimientos, produce un efecto educativo revelador en los alumnos.

Se podría añadir la importancia que tiene al poner en manos de maestros y educandos el poder disponer de las vías que les permiten acercarse a la verdad científica, al conocimiento que es infinito y al desarrollo de un pensamiento consecuente con ello y su aplicación a la vida e incluso a favor de la propia sostenibilidad de la persona ante los riesgos y desafíos de un mundo cada vez más complejo y controvertido.

En este sentido, una mirada didáctica desde la obra de José Martí la defiende la autora M. A. Rodríguez del Castillo (2013), quien propone una estrategia didáctica que argumenta en su esencia que el principal método de educación de las nuevas generaciones, interpretando el criterio del Apóstol, es el amor que es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo. Y destaca también lo dicho por él, entre otros de sus muchos preceptos, que la poesía es, además de todo, el mejor método de embalsamar las ideas esenciales.

Encierra esta autora su propuesta en la idea de que Martí, es método y fuente obligada de consulta para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje tan informado como formador, tan científico como sensible, tan discípulo de la razón como del corazón.

Un mensaje muy importante que se desea trasmitir en cuanto a la selección y utilización de los métodos y procedimientos metodológicos en clases, es el de evitar a toda costa la tendencia tradicional del didactismo, el cual nos puede atrapar.

Esto ocurre si pensamos en la Didáctica como la ciencia pedagógica que contiene, solamente, las técnicas para enseñar y aprender, es decir, los métodos y procedimientos metodológicos, como vías de las cuales dependen los resultados de un aprendizaje exitoso, soslayando entonces, todo lo que se puede y es necesario lograr en la formación integral de nuestros estudiantes.

Estamos seguros de que se comparte la idea expresada por L. Cánovas en el Prólogo de la obra Maestro, para una Didáctica del aprender a aprender, de G. Fariñas, (2004) En las nuevas condiciones, la sociedad cubana pide al docente, con más fuerza que nunca, perfilar su labor como escultor, de artífice de la personalidad de los alumnos para que el país pueda contar con generaciones de ciudadanos comprometidos con la historia, cultura e identidad de nuestra nación.

Y sigue expresando que este imperativo lo aprecia desde su visión actual de la idea martiana de que educar es preparar al hombre para la vida, pues advierte que:

> En la actual llamada sociedad del conocimiento, las personas requerirán de prepararse a lo largo de toda su vida, de manera que puedan asumir su propia educación, pero que especialmente sean capaces de elaborar comportamientos, actitudes, sentimientos, conocimientos, habilidades, en fin, conciencia.
>
> (Ibídem)

A este apartado dedicamos especial atención, por la reveladora función de los métodos en el proceso de enseñanza aprendizaje, como vías en el alcance de los objetivos en vínculo estrecho con la creación de intereses culturales en los ciudadanos, que al decir de esta pedagoga tiene que ver con la modelación de las

emociones, dar forma a la conciencia ideológica, comprender, entender y dominar el mundo, pero empezando por la propia naturaleza personal, por conocerse y educarse a sí mismo.
Añade, que este es un requerimiento de toda sociedad que requiera de la incorporación consciente y activa de cada uno de los ciudadanos en el proceso de la imprescindible transformación social en el alcance de sociedades cada vez más justas, lo cual es prioridad sustancial del sistema educacional cubano.
A modo de síntesis, los métodos pueden influir en el desarrollo de los educandos si:

- Guardan una estrecha relación con los objetivos, el contenido de enseñanza y las características de las edades, estimulando con su sistema de acciones la zona de desarrollo próximo de los alumnos y viéndola en la integralidad de lo que aporta a la formación de la personalidad de los estudiantes.
- Dan respuesta dentro del sistema de clases a las exigencias de los niveles de asimilación de conocimientos y habilidades, elevando junto con estos, su potencialidad educativa.
- Expresan y orientan explícitamente el camino lógico de la actividad cognoscitiva de los estudiantes en la solución de tareas de aprendizaje con niveles crecientes de exigencia y en la búsqueda independiente y valorativa del conocimiento en cooperación con los coetáneos, influyendo en su desarrollo.
- Se emplean como un sistema, incluyendo métodos reproductivos y productivos favoreciendo estos últimos, posturas reflexivas, críticas y valorativas ante el conocimiento y el error.
- Se constituyen en vías, junto a la obtención de conocimientos, de formación y desarrollo de afectos, sentimientos y emociones placenteras por aprender y en sus relaciones con los coetáneos, así como en la conformación de un clima psicológico afectivo exitoso.
- Pone en las manos de los alumnos, vías metodológicas que les permiten aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser, a amar y a aprender a convivir juntos en la diversidad, influyendo en general a la formación en ellos de proyectos y futuros estilos de vida culturalmente positivos y saludables.

Actividad de aprendizaje

1. Analiza críticamente la siguiente definición de método: Es la secuencia de actividades del educador dirigida a lograr los objetivos de la enseñanza.
2. Elabora un modelo donde explicites la relación objetivo-contenido-métodos-procedimientos metodológicos.
3. Argumenta el valor de los procedimientos metodológicos en su relación con los métodos de enseñanza.
4. ¿Cómo te representarías un sistema de clases donde los métodos seleccionados contribuyan gradualmente al desarrollo integral de la personalidad de tus educandos? Repasa previamente las principales construcciones teóricas del enfoque histórico cultural que estudiaste en Fundamentos de la Psicología, vinculándolo con el contenido de esta

categoría.

5. Observa una clase en tu práctica laboral y analiza críticamente, cómo el docente utiliza los métodos y procedimientos metodológicos en función de una enseñanza que potencie el máximo desarrollo posible de cada educando. Valora, asimismo, la relación de estos con los objetivos y el contenido de la clase.

Categoría Medios de enseñanza

¿Con qué enseñar y con qué aprender?, es una pregunta obligada cuando se trata de reflexionar acerca de los medios de enseñanza como parte indisoluble del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante los cuales es posible mostrar desde un objeto natural, fácil de localizar, hasta planificar la visualización del más complicado proceso con el apoyo de sofisticados equipos o instrumentos**,** que permitirán trasladar al aula, los más distantes y sorprendentes eventos.
La categoría medio de enseñanza ha sido poco trabajada en la Didáctica, pero no por ello deja de tener una importancia sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuál es la importancia de los medios de enseñanza?
Analicémosla muy brevemente mediante algunas definiciones dadas por diferentes autores.

- El material didáctico es en la enseñanza, el nexo entre las palabras y la realidad (...) Debe sustituir a la realidad, representándola de la mejor forma posible, de modo que se facilite su objetivación por parte del alumno (I. Nérici, 1973).
- Son medios auxiliares de la presentación y son aquellos que deben impresionar los sentidos que son los que más contribuyen al aprendizaje eficaz (ojos y oídos). (L. A. de Mattos, 1973).
- Son todos los medios materiales necesitados por el maestro o el educando para una estructuración y conducción efectiva y racional del proceso de educación e instrucción (L. Kingberg, 1972).
- Constituyen el soporte material para ejecutar el método, para posibilitar el logro de los objetivos. (V. González Castro, 1979).
- Son los componentes del proceso de enseñanza que sirven de sostén material a los métodos. Constituyen distintas imágenes y representaciones que se confeccionan especialmente (…) abarcan objetos naturales e industriales, los cuales contienen información y se utilizan como fuente de conocimientos, contribuyen a que la enseñanza sea activa, constituyen elementos poderosos en el trabajo educativo (Colectivo de autores Pedagogía, 1984).

El proceso de enseñanza no puede ser limitado solo a la comunicación entre el que enseña y el que estudia, la actividad de los educandos debe estar orientada al mundo de las cosas, sin las cuales no pueden trasmitirse los conocimientos que

constituyen el contenido de enseñanza. (N. Talízina, 1988).
Se puede apreciar, que todos los autores coinciden en destacar la importancia indiscutible de los medios de enseñanza en el aprendizaje. Como medios auxiliares que impresionan los sentidos, como soporte o sostén material de los métodos; otras caracterizaciones destacan su importancia muy vinculada a la calidad y eficiencia del proceso de instrucción y educación.
En algunas de ellas, pueden estimarse ideas acerca de la influencia desarrolladora de los medios, por ejemplo, la señalada por el colectivo de autores del libro Pedagogía, cuando destacan que contribuyen a que la enseñanza sea activa y que además son elementos poderosos del trabajo educativo, o la caracterización que hace N. Talízina al plantear que sin los medios no es posible la trasmisión de los conocimientos ya que la actividad de los alumnos debe estar orientada al mundo de las cosas.
Investigaciones realizadas, demuestran la efectividad del proceso de aprendizaje cuando se utilizan los medios de enseñanza, por ejemplo, en cuanto a la retención del conocimiento después de tres días de enseñado éste. Veamos:

- 10% los que leyeron
- 20% los que escucharon
- 30% los que vieron
- 50 % los que vieron y escucharon
- 70% los que pudieron analizar y discutir
- 90% los que vieron y ejecutaron acciones.

Es apreciable cómo la retención de los conocimientos puede aumentar con el uso de los medios de enseñanza, si se utilizan en interrelación con un proceso de aprendizaje activo.

¿Cómo podríamos definir los medios de enseñanza?
Constituyen una categoría o componente del proceso de enseñanza aprendizaje que pueden ser objetos naturales o conservados, o sus representaciones, también instrumentos o equipos cuya función esencial es apoyar de manera objetiva la actividad de los docentes y los educandos en el alcance de los objetivos.
Dado que los medios de enseñanza constituyen una categoría que forma parte del proceso, es fundamental tener presente el vínculo entre ellos, en función de garantizar con eficiencia, tanto la apropiación de los conocimientos y las habilidades, como las influencias educativas correspondientes.
Es bien conocido que, de acuerdo con las aspiraciones o exigencias planteadas en los objetivos, las características del contenido, de los métodos y procedimientos metodológicos, se seleccionan los medios de enseñanza. En este sentido, se encuentra consenso entre los especialistas en cuanto a que el proceso de enseñanza

hay que examinarlo como sistema pues en él los diferentes componentes se encuentran estrechamente relacionados estructural y funcionalmente. Aspecto este en el que hemos venido insistiendo. Se torna evidente la influencia de todos los componentes en un proceso eficiente, si se seleccionan bien y se logra la interrelación de unos con otros en correspondencia con los objetivos.

Cuando se habla en esta dirección, no se trata de que se utilicen mediante una simple combinación, de lograr una cierta secuencia en su presentación. Realmente, abarca la determinación lo más exacta posible de las relaciones entre todos los componentes del sistema y que, sobre todo, se vinculen a la actividad humana.

En este particular, los medios de enseñanza facilitan el proceso de aprendizaje del educando, a partir de objetivos determinados, pues mejoran o viabilizan la comprensión y aplicación del contenido de estudio.

En el ejemplo siguiente puedes encontrar esta idea en cuanto a cómo el docente desde la planificación y conducción de sus clases, pone en función a todas las categorías. Observa el estrecho vínculo que existe entre todas las categorías del proceso, el sostén material de los medios en el sistema y la selección de varios medios en función del objetivo.

Durante el estudio de los tejidos en la asignatura Ciencias Naturales en sexto grado, es imprescindible su observación dadas sus características microscópicas, ya sea directa con el microscopio óptico o en su defecto, si no se dispone de éste mediante su representación gráfica en lámina o vídeo. No es posible que los alumnos comprendan y aprendan el significado que tienen para la vida del hombre, a pesar de su tamaño extraordinariamente pequeño si no se les observa directa o indirectamente.

Se aprecia, además, que el medio está directamente ligado a la actividad de aprendizaje de los escolares, cuando profundizan en su estudio en las observaciones microscópicas, libro de texto y otros materiales complementarios.

- Objetivo: valorar la importancia de los tejidos en los seres vivos a partir de la observación, identificación y descripción de sus características esenciales en preparaciones microscópicas, en esquemas del libro de texto y otros materiales docentes.
- Contenido: Estructura y funciones de los tejidos. Identificación y descripción de sus características esenciales y valoración de su importancia en los seres vivos.
- Métodos: método de búsqueda parcial o heurística y de exposición problémica. Procedimientos metodológicos de apoyo a los métodos: Búsqueda de las características esenciales, presentación de contraejemplos, búsqueda de argumentos y realizo valoraciones.
- Medios de enseñanza: microscopio óptico y preparaciones microscópicas para observar, identificar y describir tejidos en diversidad de ejemplos particulares. Libros de texto y materiales complementarios.
- Formas de organización: trabajo cooperado en pequeños grupos o equipos donde los alumnos procesan la información mediante los procedimientos metodológicos, las habilidades correspondientes y con apoyo de los medios de enseñanza.
- Evaluación: del proceso y los resultados en la adquisición de la información. En ella los alumnos utilizan los medios de enseñanza como vía de comunicación y

de control valorativo individual y grupal de lo aprendido, con énfasis en el significado de los tejidos para la vida de los seres vivos que los poseen a partir del conocimiento de sus características esenciales.

Se puede distinguir, entonces, estrecha relación que existe entre el objetivo, el contenido, los métodos, los procedimientos metodológicos y los medios de enseñanza.
El objetivo y el contenido determinan, deciden, los criterios de selección y manejo de los medios de enseñanza. Al propio tiempo, un medio de enseñanza bien seleccionado y utilizado, es esencial en el proceso de comprensión de un contenido específico sobre la base de los métodos y procedimientos adecuados a este fin, a la vez que ayuda a precisar mejor el objetivo y su evaluación..
Vamos a describir este análisis en el ejemplo antes citado. Se trata de que los educandos observen por vez primera a los tejidos, donde es un requisito del objetivo que identifiquen y describan sus partes esenciales como una forma de que luego puedan aplicar este conocimiento en la solución de diversas tareas. En esta clase, tienen como antecedentes el conocimiento de la célula y el sistema de habilidades asociadas a su aprendizaje, lo que facilita la fácil comprensión del nuevo tema sobre los tejidos.
Es indudable que la mejor forma de que comprendan y aprendan el contenido del concepto tejido es utilizando como medio de enseñanza el microscopio óptico de aumento o la representación gráfica de tejido lo más fiel posible, sino existiese microscopio; pues es el que permite su observación real, así como la de sus características esenciales. Asimismo, el empleo de este medio demanda de la planificación de métodos y procedimientos que promuevan la participación activa y consciente de los educandos al observar, identificar, describir las características esenciales de los tejidos y al propio tiempo valorar y evaluar posteriormente su conocimiento. Condiciones que enriquecen, asimismo, la formación de motivos.
Si se desea alcanzar una modificación sustancial de la posición del alumno en la clase donde pueda asumir el rol activo y protagónico que deseamos, hay que reflexionar cómo desde los medios de enseñanza se pueden planificar influencias desarrolladoras sobre cada uno de los educandos.
De acuerdo con la idea anterior, es posible examinar la influencia desarrolladora del medio de enseñanza, por ejemplo, sobre el área cognitiva:

- En qué medida puede contribuir al proceso de apropiación activa y desarrollo del sistema de conocimientos y habilidades.
- De qué forma se puede convertir en el soporte material de los métodos y procedimientos metodológicos, como mediador en el proceso de apropiación.
- En qué medida facilita la apropiación de las abstracciones y las generalizaciones que están vinculadas al proceso de formación de los conceptos, así como su aplicación y reflexiones críticas y valorativas con respecto a la implicación de los conocimientos y habilidades aprendidas en su vida. Este último aspecto, como puedes considerar, muy estrechamente vinculado con las influencias educativas del proceso de enseñanza aprendizaje al propiciar un análisis profundo de este nuevo conocimiento en su relación con la vida, es decir, con la salud del hombre, con el desarrollo de las ciencias a favor de esta, por

ejemplo.

Veamos estas ideas, ahora, mediante un modelo de estrategia metodológica deductiva conocida por los maestros, la cual se recomienda utilizar y valorar en las clases de Ciencias Naturales, en sexto grado.
Se trata de revelar, siguiendo con el mismo ejemplo del sistema de conocimientos relacionados con la organización celular, el significado que tiene el empleo del modelo (utilizado como medio de enseñanza) cuando se recurre a la vía deductiva en la formación de generalizaciones que conducen a la formación de los conceptos. Observa y valora si el modelo se integra sustancialmente al proceso de apropiación del concepto y a las acciones intelectuales asociadas a este.

- Observa el modelo que muestra en forma gráfica las características esenciales del concepto célula.
- Realiza el dibujo del modelo que representa el concepto de célula. Identifica y nombra sus rasgos esenciales. Rectifica los errores cometidos comparando el dibujo con el modelo.
- Escribe en la libreta, en ausencia del modelo, los rasgos esenciales del concepto.
- Describe, oralmente, los rasgos esenciales del concepto. Analiza en colectivo su definición.
- Identifica o determina la pertenencia o no del objeto al concepto a partir del análisis y comparación de diversos ejemplos que contengan o no la esencia del concepto célula. Realiza el control individual, por parejas y en colectivo.
- Realiza las valoraciones pertinentes acerca de lo aprendido y de cómo lo aprendiste, comparando. (individuales y colectivas).

Este procedimiento, resultado de investigación en la escuela primaria, (E.M. Santos, 1989) facilitó, en la casi generalidad de los alumnos de diez años de edad, sometidos a experimento, la formación de la generalización teórica de la célula como la menor unidad viva que forma el cuerpo de todos los seres vivos, así como de su significado y aplicación práctica en la vida.
En el procedimiento se puede apreciar, cómo se organiza metodológicamente, la formación de las acciones mentales en los alumnos en el proceso de interacción con el objeto material (modelo de célula), como medio de obtención y valoración del conocimiento generalizado, lo que revela la relación tan estrecha que existe entre métodos-procedimientos metodológicos-medio de enseñanza, en el proceso de enseñanza aprendizaje y su relación con los objetivos. En el caso que se analiza de formación de los conceptos científicos.
Cabe, entonces, destacar la importancia que tiene en el aprendizaje la observación directa de los objetos y fenómenos que se estudian o de sus representaciones y el vínculo de lo concreto y lo abstracto en la formación de generalizaciones de esencia que conducen a la formación de los conceptos científicos
Es evidente como aquí, el medio de enseñanza es vía que facilita la síntesis de lo

concreto y lo abstracto como una unidad dialéctica en el proceso de conocimiento y formación de los conceptos a un nivel teórico. Ello garantiza una mayor solidez y durabilidad del conocimiento, así como su aplicación posterior a situaciones prácticas de la vida como parte de la formación integral de los educandos. Lo educativo y lo desarrollador adquieren, en consecuencia, una dimensión mucho más profunda en los procesos valorativos sobre la significación de los conceptos aprendidos con este nivel de esencialidad.

Los medios de enseñanza bien seleccionados, confeccionados y utilizados han de favorecer el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, de las habilidades intelectuales, tales como: la observación, la identificación, la determinación de lo esencial, la descripción, la comparación, la clasificación, la búsqueda de relaciones causa efecto, de parte-todo, de relaciones entre conceptos y de su consecuente aplicación a la vida. Lograr estas exigencias depende de la calidad de su confección y de la manera didáctica que se utilice en clases.

Como antes se apuntaba, los medios de enseñanza no solo fortalecen los procesos instructivos y del desarrollo del pensamiento, ellos también tienen potencialidades educativas. Al reflejar la realidad objetiva en forma materializada, tienen la tarea de apoyar la formación de la concepción científica y moral del mundo, en tanto se acerquen correctamente a reflejar y valorar esa realidad. Favorecen también la formación del gusto estético y ello es indiscutible.

Por otra parte, y no menos importante, para una adecuada selección de los medios de enseñanza que utilizará en su clase, el maestro tiene que tener en cuenta la caracterización psicopedagógica del escolar, de modo que respondan a las particularidades y potencialidades de las edades de los educandos. No pueden ser iguales los medios que se utilizan para trabajar con los alumnos de preescolar, primero y segundo grados en la educación infantil, que aquellos que se utilicen en sexto grado, en secundaria básica o preuniversitario.

Lo anteriormente señalado, obliga a considerar la inserción de los medios de enseñanza en la planeación de las clases. Esta selección no es arbitraria pues requiere de un estudio pormenorizado de las características del medio que se ha seleccionado, para poder incluirlo en cada clase y así favorecer la asimilación de conocimientos y habilidades y cumplir con los objetivos propuestos en sentido general. Por eso, ha de estar seguro de que su utilización despierte interés y motivación en los estudiantes.

Por otra parte, y por su importancia, enfatizamos en el uso del libro de texto como medio de enseñanza, pues como conoces son fundamentales las habilidades lectoras y de comprensión que son básicas en un aprendizaje eficiente, a la vez que amplían el mundo de vivencias y experiencias personales de los educandos.

Siempre será poco lo que como maestros hagamos a favor de desarrollar el hábito de lectura desde las más tempranas edades, al utilizar correctamente en clases el libro de texto como medio de enseñanza, aunque sabemos que este hábito ha de comenzar por la familia.

Fomentar el hábito de la lectura sobre todo si es crítica y creativa, permitirán el sostenimiento de autodesarrollo de los sujetos en formación, pues ella es fuente inagotable de experiencia y de contrastes. (G. Fariñas, 2005). De ahí lo que este hábito, bien dirigido, puede aportar a la apropiación activa de la cultura por parte de los educandos y a su disfrute real, lo que habrá de influir en la conformación en ellos de

futuros estilos de vida desarrolladores, que les permitirá trascender culturalmente y a encontrar su sentido personal en la vida desde esta perspectiva.
Este reto se torna mucho más actual ante la explosión de los medios tecnológicos y su influencia en la sociedad cubana actual y del futuro. Algo muy discutido en estos momentos y que habrá que enfrentar. De hecho, se comienza a pensar en Cuba en la elaboración de libros de texto digitales como una vía que facilite un acercamiento mucho más motivador e individualizado del aprendizaje unido a investigaciones de las neurociencias en educación.

El uso de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje

Desde el pasado siglo XX, la tendencia a la integración educación-tecnología o tecnología educativa responde al imperativo de una escuela que se asemeje cada vez más a la vida, y prepare para sus exigencias, lo que se refleja en la evolución notable de los medios de enseñanza tecnológicos, en particular los que se derivan de las innovaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, también conocidas como TIC. Estas son el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro. El núcleo central consiste en la integración de texto, audio, video y el acceso desde cualquier lugar. (L. Viera, S. García, 2012). Asimismo, estos especialistas precisan como exponentes de las TIC en la educación: los medios informáticos, la WEB y los medios audiovisuales.
La escuela cubana conoce y valora como trascendente la inclusión de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyo uso eficiente se convierte en un desafío para los maestros.
Esto es un alerta muy importante y que siempre habrá que identificarla como todo medio de enseñanza que facilite la formación integral y desarrolladora de la personalidad de los educandos expresada en los objetivos, donde la función conductora y mediadora del docente es insustituible, concepciones éstas en las que se sigue insistiendo.
De lo que se trata es de diseñar nuevos ambientes de aprendizaje. de acuerdo con las tecnologías contemporáneas. Implica una forma diferente de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje, donde las nuevas tecnologías contribuyan al estudio independiente y al trabajo de los escolares en equipos colaborativos, lo cual favorece la construcción individual y colectiva del conocimiento, la interacción con coetáneos, el autoaprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, sin descuidar los aspectos educativos. Del maestro, demanda de una atención mucho más individualizada de sus alumnos y del conocimiento de sus estilos y ritmos de aprendizajes. (R. Ferreiro, 2007).
Se trata, entonces, de que el maestro estudiando las potencialidades de los medios de enseñanza, les imprima un significado diferente a sus clases y diversidad de actividades, integrándolos a modo de sistema con el resto de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.
Esto no quiere decir que dejen de utilizarse otros medios, pues no se puede negar el valor que tiene, por ejemplo:

- que el maestro seleccione a la naturaleza como medio de enseñanza para

estudiar directamente sus componentes y características,

- que planifique la salida a un museo cercano para estudiar hechos históricos de gran valor en la comunidad;
- que los estudiantes elaboren una maqueta donde reflejen un grupo de conceptos relativos a la vida natural, económica y social del lugar donde viven.

Con posterioridad, o quizás a manera de introducción y motivación de la clase, los estudiantes puedan trabajar con un software donde puedan buscar información disponible, lo cual también habrán de aprender. Y que además en un documental televisivo puedan ampliar y aplicar los conocimientos aprendidos a nivel local. Todas ellas son vías excelentes donde, con el apoyo de diversos medios, los alumnos pueden aplicar creadoramente sus conocimientos. Luego, pueden exponer los hallazgos encontrados a sus compañeros y maestros, donde utilicen los propios medios de enseñanza que les facilitaron aprehender el conocimiento.
Como bien se señala por R. Ferreiro (2007), no se trata de insertar lo nuevo en lo viejo, o de seguir haciendo lo mismo con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, de lo que se trata es de innovar haciendo uso de los aportes teóricos y prácticos de la Pedagogía, de la Didáctica y, por supuesto de las nuevas tecnologías.
Vale la pena enfatizar en las ideas siguientes aportadas por los investigadores L. Viera y S. García:

- La Tecnología Educativa (TE) en Cuba se aborda como: tecnología para la educación, con el fin de buscar nuevas teorías que permitan el diseño, producción, uso y evaluación de estos medios de enseñanza tecnológicos, desde la perspectiva pedagógica de que el desarrollo integral del educando está en el centro del proceso, esencialmente, humanista que debe tener lugar en la escuela.
- Por ello, las TIC deben favorecer la apropiación de nuevas estrategias para aprender a aprender, atendiendo como antes se apuntó, tanto al aprendizaje individual como grupal, mediante el protagonismo y la socialización en la búsqueda activa y reflexiva de la información, con lo que se fortalecen y despliegan otras cualidades de su personalidad, como las actitudes y los valores.
- Justamente, la intencionalidad radica en aprovechar las potencialidades de estos medios en función del logro del Fin y objetivos del nivel, grado y asignatura, con ajuste a las características psicológicas de los educandos a quienes están destinados.
- En este sentido, resulta esencial su articulación e integración de manera eficiente y productiva desde la planificación de las clases, en una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza – aprendizaje, para propiciar mediaciones nuevas entre la cultura, el lenguaje y la comunicación, en contextos significativos y pertinentes.
- Porque estos medios influyen sobre las restantes categorías de la didáctica: los objetivos pueden alcanzarse a un mayor nivel, propiciando nuevas relaciones con el contenido, emplear métodos activos y organizar el aprendizaje en ambientes más colaborativos.

- Resulta de valor, analizar algunas de sus particularidades, que combinados con otros medios y métodos tradicionales, contribuyen a atender la diversidad educativa, potenciando el desarrollo individual y grupal de los educandos, según las necesidades de aprendizaje y formación reveladas por el diagnóstico facilitan la representación objetiva de hechos, fenómenos y procesos y la interactividad de los educandos con las mismas.

Desde el punto de vista educativo, brindarán la extraordinaria oportunidad de que el escolar se asome a un mundo nuevo donde se combinan imágenes y sonidos, con la posibilidad de su interacción directa con el medio como vía de aprendizaje individualizado, de toma de decisiones acerca de lo que desea aprender, de auto evaluación de sus avances o retrocesos y de aprendizajes en dúos o parejas, lo que eleva el papel de la colaboración, de la ayuda mutua, del traspaso de procedimientos, sin olvidar la necesaria socialización de lo aprendido por todos en el salón de clases.

En primer lugar, queremos destacar que el reto está en la búsqueda de los puntos de unión necesarios de toda la influencia de la tecnología en la dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, pues como antes se apuntó los medios o recursos por sí solos no pueden ser los responsables de que se logren metas elevadas en la instrucción y educación de los escolares.

En este sentido, es oportuno considerar lo señalado por especialistas cuando refieren que las imágenes que producen las tecnologías educativas, por ejemplo, el uso de la televisión y el vídeo, proponen “algo” al individuo, sin embargo, es el sujeto quien debe aprender a conocerlas, a integrarlas y a sentir, pensar y actuar sobre ellas, lo que es tarea de la educación.

Veamos seguidamente un grupo de propuestas didácticas relacionadas con el empleo de medios tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje como resultado de investigaciones realizadas en el contexto de las instituciones escolares en los últimos años. (L. Viera y S. García).

.

Televisión educativa, didáctica o escolar

La concepción y uso de la Televisión Educativa (TE) en Cuba ha sido estudiada sistemáticamente. En particular, por los especialistas que han conducido este proceso desde su introducción en la práctica como I. Barreto, E. Hernández y P. Hernández, entre otros y también por investigadores, como E. M. Santos, por lo que las ideas que aquí se comparten son en esencia el fruto de sus reflexiones.

La televisión es una tecnología de la información y las comunicaciones que se basa en la transmisión de las imágenes en movimiento a distancia, sincronizadas con sonido, las cuales son captadas por un dispositivo receptor.

En un programa televisivo se fusionan fundamentos pedagógicos, didácticos, tecnológicos y artísticos de la producción audiovisual televisiva y se genera bajo la dirección de instituciones educativas.

Las principales ventajas de la televisión educativa están dadas en favorecer la igualdad de oportunidades para todos los educandos en cualquier región del país, permite trascender su contexto espacial y temporal y permite abordar temas actualizados por educadores u otras personas especializadas de manera atractiva, así como presentar

experimentos en aquellos centros con carencia de laboratorios.

Video

El video se sustenta en un soporte electromagnético y/o digital que presenta la ventaja técnica de poder utilizarse en el momento que planifique el docente y permite su repetición, hacer pausas, retroceder, seleccionar fragmentos y grabar programas de televisión u otro video. Se emplea para cumplir cualquier función didáctica y con fines extra docentes.
En su auto preparación para usar el video o la video clase el docente necesita:

☑ Visionar el material audiovisual (video, documental o película), determinar la correspondencia con el programa de estudio, dosificar y estructurar internamente los contenidos y concebir métodos y procedimientos activos.

☑ Definir los objetivos y las secuencias de presentación del audiovisual, estructurando las actividades a realizar antes, durante y después del visionado, a partir de una guía didáctica para la observación, con tareas de aprendizaje que potencien la interdisciplinariedad e incluyan otras fuentes de información y prever actividades de contingencia en caso de fallos técnicos.

☑ Si es un largometraje se elabora la guía de cine debate.

En la orientación se aclaran conceptos fundamentales, signos lingüísticos, imágenes o palabras necesarias para la comprensión global. Se indicará en qué imágenes y contenidos es necesario poner atención; cómo se puede graficar la información observada; qué acciones posteriores se exigirán de ellos. Durante la proyección del filme no deben hacerse interrupciones con aclaraciones o advertencias por el profesor.
A los educandos se les debe, también, estimular a la utilización de estos materiales audiovisuales, como apoyo en sus aprendizajes y como recurso de las presentaciones en seminarios, en la elaboración de ponencias en actividades de círculos de interés, u otras formas de trabajo individual y colectivo que se consideren.

Software educativo

El software educativo, es una aplicación informática (un programa) que se confecciona, especialmente, para representar la realidad objeto de estudio, con la expresa intención de ser utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Ofrece un nivel nuevo y, cualitativamente superior de posibilidades didácticas porque permite integrar los diferentes medios audiovisuales, que poseen incuestionables ventajas ya explicadas y las potencialidades interactivas que lo distinguen, gracias a su capacidad de almacenamiento de información y el mecanismo de captura de datos, que permite adecuarse al ritmo de aprendizaje individual y guardar el registro de la actuación del educando..
La interactividad es el nivel de respuesta, la retroalimentación o información de retorno diferencial, inmediato y versátil sobre las interacciones del educando con los programas (software) que puede facilitar una posición más activa y protagónica del alumno en el proceso y una mayor atención individualizada.

En la actualidad, se combina el valor de la interactividad con las posibilidades de la tecnología hipermedia, que consiste en emplear información multimedia (combinación e integración de diferentes medios audiovisuales) con la estructura de hipertexto, que organiza la información de manera no lineal, lo que facilita la interacción mediante la navegación y la búsqueda.

Al igual que la televisión y el video, esto exige que desde su diseño se conciba un software que se sustente en el enfoque histórico cultural, para facilitar y condicionar su uso en el proceso de enseñanza – aprendizaje con una función desarrolladora. Esto significa que la mediación tecnológica contribuya al tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como al desarrollo de la capacidad de realizar aprendizajes a lo largo de toda la vida.

Para reflexionar acerca uso y evaluación del software educativo desde estas posturas pedagógicas, se han considerado los criterios de un grupo de especialistas como: C. Expósito (2006), M. del Toro (2000), C. Labañino (2000), G. Díaz (1998), O. Coloma (2008), entre otros, así como investigadores como F. Martínez (2003), E. M. Santos (2007) y S. García (2013).

Algunas ideas rectoras y exigencias didácticas que comentaremos resultan válidas para el diseño de este medio, pero también pueden servir de guía al docente en la selección del software para su clase.

En general, las potencialidades audiovisuales e interactivas del software deben estar en función de que las situaciones y tareas de aprendizaje sean: motivantes, significativas y diversas, en correspondencia con el Fin y los objetivos del nivel, grado y asignatura; el contenido y la diversidad de recursos audiovisuales se ajuste a las características psicopedagógicas de los escolares; la estrategia de navegación favorezca el protagonismo y la independencia, pero también la interacción y socialización en la búsqueda activa de la información.

No menos importante, resulta que el software brinde orientaciones con tareas que propicien activación y reflexión intelectual, que favorezca la regulación y autorregulación, la atención de la zona de desarrollo próximo, con un adecuado tratamiento al error y niveles de ayuda posibles de lograr en este tipo de medio, así como la flexibilidad de poder seleccionar y modificar el contenido y las tareas del software para atender a la diversidad de educandos.

Como punto de partida, es requisito fundamental conocer con profundidad las características de su desarrollo físico y psicológico, según los momentos del desarrollo, de manera de conocer las condiciones en que con el apoyo de este medio puede influirse. Por ejemplo, en aquellos procesos que más directamente tienen que ver con el aprendizaje electrónico, entre otras, el desarrollo de la motricidad fina, la percepción, la atención, la capacidad de resistencia y rendimiento mental, de las particularidades del funcionamiento del sistema nervioso.

En el proceso de selección se decide si se requiere remodelación del contenido y tareas del software, porque no cumple todas las exigencias antes señaladas o para ajustar al diagnóstico del grupo. También, deben considerarse aspectos técnicos como la organización escolar, disponibilidad y situación técnica de los equipos, habilidades informáticas necesarias, así como la coordinación con el docente de computación.

S. García señala que en el proceso de planificación de los momentos y estrategias metodológicas para el empleo del software en función de los objetivos, el docente necesita reflexionar en torno a lo siguiente:

- ¿Qué módulos, contenidos, tareas, imágenes, etc. va a utilizar? y ¿Cómo se va a interrelacionar la información y recursos del software?
- ¿Cómo, cuándo y para qué se va a utilizar? Lo que significa analizar si lo emplea como medio para motivar, ejercitar, diagnosticar, controlar, asimilar un nuevo contenido, desarrollar habilidades, investigar; realizar proyectos, entre otros, si las actividades esenciales son de localización y acceso, procesamiento y/o comunicación de la información, determinar si el contexto es la clase de computación o de la asignatura, durante toda la clase o parte de ella, en el tiempo de máquina o extractase, así como el tiempo disponible para su uso.
- ¿Cuál va a ser la relación educando-máquina (individual, en dúos o por equipos)
- ¿Cuál va a ser la actividad de cada educando y/o de los grupos atendiendo a sus diferencias individuales? ¿Qué posibles ayudas necesitarán?
- ¿Cómo se va a relacionar el contenido del software con otros medios y métodos de enseñanza, así como con otros recursos de la computadora?
- ¿Qué habilidades informáticas y de interacción con el software necesitan los educandos para realizar las actividades?

A continuación, exponen dicha autora algunas exigencias didácticas que, a modo de requerimientos, pudieran valorarse cuando se utilice este medio.

- El aseguramiento de la actividad requiere que el docente propicie una adecuada motivación que puede ser a partir de presentar pequeños problemas e invitarlos a su solución con la ayuda del medio y la información que ofrece.
- Es imprescindible la orientación hacia los objetivos y las actividades, señalar las potencialidades del software, acciones o habilidades generales para el trabajo docente y de planificación y específicas para la interacción y la navegación. La orientación puede reforzarse por escrito en la pizarra y no debe olvidarse controlar la orientación para la interacción y la navegación, unida a la imprescindible acción de control de la orientación.
- Los laboratorios de computación modifican el escenario del docente en el aula, surgiendo nuevas posibles complejidades para mantener la atención de los educandos a la vez que interactúan con la computadora. Lo recomendable entonces es alternar las formas de organización física en dependencia del tipo de interacción que se necesite, trabajo individual, en dúos o equipos y la organización en círculo al centro del salón de computación, cuando se requiera realizar orientaciones generales o intercambio grupal.
- Es necesario evitar la tendencia a la ejecución irreflexiva y al trabajo improvisado en el software cuando se orienta buscar información. Lo recomendable para lograr la búsqueda activa del conocimiento, es el empleo de guías, si el software no las incluye en docente puede elaborarlas, de acuerdo con las peculiaridades de los estudiantes y sus edades.
- Estas guías se constituyen en modelos de exigencias y niveles de ayuda que permiten al alumno orientarse desde posiciones reflexivas hacia las esencias conceptuales, apropiarse de estrategias para aprender, adquirir procedimientos generalizados, controlar y valorar su proceder ante las tareas de aprendizaje.

- Igualmente, en la búsqueda del conocimiento se necesita establecer *la* utilización e interrelación más conveniente entre el texto, las imágenes, videos, hipertextos y ejercicios y la lógica de esa relación debe ser orientada con precisión a los escolares.
- Se recomienda no sustituir el uso del libro de texto, por la simple lectura del mismo contenido en pantalla, porque puede disminuir el interés y producir cansancio en los alumnos por el esfuerzo que provoca la postura corporal y el agotamiento visual.
- Para la ejecución de tareas o ejercicios propuestos por el software o remodelados por el docente (softareas como se les ha denominado en el ámbito educativo cubano), si se organiza el trabajo en dúos o equipos, el docente reflexione en:

¿Cómo evitar el riesgo de que se produzca una agrupación formal, en la que cada alumno hace un ejercicio de manera independiente, y no se concreta en la práctica un verdadero intercambio?

El solo hecho de decidir la relación alumno – máquina no es suficiente, porque están sentados juntos pero no interactúan. Se necesita preestablecer las acciones de cada alumno, en cada momento y el intercambio de roles para asegurar iguales posibilidades de interacción y un verdadero intercambio reflexivo, por ejemplo: un alumno realiza el ejercicio en la computadora y el otro realiza el mismo ejercicio u otro similar en la libreta o realizar el control valorativo de la actividad de su compañero.

Es recomendable realizar el control utilizando la respuesta correcta, el registro y la evaluación del propio software, la observación directa del docente y las reflexiones colectivas. El docente debe ofrecer apoyos y ayudas puntuales.

La selección y uso de cada software permite al docente elaborar una ficha de descripción y valoración muy útil para su trabajo diario y el de otros docentes.

Has podido valorar, en líneas generales, la función de los medios de enseñanza en una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior se cumple si:

- Se articulan estrechamente conformando un sistema junto al resto de las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se utilizan para poblar la mente de imágenes, de nuevos conocimientos, desarrollar el pensamiento y de logros en el autoaprendizaje y en la independencia cognoscitiva.
- Garantizan una apropiación consciente y sólida de los conocimientos a la vez que los enriquecen y amplían.
- Se incluyen especialmente como parte de la base orientadora.
- Si los alumnos interactúan con ellos en la etapa material o materializada durante el proceso de aprendizaje, como proceso inicial en la formación de acciones mentales vinculado a la formación de conceptos.
- Si potencian no solo procesos instructivos, sino también educativos desde su contenido, en especial el gusto estético y la formación de cualidades de la personalidad a partir de la interacción en equipos colaborativos.

- Si estimulan el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y valorativo vinculándolos orgánicamentea a la actividad de aprendizaje de cada alumno.
- Si los docentes ofrecen la oportunidad a sus alumnos de que elaboren sus propios medios como vías de aprendizaje.
- Si se utilizan como componentes mediatizadores de las acciones de apendizaje y evaluación del contenido de enseñanza.

Actividad de aprendizaje

1. Piensa y confecciona una lista de las ventajas que ofrece la selección de un buen subsistema de medios de enseñanza cuando te propones que tus alumnos adquieran con solidez determinados conceptos en clases. Analízalo desde las potencialidades de los medios en una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Cómo valoras la tecnología en manos del educador ¿amiga o enemiga? Argumenta tu toma de posición.
3. Si tuvieras estudiantes con dificultades en el aprendizaje de un procedimiento en la solución de un problema determinado, ¿En qué medios podrías apoyarte para brindarle los niveles de ayuda necesarios en su aprendizaje y solución? Apóyate en los conocimientos que posees sobre la base orientadora de la actividad, la ejecución y el control como elementos organizativos del proceso de enseñanza aprendizaje, aspectos ya conocidos con anterioridad.
4. Observa una o varias actividades docentes en los centros de práctica e identifica los medios de enseñanza que se utilizan, clasifícalos y valora su uso. Refiérete a qué otros medios de enseñanza aprendizaje debieron emplearse y argumenta por qué.
5. Valora como los medios de enseñanza empleados en actividades observadas contribuyen o no al cumplimiento de los objetivos en cada educando.

Categoría Formas de Organización

¿Cómo organizar la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo lograr una verdadera relación estimuladora de desarrollo entre el maestro y los educandos en el salón de clases? ¿Cómo evitar una tendencia tradicionalista en las formas de concebir la organización del proceso de enseñanza aprendizaje?

Estas y otras muchas preguntas pudieran surgir cuando se piensa en el contenido de esta categoría del proceso de enseñanza- aprendizaje, aún más si

Estamos urgidos de remodelar las formas de conducción del proceso a fin de que cada educando se constituya verdaderamente en el centro de la actividad de aprendizaje en interacción con los coetáneos en su grupo escolar y que avancen hacia niveles superiores en su desarrollo.

Las formas de organización de la enseñanza se han referido, comúnmente*, al aspecto* externo del proceso describiéndose como “la actividad de los educandos relacionada con la actividad del profesor”.

Por formas de organización se han definido, también, 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 (G. Labarrere y G. Valdivia, 1988).

En ambas definiciones es posible apreciar algunos enfoques correspondientes a la enseñanza tradicional. Es decir, con el maestro actuando como centro trasmitiendo información a grupos de alumnos con el fin de lograr una educación masiva.

A esta forma, que pudiera considerarse como clásica de organización del proceso en el salón de clases, le es dado observar al maestro al frente y los educandos dispuestos uno detrás del otro, lo que ha trascendido con una enorme fuerza hasta nuestros días. Desdichadamente, aún predomina en la actividad e interacción de maestro y alumnos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual es una manera muy tradicionalista que asigna al maestro su poder máximo en el salón de clases.

Si se desea modificar, sustancialmente, las formas tradicionales de enseñanza, hay que comenzar por ensayar nuevas maneras de relación y organización entre el maestro y los educandos, de manera que se intensifique la interacción entre los propios alumnos y la materia de enseñanza, bajo la guía y conducción mediadora del docente, donde de conjunto, construyan conocimientos y se avance en los procesos educativos.

Esta última, conducción mediadora del docente, es entendida como aquella que guía y orienta mediante el proceso de enseñanza - aprendizaje con un estilo participativo y democrático, facilitando en un clima psicológico afectivo positivo, el avance de todos sus educandos hacia niveles de desarrollo superiores. Como condiciones también el conocimiento de las particularidades y potencialidades de cada uno de ellos y los niveles de ayuda que necesiten.

Es oportuno detenernos aquí y recordar los conceptos de mediación, niveles de ayuda y de grupo escolar, pues aprendiste acerca de ellos en Fundamentos de Psicología. Es imprescindible consultarlos nuevamente para poder comprender realmente cómo es que se pueden cambiar profundamente las formas tradicionales de relacionarnos con los alumnos en el proceso educativo. Implica un trabajo minucioso desde el diagnóstico y la selección adecuada de los principios didácticos y diferentes componentes o categorías.

Estudiosos de las tendencias de la Didáctica, consideran entonces que para dar respuesta a las crecientes exigencias del desarrollo social y a la formación del hombre en contextos cada vez más complejos, se torna imprescindible la creación de nuevos ambientes de aprendizaje, que en una primera aproximación, implica una forma diferente de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje tanto presencial como a distancia, que implica el empleo de la tecnología, cómo pudiste apreciar en el tema anterior.

Estas nuevas y profundas demandas, requiere que se tome en cuenta no solo el aspecto externo en que se ha visto tradicionalmente esta categoría de la Didáctica sino, sobre todo tener presente la concepción dialéctico-materialista de la unidad del contenido y la forma. Esta unidad se manifiesta como un reflejo de procesos internos que son profundos y complejos que se producen mediante los tipos de actividad y comunicación entre los sujetos y objetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las formas de organización como categoría o componente del proceso de enseñanza aprendizaje, han de promover actividades diseñadas integralmente dirigidas intencionalmente al desarrollo de la personalidad de cada estudiante, en correspondencia con los objetivos elaborados con la colaboración de todos los implicados en el proyecto curricular integral de cada institución escolar (D. Calzado,

2004). Todo lo cual implica considerar el aspecto interno en cada forma en que se organicen las clases.

La idea anterior se hace especialmente valiosa, más aún bajo el criterio de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, donde es condición estimular la interacción entre los educandos. De ahí su función dinámica a su interior, razón por la cual las formas de organización se encuentran estrechamente relacionadas con los tipos de métodos y procedimientos metodológicos que se seleccionen, entre otros aspectos.

Con una enseñanza de tipo mediado se hace posible profundizar en el cuidado diferenciado de cada educando, conocer sus estilos propios, particulares de aprendizaje, estimular el desarrollo de sus potencialidades moviéndolos en su zona de desarrollo próximo. Y atenderlo de manera especial afectivamente.

Existe consenso en considerar a la clase como la forma fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que quiere decir que todas las demás que se desarrollen habrán de estar subordinadas a ella y producir las coordinaciones necesarias sobre la base de los objetivos previstos.

Se ha definido de diversas maneras, una de ellas la considera como: el grupo de alumnos reunidos en un salón y que trabajan bajo la orientación y dirección del maestro. Realmente, es la unidad de actuación del maestro y los educandos y, de estos entre sí, al desarrollar un contenido de enseñanza, del cual estos últimos deben apropiarse en un tiempo determinado que varía según el nivel y grados determinados, enfocado hacia el alcance de los objetivos.

Algo primordial es que ella puede realizarse en el espacio físico de un edificio, que es lo más común encontrar, pero puede y debe también ocurrir por ejemplo, en un parque, en un museo, en una fábrica, debajo de la sombra de un árbol, etcétera, en dependencia de objetivos y contenidos.

Así, se encuentran en la literatura diversas formas de organización en los diferentes niveles de enseñanza. En la primera infancia, por ejemplo: la actividad programada y el juego de roles; en la educación primaria es primordial continuar con la organización de la enseñanza mediante el juego u otra vía lúdica, principalmente en los primeros grados escolares.; también se requiere incorporar, por ejemplo, otras formas de actividad extra docente como los círculos de interés, la excursión docente, las visitas a museos, así como las acampadas y los concursos de conocimientos, estas últimas como formas de organización extra escolar.

Lo importante es valorar la importancia que tiene para la formación de los estudiantes el acceso a variados tipos de actividades, como vías que favorecen extraordinariamente la formación de motivos e intereses por el estudio, el conocimiento y la orientación hacia la futura actividad profesional, al desarrollo de actitudes y valores como la iniciativa, la perseverancia, el compromiso, la responsabilidad, la autonomía, el esfuerzo, la voluntad y la cooperación. (Puedes profundizar en diversidad de formas de organización en el anexo 4, pues ellas adquieren un valor significativo como concepción nueva del perfeccionamiento continuo del proceso educativo).

En resumen, considerar esta diversidad de formas de organización en una concepción sistémica en función del Fin y objetivos generales de la institución, es una oportunidad extraordinaria para contribuir a la inclusión de la diversidad de estudiantes en función de sus necesidades, aspiraciones y la construcción de sus futuros proyectos y estilos de vida, culturalmente potenciadores de desarrollo.

Su característica principal es que deben concebirse y que además estén subordinadas a

la clase como la forma fundamental de organización. Asimismo, deben estar bien planificadas y en función de los principales problemas educativos que se deseen resolver.

Esto último adquiere una dimensión muy significativa en la nueva concepción curricular de la escuela cubana en lo referido a la construcción por cada institución de su propio currículo y proyecto educativo adecuado a las condiciones y necesidades de sus contextos, siempre derivado de las exigencias obligatorias del currículo básico u oficial para todo el país. Aspectos todos ellos que es oportuno consultar como parte de la preparación profesional en el documento plan de estudio de cada nivel educativo.

Esta concepción ofrece a nuestro modo de ver una alternativa fundamental para continuar trabajando en cada institución por la formación integral de cada educando muy unida a sus necesidades y potencialidades o reservas de desarrollo, como ya tantas veces hemos apuntado dada su extraordinaria significación.

Volvemos a insistir, por su importancia, en que una mirada al interior de cada clase, permite apreciar tres formas principales en que se puede organizar la clase. Estas son:

El trabajo frontal, en pequeños grupos y la forma individual. Dependen, estas diversas formas organizativas, como es conocido, de las características y exigencias de los objetivos y contenidos en el contexto del sistema de clases, es decir de unas en estrecha relación con las otras, así como del momento específico de cada clase u otra forma organizativa durante su desarrollo.

En el trabajo frontal, los educandos realizan las actividades de aprendizaje simultáneamente, lo que supone la búsqueda y solución colectiva de las mismas. Esta forma de organización tiene fuertes raíces en la concepción actual de las clases, casi como la única forma en que éstas pueden concebirse y obedece en nuestra consideración a influencias de una enseñanza tradicional, según antes se apuntó y que con urgencia demanda ser superada como única vía de aprendizaje.

Aquí, es característico que el maestro se comunique con toda la clase, explique para toda la clase, formule las mismas preguntas a toda la clase; es usual, asimismo, que se llegue a las mismas conclusiones. Sin embargo, este tipo de organización es factible de utilizar cuando se trata de la presentación de un nuevo contenido de enseñanza con la utilización de un sistema de métodos que lo demuestre e ilustre significativamente, de modo que garanticen la plena comprensión de los alumnos y donde la elaboración conjunta de construcción del conocimiento entre maestro- alumnos, alumnos-alumnos, sea altamente motivante y productiva.

En el trabajo en grupos o equipos el maestro o educador separa en pequeños colectivos de trabajo o grupos a los educandos y les asigna determinadas tareas. Los alumnos las resuelven colectivamente y el maestro, orienta, sugiere, controla a los grupos en su realización. Aquí las tareas pueden ser iguales para todos los grupos o diferentes, en función de objetivos y contenidos de aprendizaje, así como de las experiencias alcanzadas por los educandos en este tipo de agrupación.

Se reclama en que el reto actual a los educadores y a la escuela consiste en que, efectivamente, se produzca una verdadera interacción y colaboración entre los escolares a nivel de equipos y grupal, donde todos aprendan de manera cooperada, compartiendo vivencias, conocimientos, estrategias de aprendizaje, comportamientos solidarios y respetuosos. Que en síntesis todos puedan experimentar alegría al compartir la diversidad de experiencias y aprendizajes, incluyendo, por supuesto al maestro, que es el que garantiza este tipo de mediación productiva.

La cooperación implica resultados de conjunto y se da si cada uno de los que integran el equipo percibe que pueden lograr el objetivo si y, solo sí, todos trabajan juntos, y cada cual aporta su parte. Se crea, entonces, un clima especial de trabajo socio-afectivo positivo que posibilite que se produzcan niveles de desarrollo próximo esperados.

Resulta muy importante tomar en cuenta el análisis que se presenta en el libro Fundamentos de Psicología en lo relativo a las características psicológicas de los grupos en diferentes períodos del desarrollo infantil, pues las dinámicas varían en cada grupo, como bien se señala; por ejemplo, en niños de tercer año de vida de círculos infantiles, si se les compara con los escolares que ingresan a la escuela primaria en el primer grado. Y en los diferentes momentos del desarrollo en esta última también son diferentes. Lo importante es acudir a esta información para actuar en consecuencia y con las exigencias correspondientes en la conformación de los grupos escolares a fin de favorecer su adecuada socialización en el contexto de la diversidad que caracteriza a cada educando, donde todos tengan igualdad de oportunidades.

Lo anterior depende, en mucho, de cómo el maestro organice y oriente el sistema de tareas o actividades atendiendo a las características individuales de cada alumno, de manera que se produzca efectivamente desarrollo en todos. Facilita, como señalara P. Rico (2003), la atención a la zona de desarrollo próximo con el consecuente desarrollo individual de cada educando y del grupo, en general.

Investigaciones realizadas bajo condiciones de aprendizaje en cooperación indican que es imprescindible comenzar con el trabajo en dúo o en parejas y luego ir incrementando paulatinamente el número a tres y hasta formar los equipos de cuatro estudiantes. En todos los casos con instrucciones específicas, donde cada alumno participe, activamente, en la solución de la tarea correspondiente y luego al final se comuniquen entre sí las conclusiones o solución de las actividades, como paso previo a las conclusiones finales del aula.(R. Ferreiro, 2007).

Estas han indicado que las agrupaciones pueden formarse de tres maneras: por el maestro, al azar o por los alumnos mismos, de acuerdo con sus preferencias personales. En una concepción desarrolladora y en colaboración del aprendizaje se tiene como premisa que el mejor maestro de un niño es otro niño.

Se explicita que se hace imprescindible enseñarles a trabajar en interacción con los otros y cómo desarrollar habilidades de cooperación que implica, entre otros aspectos, el establecimiento de las normas de trabajo vinculadas a maneras de comportamiento, tales como, aceptar y valorar las contribuciones de los demás, respetar las diferentes opiniones, expresar las de ellos sin lastimar a los compañeros de equipo, esperar su turno y ayudar a los que lo necesiten. Las normas han de precisarse de conjunto entre maestro y alumnos.

Como parte de esta preparación y durante la actividad de la clase en cooperación, la practica demostró que es necesario crear un ambiente propicio para aprender, fraterno y distendido en que todos los participantes se conocen, se llaman por su nombre y están dispuestos a participar en colectivo.

En las etapas o momentos de orientación y ejecución se han de precisar muy bien las acciones que realizarán los alumnos en la búsqueda y procesamiento de la información, junto a los niveles de ayuda necesarios, pues se trata de que vayan alcanzando, gradualmente, niveles de independencia, tanto grupal como individual en todas las esferas que conforman su personalidad.

Es oportuno incluir, además, acciones de autocontrol, control en parejas y control colectivo, así como de valoración, fundamentales en la concepción antes expuesta, por el papel que tienen estas en elevar el nivel de conciencia reguladora de los sujetos en el acto de aprendizaje.

Así, cada grupo y cada alumno puede valorar en qué medida crece en sus conocimientos y aumenta en su rendimiento intelectual y en la valoración de aspectos relacionados con la formación de cualidades de la personalidad cuando se trabaja en equipo.

Estas acciones son muy oportunas de realizar durante la etapa de ejecución y control del proceso, muy relacionadas con el objetivo y contenido de la clase. Pueden tener una marcada influencia desarrolladora si además y, por supuesto, se incluyen exigencias crecientes con niveles de aplicación y creatividad en actividades y ejercicios.

En el trabajo organizado de manera individual**,** a cada alumno se le asigna una tarea que debe resolver de manera independiente y como requisito hay que atender el ritmo y estilos de aprendizaje de cada escolar, su nivel de desarrollo real y potencial.

Este tipo de actividad es utilizada con frecuencia en las acciones de diagnóstico y en ellas la orientación individualizada del maestro es de prioridad, así como las reflexiones necesarias, que a manera de niveles de ayuda pueden facilitar el avance del alumno hacia niveles superiores de desarrollo, como forma de explorar su zona potencial**.**

El trabajo individual tiene su inicio, como se ha señalado, en acciones sociales de trabajo conjunto-maestro-alumno, alumno-alumno, donde como parte del aprendizaje, se haya logrado un desarrollo en estos que les permita más adelante realizar acciones independientes.

De esta forma, el maestro podrá identificar los logros obtenidos en cuanto a la adquisición de determinados hábitos de trabajo individual, como por ejemplo, extraer lo esencial de un material, que tiene determinados requerimientos hacer resúmenes, manejar el diccionario, determinados equipos o instrumentos, entre otras exigencias.

Sugerimos aquí que solicites información acerca de Cómo determinar lo esencial en el folleto de la serie interrogación a los maestros, de la especialista Mercedes López, bajo este mismo nombre, dada su actualidad en torno a la formación de la actividad independiente e investigativa, como requisito de la escuela de hoy en cuanto a la exploración y procesamiento de información en diferentes fuentes y, sobre todo, con los apoyos tecnológicos.

Si se tiene presente que la concepción asumida considera al alumno en el centro de la actividad, con un verdadero carácter protagónico y activo en la búsqueda y construcción del conocimiento en interacción colectiva e influyendo en sus procesos educativos, es de suponer que, necesariamente, hay que transformar la organización de la clase.

Es muy probable entonces que se logre una productiva comunicación y socialización del conocimiento, así como los procesos educativos que transcurren a la par de éstos, como condición esencial para interactuar con el desarrollo potencial de los estudiantes.

Resultados de investigación del grupo TEDI con escolares primarios reportaron que fue útil organizar el trabajo teniendo en cuenta dúos de alumnos o grupos de no más de cinco, reportándose los elementos siguientes:

- Partir del interés personal para agruparse.
- Conformar equipos con no más de cuatro alumnos.

- En cada actividad docente, antes de los análisis colectivos promover la reflexión individual previa en relación con los conocimientos y los procedimientos que se habrán de utilizar.
- El trabajo de los dúos o pequeños grupos deberá controlarse por uno de sus propios integrantes. Esta responsabilidad rotará entre todos los miembros y variará de una clase a otra.
- Propiciar la relación de alumnos de desarrollo promedio con los de alto rendimiento.
- Estimular la formación de acciones de control y valoración de las actividades realizadas por los demás, la auto reflexión y el auto control, no solo de los conocimientos, sino también de los procedimientos y las orientaciones valorativas.

En todo momento, la atención a las necesidades, motivos cognoscitivos e intereses individuales y del grupo, no se pueden descuidar. En tal sentido consulta estos conceptos en el libro Fundamentos de Psicología y reflexiona y argumenta cómo podrías organizar un encuentro con tus educandos en el que predomine la actividad cooperada en equipos y donde se tengan en cuenta las exigencias descritas.

Existen diferentes criterios para clasificar las clases. Uno de los más generalizados es el que tiene que ver con *las tareas o funciones didácticas* a lograr en las clases, a partir de lo cual se consideran:

- De apropiación de nuevos contenidos
- Para el desarrollo de habilidades y hábitos
- De sistematización
- De control de los conocimientos, hábitos y habilidades.

No obstante, esta tipología tradicional, usualmente aceptada, muestra más bien el abordaje de aspectos del contenido de enseñanza desarticulados y con énfasis en aspectos principalmente instructivos. Aunque también, los especialistas precisan que es común considerar que en una sola clase es posible y necesario encontrar todas estas funciones, aunque solo una de ellas se manifieste con más intensidad, de acuerdo con los objetivos que se han previsto dentro del sistema de clases y es esta la que le da el sello particular.

Tanto, en un punto de vista como en otro, es oportuno reflexionar que en esta clasificación es imprescindible incluir todos los componentes que conforman el contenido de enseñanza anteriormente referidos, pues en este convergen los procesos instructivos-educativos y del desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Así, en una clase donde predomine o se atienda principalmente a la apropiación de nuevos contenidos, será centro de atención, no solo la introducción de los nuevos conceptos, sino también su unidad con el desarrollo de habilidades que hacen posible su apropiación afectiva, reflexiva y consciente y la influencia educativa implícita en los nuevos conocimientos por aprender, fuente de nuevos motivos, intereses y significatividad cognitiva y valorativa.

Como las clases se conciben en sistema, este habrá de atender eficientemente las necesidades de aprendizaje y formación gradual de cada estudiante y de todos en su conjunto, sobre la base de aquellos tipos de clase y diversidad de formas organizativas

que así lo posibilite.
En Klingberg (1972) se encuentra fundamentada una concepción que revela que las funciones didácticas resultan del análisis del proceso de enseñanza y de la relación legítima de los eslabones o las etapas que lo conforman.
Resultados de una investigación de alrededor de treinta años, gestada bajo la escuela sociocultural y enriquecida por el actual movimiento Neo-Vigotskiano en Norteamérica propone siete funciones didácticas a manera de secuencias de una lección o clase. (R. Ferreiro, 2016).
Este autor, las identifica a través de un método enmarcado en la concepción de aprendizaje cooperativo. Las secuencias son las siguientes:
Un primer momento, donde la función didáctica es la de activación social, afectiva e intelectual hacia el tema de la lección, con el objetivo de crear un buen ambiente para el aprendizaje.
Un segundo momento, es el de orientación de la atención a fin de captarla y mantener el interés de los alumnos en el tema en cuestión con diferentes estrategias, tales como: qué se está aprendiendo, cómo se está haciendo, qué resultados se esperan. Y lo más importante que los alumnos interioricen la lógica del contenido de enseñanza.
Un tercer momento, con la función de repaso o recapitulación a fin de reiterar lo más importante del tema tratado, haciéndolo de forma vivencial y agradable y de diferentes formas cada vez, donde la participación de los alumnos es fundamental.
Un cuarto momento, o de procesamiento de la información, donde los alumnos individualmente o en pequeños equipos interactúen con el contenido de trabajo, leyendo, observando, respondiendo preguntas, de modo que desarrollen el pensamiento crítico y construyan socialmente el conocimiento.
Un quinto momento, de interdependencia social, de manera que se propicie la oportunidad de compartir procesos y resultados constituyéndose verdaderas comunidades de aprendizaje.
Un sexto momento, con la evaluación como juicio de valor sobre los procesos y resultados, que acompaña al proceso de enseñanza aprendizaje en todo su de cursar, aunque puede y debe ocupar un primer plano cuando sea necesario.
Una séptima función didáctica, de reflexión donde estén presentes el sentido, el significado, la metacognición y la transferencia.
A nuestro modo de ver, en esta última función se integran un grupo de aspectos esenciales en el aprendizaje que tienen su asiento en el vínculo de lo afectivo (los sentidos y significados) y lo cognitivo como núcleo central, revelando desde las emociones la posibilidad de hacer consciente lo aprendido o la metacognición o pensar sobre aquellos procesos que hicieron posible el aprendizaje y luego la aplicación de conocimientos y procedimientos a una situación nueva o diferente a través de la transferencia.
Detenernos en analizar la importancia de los sentidos, el significado y de la transferencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, permite revelar, como bien señala este autor, su papel en cada escolar, ya que quizás muchas veces puede ocurrir que este no tenga buenos resultados en su aprendizaje, no porque potencialmente no pueda lograrlo, sino porque no le encuentra significado personal a lo que debe estudiar. Punto de partida para que luego se afecte la posibilidad de que pueda aplicar o transferir con éxito el conocimiento a la práctica, a la vida y donde, por supuesto, tampoco pueda disfrutar de su significación social.

Planificación de la clase

A la planificación o preparación de la clase ha de dedicar el maestro el tiempo necesario si quiere que el trabajo sea de calidad. Las ideas siguientes más bien permiten recrear o sistematizar conocimientos que ya posees.

En el plan o planes de clase que se elaboren están presentes las categorías del proceso enseñanza aprendizaje, haciéndose realidad el proceso de formación para la vida, proyectada a través del currículo. (M. Concepción y F. Rodríguez, 2005).

En el proceso de preparación de las clases un momento importante lo tiene la profunda reflexión del docente en el sentido de valorar en qué medida el contenido de enseñanza- aprendizaje aporta a la instrucción, educación y desarrollo de los educandos. Se trata entonces de poner en práctica toda la concepción teórico-metodológica que lo sustenta, si se desea elevar la calidad y eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de lo que el conocimiento de las ciencias de la educación puede aportar a la dignificación profesional de cada educador y a su capacidad de desarrollar competencias innovadoras en el día a día de su trabajo.

Es recomendable, entonces, cuidar que en nuestras clases se cumplan los principios y exigencias didácticas, así como que estén presentes en interrelación sistémica todos los componentes o categorías de dicho proceso, con un enfoque por supuesto desarrollador. Pero estas exigencias no son las únicas.

Si de lo que se trata es de trabajar en la planificación y organización del proceso educativo que ha de transcurrir en la clase y, que este proceso ha de alcanzar a cada uno de los alumnos, es obvio el conocimiento detallado que mediante el *diagnóstico* se ha de tener de cada uno de ellos en cada una de las dimensiones, es decir, en el área intelectual o cognitiva, afectivo-motivacional, y reflexiva – reguladora y valorativa, sin que se descuiden los aspectos del desarrollo físico y los correspondientes a los pautados por la higiene escolar.

Una comprensión detallada de cuáles son las características del desarrollo de los alumnos en los diferentes momentos de este proceso en su transcurrir en la escuela, se encuentra en la caracterización psicopedagógica de los educandos, pues describe cómo es este.

Se trata, entonces, de que con un profundo conocimiento de cada alumno como una persona que tiene vivencias, experiencias, sentimientos, conocimientos previos, motivaciones, determinado estado de salud, condiciones de vida familiar, entre otros factores; se diseñe todo el sistema de influencias positivas para su desarrollo óptimo, el cual está reflejado en las metas o logros de la escuela, es decir en el Fin y en los objetivos.

Como se ha expresado con anterioridad, hay que tratar de que dichas metas se conviertan a su vez en metas de los propios escolares. Pero, ¿Cómo lograr estas aspiraciones bajo tales condiciones y exigencias que sin dudas son complejas? ¿Cómo desde la clase o sistema de clases es posible potenciar desarrollo? ¿Cómo diseñar el proceso educativo, desde la instrucción?

Es conocido que una clase determinada forma parte a su vez de un conjunto de ellas, pertenecientes a un tema o unidad de un programa. Es imprescindible reflexionar, entonces, acerca de la planificación previa del tema o unidad en su conjunto, ya que

reporta como ventaja al docente el abordaje integral de todos los aspectos que serán tratados y no desde una clase específica, lo que limitaría extraordinariamente la visión de conjunto en cuanto a las exigencias de un programa de asignatura como documento oficial.
Entre algunas de las ventajas de la planificación de las clases vistas en concepción de sistema se pueden señalar:

- la posibilidad de lograr una distribución más racional del tiempo;
- la identificación del sistema de conocimientos y habilidades esenciales que los educandos han de aprender, muy vinculado a los niveles de asimilación y a la parte educativa que se deriva de estos, tales como los valores y las actitudes que se trabajarán para dar salida a los objetivos de la unidad, del programa de la asignatura y del grado;
- el logro de la sistematización necesaria mediante sus relaciones con conocimientos y habilidades de unidades precedentes, así como de los logros alcanzados en la parte educativa;
- la oportunidad de organizar la profundización necesaria de todo el contenido en unidades siguientes;
- la precisión de las formas de orientación y control necesarios, en los momentos y con las exigencias que se han determinado.

Con respecto a cada unidad didáctica, es recomendable:

1. Estudio y análisis teórico previo de su contenido para:

- Seleccionar el sistema de conceptos y habilidades esenciales, dado su nivel jerárquico en la unidad y en el programa, muy vinculado al estudio de los principios didácticos correspondientes.
- Considerar, como parte del contenido de enseñanza, el sistema de conceptos y habilidades antecedentes o previas de cada unidad y que los alumnos han de dominar, como requisitos previos, así como aquellos de carácter educativo que se requieren continuar sistematizando. No perder de vista aquí el papel de la vivencia, de los sentimientos y las emociones que hagan significativo e interesante el aprendizaje de lo nuevo a partir de los antecedentes., de manera que todos los escolares se sientan verdaderamente implicados y tomados en cuenta. Asimismo, se consultarán las unidades temáticas que siguen a fin de poder asegurar la solidez y sistematización necesarias del contenido de enseñanza en todo el sistema de clases de la asignatura.
- Precisar los objetivos, medios de enseñanza o recursos, las formas de organización y la evaluación y, de modo particular, los métodos y procedimientos metodológicos relacionados con la formación del sistema de conceptos y habilidades esenciales de la unidad, en una concepción que estimule el desarrollo integral de cada educando, visto en su amplitud necesaria.
- Identificar aquellos aspectos del contenido de enseñanza que pueden ser objeto de vínculos con los contenidos de otras asignaturas, en la medida que, didácticamente, ofrezcan esa posibilidad.

- Valorar las potencialidades educativas del contenido de enseñanza en unidad estrecha con la parte instructiva.

Asegurarse, mediante el diagnóstico de que el grupo cuenta con todos los requisitos necesarios de partida en cuanto al desarrollo de los conceptos y las habilidades antecedentes. (homogenización del grupo), de modo que se pueda avanzar con todos los escolares, desde sus individualidades, tanto en los aspectos instructivos como educativos.
Seguidamente presentamos un conjunto de exigencias didácticas con respecto a la planificación de las clases (P. Rico y otras coautoras):

- Dominio del Fin, de los objetivos del grado, de la asignatura y de los momentos del desarrollo.

Los objetivos de clases que se elaboren deben reflejar los requerimientos del grado, de la asignatura o áreas de formación, a partir del análisis de las particularidades del desarrollo en que transcurre la formación de los educandos, en estrecha interrelación de los procesos instructivos y educativos. La proyección, desde los niveles de asimilación, facilita el tratamiento de los conceptos y las habilidades que se trabajen (reproducción, aplicación, creación), desde esta concepción integradora y con niveles crecientes en su complejidad, de modo que se aporte, esencialmente, al Fin y a los objetivos más generales de la institución, en los que se concreta la formación integral de los educandos.

- Dominio del contenido instructivo y de sus potencialidades educativas, así como de los vínculos entre asignaturas.

Incluye el tratamiento correcto a los conceptos, leyes, teorías, principios y las relaciones lógicas con las habilidades y procedimientos fundamentales, que le permiten al alumno aprender y desarrollar sus capacidades, sin sobrecargas de conocimientos que no son los esenciales. Se propicia la articulación necesaria dentro de la asignatura, así como con otras asignaturas del currículo, lo que facilita la comprensión integradora de lo que se analiza y estudia, contribuyendo al desarrollo del pensamiento teórico, crítico y valorativo y a la formación de la concepción científica y moral del mundo en los educandos.
Un aspecto central está relacionado con la formación de orientaciones valorativas y otros aspectos formativos. Debe preverse todas las potencialidades educativas que el contenido ofrece para contribuir a su desarrollo, asociadas a su identidad nacional, amor a su patria, sus costumbres y tradiciones, a las personas y al medio que les rodea del cual forman parte, así como otras que contribuyen a la formación de determinadas características de la personalidad, acordes con las exigencias de nuestra sociedad proyectadas en los objetivos para cada nivel educativo.

- Métodos y procedimientos que se emplean en la dirección del proceso.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador resultan esenciales los aspectos referidos a la orientación y activación intelectual del educando hacia la búsqueda independiente del conocimiento, con el apoyo de las habilidades y procedimientos asociados a estos; del empleo de diferentes fuentes para buscar información y argumentarla, lo que propicia un aprendizaje motivante, reflexivo y valorativo, así como el desarrollo gradual de la independencia cognoscitiva; vinculados a la selección de

métodos y procedimientos favorecedores de la actividad investigativa, adecuados a la edad. En este componente se ha de considerar, asimismo, el valor educativo del método.

- Formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje

Un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador requiere de formas de organización que intensifique la interacción entre los alumnos, promover el intercambio de ideas, la actividad compartida y en colaboración alrededor de objetivos comunes, lo que favorece la significatividad del aprendizaje, el incremento y diversificación de los modos de actividad y comunicación, con lo cual se crean condiciones para la existencia de un clima psicológico positivo hacia el aprendizaje y el desarrollo solidario en grupo.

- Utilización de los medios de enseñanza

Es pertinente su incorporación mediante objetos naturales, láminas, juegos didácticos, maquetas, entre otros, que como soporte material de los métodos de enseñanza potencien una interiorización del conocimiento más productiva y reflexiva, fundamentales como vía materializada en la formación de nociones y conceptos objeto de aprendizaje y con los cuales es fundamental que el educando interactúe, pues constituyen niveles de ayuda importantes para el aprendizaje.

Un lugar especial lo tiene el uso del libro de texto, como apoyo en los procesos de búsqueda reflexiva y valorativa de la información, con el apoyo de las ilustraciones, así como la televisión educativa en sus variantes, el empleo del software educativo y de los videos. Un uso eficiente de los medios de enseñanza implica concebirlos en sistema, sustancialmente integrado a los objetivos y al contenido de enseñanza, lo cual contribuye a un proceso mucho más enriquecedor.

- Momentos o Etapas de la actividad

✓ Motivación y orientación

Con anterioridad hemos visto estos momentos de la actividad en el capítulo II, por su importancia los retomamos con el objetivo de que aprecies como se instrumenta su concreción desde la planificación, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación debe propiciar que el educando comprenda qué es lo nuevo que va a aprender y en qué se diferencia de lo que ya ha aprendido, lo que se logra cuando mediante diferentes actividades, muy vinculadas a los objetivos en su función orientadora, se propicia que se establezcan nexos entre lo conocido y lo nuevo que va a aprender.

La orientación también se pone de manifiesto cuando el docente utiliza diferentes vías que propician que los educandos se ubiquen e impliquen en el análisis de las condiciones de las tareas y en los procedimientos de solución, utilizando técnicas generales para el trabajo de aprendizaje (válidas para cualquier asignatura), por ejemplo:

- la lectura global (enseñar al alumno la necesidad de realizar una primera lectura general de la tarea);
- la lectura analítica (la necesidad de realizar una segunda lectura que permita identificar los aspectos esenciales para comprender qué se pide, con qué datos e información cuento, qué vías de solución son posibles de aplicar, qué resultados se esperan) para profundizar en el referido análisis, evitando con ello la tendencia a la ejecución mecánica e irreflexiva.

En sentido general, las orientaciones hacia la actividad de aprendizaje deben considerar, con suficiente precisión, lo siguiente:

- qué van a aprender los alumnos (conocimientos);
- cómo aprenderán (que incluye los procedimientos lógicos y habilidades dirigidos hacia la búsqueda del conocimiento, en particular de los elementos esenciales de las nociones, conceptos y procedimientos objeto de aprendizaje);
- bajo qué condiciones se organiza el proceso de aprendizaje (individual, por equipos, en parejas);
- para qué y por qué se realiza el aprendizaje, propiciando la reflexión valorativa hacia aspectos vinculados al sentido y significado de la actividad.

✓ Ejecución

Ofrecer al educando actividades que potencien una implicación consciente, motivada y participativa en la etapa de ejecución en los diferentes momentos de la actividad dentro de la clase. En tal sentido, se deben incluir tareas:

- con diferentes tipos de órdenes,
- donde se combinen las actividades colectivas (por parejas, por equipos o por grupos) con las individuales,
- que sean significativas para los alumnos porque están inmersas en su contexto y vivencias personales o porque ellos mismos han participado en la elaboración de los procedimientos de orientación,
- tareas de aprendizaje con crecientes y diferentes niveles de dificultad, para atender la zona de desarrollo próximo de cada uno de los educandos y del grupo, dando de este modo atención a las diferencias individuales dentro de la clase y propiciando su máximo desarrollo, en el alcance por todos de los objetivos.

✓ Control y valoración

El control y la valoración son una de las acciones más importantes para elevar el nivel de conciencia del educando en el aprendizaje, pues permite reorientar su proceder siempre que sea necesario. Por ello, estas acciones que se planifiquen estarán muy relacionadas con la correcta comprensión de las acciones de orientación que el docente ofrezca al inicio de la clase, vinculadas al que, al cómo y al para qué van a aprender.

El control permite comprobar la efectividad de los procedimientos empleados en la solución de la actividad de aprendizaje, de ahí la importancia de incluirlos en la planificación de la clase, así como de comprobar desde las acciones de orientación si los alumnos comprendieron cómo van a proceder en el aprendizaje.

La acciones de valoración les permiten comprobar si fueron o no efectivas y necesitan entonces corregirlas. Ambas estarán presentes en todos los momentos o etapas de la actividad.

Resulta de significación orientar algunas tareas que contengan errores y permitan al alumno realizar su control y evaluación, tanto de las que ellos producen en las clases como otras que, intencionadamente, se seleccionen para cumplir estos objetivos.

Estas acciones pueden estar dirigidas a los resultados que han obtenido en el desarrollo de alguna actividad o pueden ser acciones de comparación con algún tipo de modelo donde se brinden exigencias o indicadores, o mediante el empleo de técnicas de

comprobación, como las que se utilizan en las operaciones de cálculo, solución de ecuaciones y solución de problemas matemáticos. De acuerdo con el grado, estas acciones incrementaran su complejidad.
Se planificarán diversos tipos de control: individual, por parejas, en equipos o en colectivo.
En todo momento se insistirá en la enseñanza de las acciones o procedimientos que permitieron la obtención correcta de los resultados, como una vía efectiva de desarrollo del pensamiento y de regulación afectiva y, en general, de los comportamientos.
Concepción y formulación de las tareas de aprendizaje (P. Rico, 2004).
La planificación del proceso de enseñanza aprendizaje precisa, de un cambio esencial en la concepción y formulación de la tarea, porque es aquí donde se concretan las acciones y operaciones que debe realizar el educando de acuerdo con los objetivos y contenidos previstos.
Las tareas de aprendizaje son las actividades que se conciben para que sean ejecutadas en clase y fuera de esta, orientadas a la búsqueda y a la adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades, al propio tiempo que potencian, también, la parte educativa vinculada a su contenido y a las formas de realización.
La formulación de la tarea plantea determinadas exigencias al educando, estas deberán responder a los niveles de asimilación planteados en los objetivos.
Por tal razón, las órdenes de qué hacer en las tareas adquieren un importante significado en la concepción y dirección del proceso. Estas, indicarán al educando un conjunto de acciones a realizar con el conocimiento, desde su búsqueda hasta la suficiente ejercitación, si se trata del desarrollo de una habilidad o del aprendizaje de un concepto. En tal sentido, existen órdenes que solo conducen a la repetición mecánica, mientras que otras conllevan al educando hacia la reflexión, la profundización, la suposición, la búsqueda de nueva información, la valoración unida a lo que se aprende, entre otras. Esencial que se tomen en cuenta los procesos valorativos, como ya hemos apuntado.
Para producir un cambio en este aspecto, resulta necesario que el educador reflexione acerca de las interrogantes siguientes:

- ¿Qué elementos del conocimiento necesito revelar y qué orientaciones y procedimientos pueden conducir al educando hacia una búsqueda motivada, activa, reflexiva y valorativa?
- ¿Qué operaciones del pensamiento necesito estimular y cómo conjugo la variedad de tareas, de forma tal que, a la vez que faciliten la búsqueda y utilización del conocimiento, estimulen el desarrollo del intelecto y su motivación?
- ¿Cómo promover, mediante las tareas de aprendizaje, el incremento de las exigencias en la calidad de los conocimientos, el desarrollo del pensamiento y muy vinculado a lo anterior, a la formación de cualidades de la personalidad, de manera que, intencionalmente promuevan su desarrollo hacia niveles superiores en estas adquisiciones?
- ¿Cómo organizar las tareas y actividades en general, de forma que tanto los objetivos particulares como la integración de varios de ellos de diferentes unidades y su imprescindible sistematización, conduzca al resultado esperado en cada educando, de acuerdo con las aspiraciones de un grado en cuestión?
- ¿He concebido las tareas variadas, suficientes y diferenciadas que propicien la comprensión, adquisición, aplicación y solidez de los conocimientos, habilidades, el y formación de cualidades de la personalidad en mis alumnos?

Reflexiones como las anteriores y otras que se realicen pueden ayudarte en el proceso de planificación de tus clases.

Orientaciones que amplían este aspecto significativo de la actividad profesional de los docentes se pueden encontrar en otros materiales de consulta elaborados con esta intención, que recomendamos para su valoración y uso crítico y creativo, tales como:

- Propuesta de sistema de clases en el libro: Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria Teoría y práctica.
- Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria.
- El plan de clase. Cartas al maestro.
- Significados en el aprendizaje o anclas para aprender en Selección de temas psicopedagógicos.
- Selección de Temas Psicopedagógicos relativos a: Reflexiones didácticas y del diseño curricular para la elaboración de tareas de aprendizaje.
- El arte de enseñar científicamente. Consejos útiles para docentes noveles.

Asimismo, es imprescindible atender a aquellos procesos que en el orden de las relaciones sociales o interpersonales se dan en la cotidianidad en el salón de clases.

Estudios profundos en esta dirección desde la óptica psicosocial de la enseñanza y la educación, son conocidos al consultar literatura especializada de actualidad. L.M. Ibarra (2014), llama la atención acerca de que el salón de clase no es solo el espacio donde se enseña y se aprende, sino también un ámbito de convivencia de maestros, y estudiantes, en el que se promueven y desarrollan los valores en estos últimos. Asume, entonces, la convivencia como una idea fundamental, vista como la capacidad de vivir juntos, en respeto mutuo y de llegar a un consenso sobre las normas que regulan la vida colectiva.

Referida al salón de clase y a las formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje en este, la autora antes referida expresa la necesidad de lograr un ambiente armónico en el cual se estimule la disciplina consciente, se enfrenten los conflictos escolares de manera constructiva sin recurrir a medidas coercitivas, sino que promuevan la autorregulación del comportamiento de los estudiantes, acorde con el ciclo de desarrollo por la que ellos transitan.

Inmersa en el contexto social que es de naturaleza compleja, valora como muy conveniente el aprendizaje de los estudiantes en grupo, como espacio necesario para crecer y desarrollarse. En tal sentido, postula como principios los siguientes (L.M. Ibarra, 2014):

- Todos los alumnos son diferentes y únicos.
- Las diferencias no se reducen a la dimensión cognitiva, sino también a la afectiva.
- Es necesario un clima de relaciones interpersonales positivas, donde cada alumno sea aceptado, reconocido y valorado en su contexto.

Finalmente, vale la pena reflexionar en la enorme importancia que tiene y ciertas investigaciones lo han demostrado, así como las propias prácticas del trabajo metodológico, que se logre una verdadera comunidad de intercambio de experiencias y conocimientos entre los diferentes docentes en cada institución. Más aún entre los que trabajan en un mismo grupo docente, de manera que las acciones didácticas conjuntas

que se elaboren y planifiquen ayuden a lograr una eficiencia superior en los resultados. Todo ello sobre la base del estudio profundo y dominio de los referentes teóricos y metodológicos que orientan la modelación pedagógica sobre bases científicas.

Si haces un breve recuento en la búsqueda de una influencia desarrolladora en las formas de organización en el proceso de enseñanza- aprendizaje, encontrarás que se puede influir en ello si:

- Se organiza la clase de manera enriquecedora en correspondencia con el diseño de objetivos integradores y potenciadores de desarrollo en los educandos.
- Se toma en cuenta la diversidad y la atención a la zona de desarrollo próximo de cada educando y del grupo-clase en su conjunto.
- Se conciben formas de actividad y comunicación adecuadas a un contexto de aprendizaje vivencial, individual y colaborativo.
- Se logra un clima psicológico de convivencia afectiva positiva que active las emociones, motivos e intereses individuales y grupales hacia el aprendizaje.
- Se respeten los puntos de vista de todos y se trabaje como una comunidad de indagación, reflexionando, valorando y enjuiciando lo que se aprende por su importancia para la vida.
- Se produzcan ideas críticas y novedosas, intercambios de conocimientos, de estrategias o procedimientos de aprendizaje.
- Se ejecuten acciones de control y valoración individuales y colectivas, donde cada alumno es aceptado, reconocido y valorado en sus particularidades, potencialidades, diferencias, así como, por todo lo que puede aportar al colectivo.
- El educador funciona como guía mediador y orientador de la clase, propiciando un verdadero rol protagónico y colaborativo en sus educandos.
- Se considera la planificación de la clase como forma fundamental del proceso, dentro de un sistema de clases más amplio y profundo, donde se combinen acertadamente diferentes formas de organización dentro y fuera de la institución tomando en cuenta el conocimiento profundo de las particularidades del desarrollo psicológico, según las edades de los estudiantes, sus potencialidades y necesidades.
- Se logre efectivamente que los educandos se sientan felices en su institución, con deseos de aprender y de asistir con emoción a ella.

Actividad de aprendizaje

1. Analiza detenidamente las diversas formas de organización presentadas en el tema. Identifica sus principales características, así como las ventajas que aportan cada una a la formación de los educandos.
2. Valora el cambio que supone que el educador asuma una posición mediadora y guía de la enseñanza en un aprendizaje en colaboración. Precisa lo positivo y las barreras que se pueden encontrar ¿Encuentras en esta forma organizativa elementos que pueden ayudar a lograr mejores resultados en tu futuro desempeño profesional? Argumenta tu toma de posición.
3. Estudia detenidamente el tema referido a la planificación de la clase y elabora una propuesta de clase como parte de un sistema de clases de una unidad o tema de un programa o área de desarrollo. Fundamenta tu propuesta a partir de

lo estudiado en clase, así como de la observación a clases de varios docentes experimentados. Llévalo a tu equipo de estudio y defiende tus posiciones al respecto.

4. Refiere tus expectativas en cuanto a todo lo que puede aportar al trabajo de la institución el intercambio de experiencias y conocimientos bien fundamentados científicamente entre educadores y directivos, ante el reto que supone la formación integral de todos y cada uno de los educandos en el contexto de la sociedad cubana.
5. Realiza el estudio de planes de clase de los docentes de la institución educativa donde realizas la práctica laboral y señala las fortalezas y debilidades Analiza a partir de lo aprendido en la planificación de la clase y la consulta de la bibliografía. En los casos necesarios plantea sugerencias para perfeccionarlos.

Categoría Evaluación

Los aspectos relativos a la evaluación, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, han sido objeto de análisis y estudio a través de todos los tiempos por diversos especialistas. Hoy en día adquieren igual significación, entre otras cosas, por tratarse de una categoría cuyo contenido y por qué no su definición o caracterización, está implicado con la valoración de la eficiencia a partir de la cual cada alumno puede alcanzar el Fin y los objetivos de la Institución educativa. De ahí, la extraordinaria importancia que se le atribuye a su análisis.

Es por ello, que pensar en la evaluación del aprendizaje como la aplicación de exámenes y su calificación es un reduccionismo, pues trataría de simplificar algo que es complicado, y lo limitaría a uno o varios de sus componentes que, posiblemente, no sean los fundamentales.

Por eso, la respuesta a la pregunta ¿En qué medida se alcanzaron los objetivos? Ofrece una idea precisa de cuál es el contenido de la categoría evaluación, y de la complejidad de su abarque, por estar directamente comprometida con los objetivos de la educación, es decir, los relativos a la formación integral de la personalidad de cada uno de los educandos, acerca de lo cual ya se ha venido insistiendo. Se trata entonces, de evaluar no solo conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores. Estos dos últimos de polémica indiscutible.

Anteriormente, se analizó la estrecha relación que existe entre objetivos y contenido de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos determinan a este último e incluyen ambos aspectos, tanto instructivos como educativos.

En los objetivos, también conoces que se precisan, los niveles de asimilación que los educandos han de lograr alcanzar, desde su diversidad incuestionable y en un proceso de complejidad creciente en cuanto a conocimientos y habilidades, unidos a las acciones valorativas correspondientes y a otros componentes de la personalidad.

Es evidente que el objetivo como categoría rectora del proceso de enseñanza aprendizaje encuentra un lugar esencial dentro de la función de diagnóstico de la categoría evaluación.

Esta función permite que el maestro o educado analice las posibles causas que pudieron haber incidido en las deficiencias encontradas en el aprendizaje y educación de sus educandos o los avances alcanzados hasta ese momento y obedece a la obligada reflexión que hacemos al finalizar cada clase ¿He logrado que cada uno de mis

alumnos hayan hecho suyos los objetivos que me propuse? ¿Ha sido verdaderamente productiva la clase en este sentido?
Sin dudas, estas reflexiones facilitan repensar y remodelar aspectos necesarios en la conducción del proceso no eficientemente logrado. Por ejemplo, la no suficiente efectividad de las acciones de motivación y de orientación, de métodos y procedimientos, o las formas de organización o de medios de enseñanza utilizados en determinados momentos de la clase.
Otra de las funciones de la evaluación, reconocida por la literatura especializada lo es la función instructiva, pues los alumnos durante el proceso evaluativo aprenden qué es lo más importante dentro del volumen de conocimientos, de qué manera pueden demostrar que han aprendido determinados conocimientos y habilidades y consolidan el contenido de enseñanza, entre otros aspectos.
La función educativa de la evaluación, se comprende cuando ésta puede servir de estímulo por los éxitos alcanzados o hacerlos conscientes de que no han logrado los avances suficientes, propiciando el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, todo lo cual favorece positivamente la motivación e intereses de los alumnos hacia el estudio. (G. Labarrere y G. Valdivia, 1988).
Investigaciones realizadas en Cuba (M. González, 2000; A. Gort; 2008), y en otros países en Latinoamérica, como por ejemplo Brasil, (J. Hoffmann, 1994; E. Sampaio, 2012) abogan por la fortaleza mediadora y formativa de la evaluación como parte sustancial en un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.
Estas autoras defienden una concepción de evaluación en la que el educando participe de una manera motivada, implicada, crítica, reflexiva y consciente de sus avances y carencias, incluyendo todos los aspectos que conforman integralmente su personalidad.
Para ello, es imprescindible que los docentes adquieran una preparación pedagógica y didáctica que les permitan adoptar una concepción muy diferente de los procesos evaluativos actuales, donde en los mismos se signifique no solo su valor instructivo, sino formativo y desarrollador.
La evaluación, es vista así en su función mediadora, no como un fin en sí misma, sino como medio para contribuir a alcanzar los objetivos, en los cuales están implicados tanto los maestros como los estudiantes.
Este enfoque es sumamente importante, además, porque consideran que la evaluación sumativa (basada solo y tradicionalmente en resultados cognitivos y cuantitativos), fiel exponente de la cultura de la prueba, las notas y las calificaciones de los alumnos; puede ser considerada a su vez en su función formativa para estos.
Ello tiene lugar, precisan, si el docente la utiliza convenientemente como una forma de evaluación sistemática, donde a tiempo y durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, ambos: docentes y educandos la aprecian en un sentido optimista y responsable en función del crecimiento personal y formación integral de cada uno de los estudiantes.
Un enfoque así, al decir de la especialista M. González (2000), estaría abriendo un camino prometedor hacia una visión teórica y práctica de evaluación del aprendizaje que permita trascender visiones puntuales y reduccionistas de este proceso. Posición con la cual coincidimos plenamente.
Muy vinculado a estos aspectos analizados, se encuentra que la literatura consultada reconoce dos principios didácticos sobre los cuales debe elaborarse toda actividad evaluativa.

1. El principio de la sistematización
2. El principio del carácter objetivo

El primero, se refiere a que la evaluación de los conocimientos, las habilidades, así como los aspectos relativos a las exigencias educativas han de realizarse regularmente durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.
El segundo, por su parte, tiene que ver con la correspondencia de la evaluación con el contenido que se ha de evaluar, así como con la eliminación de todo criterio subjetivo en dicho proceso evaluativo.
Asimismo, resulta muy importante considerar cuáles son los elementos que intervienen en la evaluación. En tal sentido, es necesario tener presentes los objetivos y los contenidos. A los objetivos, porque como se señaló antes, constituyen la categoría rectora que determina las metas, los propósitos a alcanzar. Por ello, han de tomarse como punto de partida cuando se van a elaborar los instrumentos de evaluación y de ahí también la responsabilidad que se asume con su correcta formulación y objetividad.
Los contenidos son otros de los elementos a meditar en la evaluación. Siendo uno de los criterios más generalizados, la selección de aquellos conocimientos (hechos y conceptos) básicos y esenciales, así como las generalizaciones principales de las materias o asignaturas y, aquellos que proceden de las relaciones inter asignaturas, sin descuidar los procesos valorativos que se derivan del para qué se estudia o aprende algo.
Somos del criterio, al igual que G. Labarrere y G. Valdivia (1988), que en el proceso evaluativo lo importante es comprobar el nivel de asimilación consciente de los conocimientos, así como de las habilidades que les permiten aplicarlos en situaciones semejantes y en nuevas situaciones. Su significación en la vida. Todo este grupo de sistema de conocimientos y habilidades de carácter generalizado,constituyen productos de la cognición, del cual los educandos deben apropiarse.
Al estudiar el contenido de la evaluación, principalmente en la parte instructiva, adquieren significación los niveles de asimilación antes explicados. Al integrar los objetivos, es obvio que se consideren dentro del proceso evaluativo, pues expresan diferentes niveles de exigencia en la evaluación y de desempeño cognitivo que han de alcanzar los alumnos.
El educador de la primera infancia debe trabajar, y ya en esto se ha insistido, en desarrollar al máximo las potencialidades de cada uno de sus educandos, así como conocer muy bien su nivel de desarrollo real y vincularlos a cada grupo de conceptos y habilidades fundamentales que dentro de cada materia ha de aprender; expresados en los diferentes niveles de asimilación, desde los más simples hasta el nivel de creatividad, buscando siempre niveles de integración entre ellos.
Si esto se atiende cuidadosamente en las sesiones de preparación metodológica, cuando se planifiquen las clases como sistema, no debe esperarse que los alumnos obtengan evaluaciones deficientes y, que por consiguiente, también se pueda influir positivamente en los avances formativos de cada alumno, especialmente, si los educadores trabajan de conjunto en dicha planificación, repensando cuáles serían las mejores estrategias para producir el desarrollo necesario en sus educandos y cómo evaluar los niveles alcanzados.
La concepción antes descrita ha de verse en vínculo estrecho con el diagnóstico, en

particular, el diagnóstico fino del dominio de los saberes básicos. Lo importante es que el docente pueda conocer con exactitud, hasta dónde conoce cada alumno, donde empiezan las dificultades, para poder programar el trabajo individual y de conjunto con todo el grupo, hacia niveles superiores de desarrollo. En los anexos referidos a diagnóstico se trató esta información.

Claro está, que el amplio número de educandos por aula hace mucho más complicado este análisis, pero si los docentes trabajan de conjunto, en colaboración, buscando incidir en cada uno desde cada momento del desarrollo, ciclo o grado, se pueden alcanzar las exigencias con mucha más calidad.

Seguidamente, se caracterizan tipos de actividad cognitiva que efectúan los alumnos ante tareas que exigen diferentes niveles de asimilación. También se presentan algunos ejemplos de preguntas, tareas o actividades.

En el nivel reproductivo, conoces que los alumnos como parte de su actividad cognoscitiva o como objeto de evaluación, describen, narran, copian, efectúan operaciones de cálculo o prácticas que responden a un algoritmo, reconocen, identifican, enuncian definiciones o propiedades, realizan un experimento conjuntamente con el maestro o de manera similar.

Las actividades a este nivel pueden efectuarse con modelo o sin modelo. Para que un modelo funcione tiene que contener todos los elementos necesarios para que el alumno pueda ejecutar las acciones necesarias.

Si se trata de buscar el nivel de la asimilación de conocimientos y habilidades desde la actividad reproductiva, pero a un nivel más alto de dificultad, se presentan actividades con variantes, que son aquellas que no cuentan con un modelo y que exigen de alguna reestructuración del contenido, en las cuales el educando debe realizar un discernimiento, es decir, identificar el objeto de conocimiento mediante un proceso de selección.

En síntesis, el nivel y tipo de actividad determina el nivel de asimilación reproductivo. Si el escolar realiza actividades donde solo utiliza modelos, el nivel de reproducción, por lo general será bajo. En la medida en que las actividades se van haciendo más complejas, el alumno llegará a un nivel reproductivo de asimilación o de desempeño más elevado.

En el ejemplo de la célula y sus partes esenciales, conocimiento antes desplegado en esta obra, veamos ejemplos que evalúan el nivel reproductivo.

1. Reproduce en tu libreta el modelo de una célula según se muestra en el capítulo de tu libro de texto, donde esta se estudia. Presta cuidado de tomar todos los detalles, así como los nombres de sus partes esenciales. El ejemplo anterior ilustra un nivel muy simple de reproducción con modelo.

2. Dibuja una célula e identifica sus partes esenciales.

Aquí, se solicita del educando un nivel de exigencia superior en la reproducción, pues debe fijar la imagen gráfica de la célula y además identificar sus partes esenciales correctamente Se trata de una reproducción sin modelo.

Otros ejemplos de actividades del nivel reproductivo que exigen que el alumno solamente fije o recuerde determinado contenido pueden ser:

3. ¿Qué es la célula?
4. Expresa la importancia de la célula en los seres vivos.

También existen ejemplos del nivel reproductivo con variantes. Pueden apreciarse en la siguiente actividad:

5. De las siguientes estructuras identifica cuáles pertenecen a una célula vegetal, cuáles a una célula animal y cuáles a ambas.

- membrana citoplasmática
- pared celular
- cloroplasto
- vacuolas
- núcleo
- mitocondrias

En esta pregunta el alumno debe hacer corresponder, cada estructura de la célula con los tipos de células que le corresponde, mediante su identificación correcta. El alumno ya ha fijado con anterioridad por separado las estructuras que pertenecen a cada tipo de célula, entonces lo que se le presenta no es una situación nueva para él, sino ligeramente variada con respecto a lo que ya conoce.

El nivel de aplicación, como ya conoces, se caracteriza porque los educandos son capaces de utilizar con eficiencia los conocimientos y las habilidades en la práctica, siempre en situaciones nuevas.

En este nivel se evidencian, con un nivel superior de profundidad, algunos de los procesos de pensamiento y habilidades intelectuales generales, tales como la: observación, identificación, comparación, generalización, clasificación concreción, valoración, explicación, argumentación, definición, modelación, determinación de lo esencial, el establecimiento de relaciones esenciales entre objetos y fenómenos, las relaciones de causa-efecto, entre otras exigencias.

Aquí, también es común, el principio de la sistematicidad y que revela que el educando puede encontrar la relación de un conocimiento con respecto a otros, logrando ubicar el concepto en el sistema general de conocimientos que de la asignatura posee.

Veamos algunos ejemplos de actividades del nivel de aplicación:

6. Compara una célula vegetal con una animal de acuerdo con su forma y funciones.

a) En cada caso precisa, si existen, semejanzas y diferencias.

Este requerimiento es nuevo para el alumno, ya que conoce con anterioridad la célula vegetal y la animal (las ha estudiado por separado en momentos diferentes), pero se le pide que las compare, actividad que requiere de un proceso intelectual (identificar diferencias y semejanzas), que no había realizado antes.

Otros ejemplos de actividades para el nivel de aplicación son:

7. ¿Qué es la flor y en qué se diferencia esencialmente de otros órganos de una planta?
8. ¿Qué hace que una planta con flores sea una planta con flores y no un ser vivo microscópico o un hongo?
9. Argumenta por qué el hombre es el ser vivo que ha adquirido mayor

desarrollo.
10. ¿Por qué el cuerpo humano funciona como un todo? Analiza críticamente esta afirmación y argumenta la importancia de realizar ejercicios físicos.

En los ejemplos anteriores los alumnos deben conocer la esencia del contenido de los conceptos: flor, planta con flores, hombre como ser vivo con mayor desarrollo y el cuerpo humano como un todo en su funcionamiento, a los cuales no llegó aprendiéndolos de memoria, sino mediante un proceso de búsqueda y construcción crítico valorativa, con el apoyo de los procedimientos necesarios (habilidades), lo que les permitirá su aplicación a nuevas situaciones en las tareas de aprendizaje; pues no han sido preguntadas así en clases.
También, se revela el dominio de los alumnos con respecto al sistema de conocimientos y de habilidades de la asignatura, viéndolos en su relación sistémica instructiva-educativa. Es muy importante tener presente que si el maestro, ya ha trabajado en clases con sus alumnos, este tipo de preguntas, pasan al nivel de asimilación reproductivo en una actividad evaluativa.
Se destaca, asimismo, como el nivel de exigencia en la evaluación se corresponde con la efectividad de los métodos y procedimientos metodológicos que se utilicen. Es evidente que si se seleccionan métodos productivos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, se alcanzarán los niveles más altos de asimilación.
En el nivel de creación se ponen de manifiesto los procesos de pensamiento y los conocimientos aprendidos en los niveles reproductivos y de aplicación. Por ello, la creación constituye el nivel más alto de complejidad, dado que demanda de mayores exigencias en el desempeño cognoscitivo de los alumnos.
En este nivel de asimilación pudieran ser objeto de análisis valorativo en un plano formativo, los avances mostrados en la aplicación de los métodos de la investigación, así como el nivel de desarrollo alcanzado en la actividad independiente, al igual que aquellos avances que se han ido adquiriendo en los estudiantes como productos indirectos del desarrollo, ilustrados con anterioridad en esta obra.
La evaluación del rendimiento creativo mediante determinados controles está limitada por una insuficiente atención, más bien del trabajo didáctico- metodológico encaminado a lograr este alto nivel de desempeño en los estudiantes, lo cual es perfectamente posible de alcanzar si se planifica la enseñanza con estas intenciones. Por ello, más bien lo que se hace comúnmente, a los efectos evaluativos, es trabajar hasta el nivel de aplicación, que en ciertas circunstancias puede implicar evidencias de un cierto desempeño creativo.
Sin embargo, los ejemplos de actividades de alta complejidad para el segundo ciclo del nivel primario (L. R. Jardinot, 2002) pueden dar una idea del alcance de este nivel de asimilación, que también es necesario trabajar en la escuela. .

1. Proponga tres formas diferentes de hacer que una planta produzca más azúcar o almidón sin variar la cantidad de agua que se le riegue.
En esta actividad los alumnos han de crear un diseño para proponer soluciones que generen mejora de un producto o un proceso, diseñando un experimento nunca antes conocido por ellos.
Otro ejemplo para el nivel de creación es el siguiente:

2. Las papas se desarrollan en las raíces de las plantas, sin embargo, si a una planta joven le cortamos todas las hojas, en sus raíces no se formarán normalmente las papas. Elabora una hipótesis que pueda explicar esta situación.

.

En esta actividad los alumnos se enfrentan a la solución de un problema desconocido por ellos y en el cual harán uso de los conocimientos y las habilidades ejercitados con anterioridad a nivel reproductivo y de aplicación, elaborando una suposición o hipótesis, como procedimiento del método científico

Como antes se ha expresado, los rasgos de la actividad creadora pueden surgir desde las primeras edades, por ejemplo, cuando los educandos construyen figuras o dibujan utilizando su fantasía e imaginación.

Existen tareas que estimulan la formación de los rasgos de la actividad creadora, por ejemplo, aquellas que intensifican las acciones donde tienen que aplicar los conocimientos y las habilidades, otras que los sitúan ante contradicciones que han de resolver. Siempre sobre situaciones totalmente nuevas para el educando.

En todos los casos, es necesario cuidar que aunque exijan una actividad compleja, deben existir los antecedentes suficientes que permitan que los educandos lleguen a la solución creadora que se les pide.

En consecuencia, la institución educativa debe fortalecer el trabajo dirigido al alcance de estas altas exigencias, que no se circunscriben solamente al desarrollo de tareas o actividades o la realización de talleres para lograr algunas facetas creativas en los alumnos. Por el contrario, implica formar seres humanos críticos y creativos como parte de su personalidad y ello es posible desde las actividades que se desarrollan durante el proceso de la clase.

Las investigaciones en creatividad son relativamente recientes, pero en la actualidad se cuenta con numerosos resultados de investigación, los cuales amplían el horizonte en cuanto a estrategias, métodos, técnicas, concepciones que enriquecen la práctica educativa del docente o educador de la primera infancia orientadas hacia el logro del Fin y objetivos

Ya se ha apuntado que existe una relación muy estrecha entre los diferentes niveles de asimilación, pues cada uno contiene al anterior, de manera que para lograr uno, es necesario haber alcanzado el anterior. Esto se logra en un proceso de desarrollo continuo, de modo que es posible encontrar preguntas que a los efectos de la evaluación se encuentren en los límites entre un nivel y otro.

Los niveles de asimilación son considerados por especialistas como niveles de desempeño cognitivo cuando, estos últimos, son demostrados por los alumnos en la ejecución de las actividades de aprendizaje.

Aunque varían por la forma en que se denominan por los especialistas de materias y responden a características muy específicas del contenido de las mismas, en su esencia interna los tres niveles son coincidentes en sus exigencias. Por ejemplo, en Lengua Española, se denominan diferentes según los tópicos que esta comprende: para la comprensión, para la morfosintaxis y la ortografía y para la producción textual y cada uno exhibe en general tres niveles de desempeño de complejidad creciente.

En Matemática, el nivel I responde al reconocimiento de objetos y elementos, el nivel II, se refiere a la solución de problemas simples y el nivel III, a la solución de problemas complejos. Las Ciencias Naturales los denominan a los efectos evaluativos: nivel de

reproducción, nivel de aplicación y nivel de creatividad.
Todos en general expresan los niveles de complejidad con que se quieren medir los logros alcanzados por los educandos. Sin embargo, realmente y esto es una idea principal: No puede haber un buen resultado de aprendizaje si no se desarrollan clases y actividades de calidad.
Cuba ha participado en dos evaluaciones externas del aprendizaje en habilidades principalmente cognitivas en el nivel primario de enseñanza en los grados 3ro. y 6to., de conjunto con países de América Latina y del Caribe, pues la mejora de la calidad educativa sigue siendo el gran desafío de los sistemas educativos. En dichos estudios se incluyó el análisis de los principales factores que aparecen asociados a dichos resultados.
En próximas evaluaciones se incorporarán a dichos estudios evaluativos además de las relativas a las habilidades cognitivas, habilidades socio-emocionales y de educación cívica, ampliándose hacia aspectos de significativa importancia en la formación integral de los educandos. Y acerca de los cuales hemos enfatizado en este libro.
Por eso es fundamental como con anterioridad se expresó, que si se parte de una concepción desarrolladora de la evaluación se trata de concebirla de una manera diferente, donde los propios educandos aprendan a controlar y valorar el estado de su aprendizaje, tanto en lo instructivo como en lo educativo y donde cada uno se haga consciente de los avances en su desarrollo y de su propio grupo, así como de las condiciones y vías mediante las cuales este ha ocurrido.
Un lugar muy importante lo tiene el conjunto de orientaciones que en las direcciones antes apuntadas, se les ofrezcan al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje y de las actividades.
Sobre esta base, ha de enseñársele cómo él puede autoevaluarse y auto valorarse; cómo puede evaluar y valorar a otro compañero o al grupo y eso solo es posible si cada alumno comprendió e hizo suyas las orientaciones previas a la ejecución de las actividades. Todo ello favorece su independencia cognoscitiva, el carácter reflexivo y consciente de los procesos que ejecuta, así como su proceder ético-moral con respecto a la evaluación de las metas individuales y colectivas.
En cuanto a las reflexiones grupales, existen resultados de investigaciones que insisten en que se dedique un momento, cada cierto tiempo y al finalizar las sesiones de trabajo a que el grupo, manifieste cuáles fueron las condiciones que favorecieron o que afectaron el cumplimiento de las tareas o el alcance de los objetivos, con el fin de que cada cual tome las medidas necesarias para facilitar en un futuro, el aprendizaje grupal.
Los procedimientos que se utilicen con respecto a la autoevaluación y evaluación de los integrantes de los equipos y de un grupo, en su conjunto, propician reflexiones acerca de las experiencias de aprendizaje adquiridas, los cuales son sumamente valiosos, no solo en las formas colectivas de apropiación de la información, sino también en la valoración de procesos formativos en los educandos. De nuestro José Martí, recordamos, entonces esta idea esencial: Hay que poner al niño en condiciones tales de que se les prepare para la vida, para que flote sobre su tiempo.
Por otra parte, en la literatura especializada es frecuente encontrar un novedoso recurso evaluativo denominado carpeta o portafolio. Este agrupa variados documentos que proporciona evidencias acerca del proceso de aprendizaje de cada alumno.
Su característica fundamental es que son las evidencias que el alumno presenta de

manera organizada, entre ellas se encuentran:

- los trabajos que realiza en clase;
- trabajos relacionados con temas aprendidos en clase o fuera de ella;
- documentos preparados por otras personas; o sea comentarios del maestro u otros docentes, compañeros de clase u otras personas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

En la calificación del portafolio se habrá de reflejar una reflexión escrita por el docente, y requiere que se precisen previamente los indicadores de calidad acompañados de las medidas de valor correspondientes. Por ejemplo:

1. Poco; 2. Algo; 3. Mucho.
Como ejemplo de indicadores de calidad pudieran ser:

- Si los trabajos se ajustan al objetivo planteado;
- Si cada documento se encuentra bien presentado;
- Si los diferentes tipos de documentos presentados se relacionan entre sí y evidencian avances en el proceso de aprendizaje del alumno;
- Si el alumno ha empleado documentos de diferentes tipos que evidencian sus avances en el aprendizaje en cuanto a procesos empleados y sus resultados;
- Si son suficientes o ha de profundizar en algún aspecto y si en general el portafolio tiene buena presentación.

Una síntesis para revelar efectos desarrolladores, desde la categoría evaluación si:

- Se le enseña al educando a que él se convierta gradualmente en protagonista de la valoración de sus propios avances en el aprendizaje, es decir, de sus conocimientos, habilidades y cualidades de su personalidad.
- Participa, constructivamente, en la evaluación del aprendizaje de sus compañeros de equipo y del grupo.
- La evaluación cumple con sus funciones: instructiva, desarrolladora y educativa en íntima relación con los objetivos.
- De modo gradual y sistemático, la evaluación toma en cuenta los niveles de asimilación de conocimientos y habilidades en vínculo con la parte educativa.
- Se considera como un componente indisoluble del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, como un proceso sistemático y natural dentro de la clase.
- Sus resultados se utilizan para remodelar y perfeccionar la labor de la práctica escolar (función de diagnóstico).
- Se evalúan, no solo resultados, sino también los procesos mediante los cuales los estudiantes llegan a estos resultados, en una reflexión optimista del desarrollo integral que van alcanzando cada uno de ellos.

Actividad de aprendizaje

1. Elabora un mapa conceptual donde se identifique claramente el sistema de relaciones entre las diferentes categorías o componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. No olvides ubicar los principios didácticos. Critica con argumentos suficientes la hiperbolización que con frecuencia se aprecia en la

utilización de la categoría evaluación.

2. ¿Es entonces posible pedir a los alumnos el cumplimiento de determinadas exigencias de aprendizaje, si estas no fueron trabajadas en clases con el tiempo y rigor suficientes? Elabora una respuesta al respecto, apoyándote en el mapa conceptual que propones.
3. ¿Evaluación sumativa, solamente? ¿El diseño de evaluaciones sumativas en unidad con la evaluación formativa, o una concepción de evaluación formativa integradora de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores ? ¿Cómo lo apreciarías mejor en una concepción integral y desarrolladora de la personalidad en cada educando?
4. ¿Qué opinión te merece el tema relativo a los niveles de asimilación, como parte de la planificación de los objetivos y su procedimiento en la orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje? Revisa para ello nuevamente la categoría objetivo en la atención a este aspecto y reflexiona profundamente acerca de cómo podrías evitar el formalismo en su tratamiento en un sistema de clases.
5. Elabora y aplica a docentes y directivos que consideres un cuestionario de entrevista que tenga como objetivo fundamental el análisis de la idea siguiente: No puede haber una evaluación eficiente sin una buena enseñanza. Los resultados de la entrevista intercámbialos con directivos de la Institución donde realices la práctica docente.

3.4 Los protagonistas del proceso educativo como proceso de dirección

Dr. C. Regla Alicia Sierra Salcedo

En el primer capítulo de este libro, conociste que la Didáctica es una ciencia que tiene sus características propias, es decir, un objeto de estudio, leyes, principios y categorías, pero a la vez es rama de la Pedagogía, la cual le aporta fundamentos teóricos y metodológicos provenientes de otras ciencias de la educación y que integra creadoramente a partir de su objeto de estudio: el proceso educativo.

A continuación presentamos algunas ideas que permiten revelar en síntesis este sistema de relaciones, a partir de la descripción del significado de proceso pedagógico y su reflejo en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso pedagógico no es un proceso espontáneo, tiene un carácter dirigido. Se caracteriza por un elevado nivel de organización y planificación de todo el trabajo educativo, que permite a los educadores partir de exigencias comunes para todos los educandos sin desconocer las particularidades individuales de ellos en el proceso de aprendizaje y formativo, en general. En este se persiguen objetivos pedagógicos determinados conscientemente y ponen en función el conocimiento de las condiciones y relaciones esenciales del proceso instructivo, educativo y desarrollador, con cuya ayuda deben lograrse los objetivos.

Los educadores influyen en los alumnos y en su colectivo de forma consciente y con un objetivo definido. La dirección consciente y hacia un objetivo, caracteriza esencialmente estos procesos, como ya has podido conocer con anterioridad.

Diversas son las definiciones sobre dirección de proceso pedagógico L. Granado, 2003 la considera como “La actividad de planeación, organización, ejecución, control y

evaluación, en la que el docente revela su desarrollo profesional por medio de las transformaciones alcanzadas en los escolares, en él y en otros sujetos implicados en el proceso pedagógico".
En esta se identifica:

- La guía del educador en su rol dirigente dentro del proceso pedagógico.
- La dirección y las relaciones de interdependencia, cuyo acierto se aprecia en la transformación y auto-transformación de los sujetos de la educación.

En el caso del proceso enseñanza aprendizaje su dirección entendida como la actividad de planificación, organización, regulación y control del proceso de enseñanza aprendizaje, donde las relaciones de interdependencia entre los sujetos de la educación se desarrollan conscientemente, bajo la orientación del educador, en busca de una participación activa, creadora y transformadora, teniendo en cuenta los objetivos y las condiciones cambiantes en el contexto de actuación pedagógica. (Sierra, R.A, 2008).

Esta definición refleja en sí misma:

- Las relaciones dialécticas que tienen lugar entre los protagonistas del proceso pedagógico encargados de tomar las decisiones
- La dinámica en la estimulación de la actividad de la personalidad de todos los implicados
- Los objetivos como expresión de los resultados del desarrollo premeditado de los educandos
- La actitud positiva del educador hacia el cambio que exige esfuerzo e innovación pedagógica
- Las exigencias necesarias para que tenga lugar el trabajo profesional del educador
- Los ajustes a las condiciones cambiantes e imprevisibles del entorno educacional y
- El carácter preventivo y proactivo de la dirección de forma explícita.
- La relación del proceso de enseñanza aprendizaje con la Pedagogía

La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje presupone un enfoque de actualidad para dar respuesta a los cambios que tienen lugar en el campo de la educación, caracterizado por el trabajo del educador para contribuir a la formación integral de los educandos desde una dirección participativa y el papel protagónico del educando y el grupo. Las condiciones sociales constituyen premisas básicas para la formulación de los objetivos que determinan la dirección de la actividad y por tanto condicionan los estilos de dirección y comunicación.

Los protagonistas del proceso educativo en la primera infancia: educando, grupo y educador

El educando

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador se centra en torno a la persona que aprende. En función de potenciar sus aprendizajes se organiza la actividad individual, así como la interactividad y la comunicación con el educador y con el grupo.
Cada educando es una personalidad total, que se integra en la dinámica del proceso aportando sus saberes y experiencias previas, sus intereses y motivaciones, así como las

cualidades y rasgos peculiares configurados a lo largo de su historia individual anterior en determinados ambientes socioculturales y educativos. Como personalidad, constituye un sujeto activo, que construye y reconstruye sus aprendizajes, autorregula su actividad de estudio en el contexto particular del aula y la vida del grupo docente, despliega diferentes recursos para aprender e interactúa de manera singular con los diferentes componentes del proceso en el cual se enriquece como persona.

Las diferentes dimensiones del aprendizaje desarrollador se concretan y cobran vida en .cada educando que tiene potencialidades para aprender y crecer. Sus aprendizajes resultarán potenciados en dependencia del interjuego de una compleja red de factores, entre los que destacan lo que aporta de sí mismo (sus propias características, experiencia y potencialidades, y en particular, su necesidad y disposición a aprender) y la influencia específica del medio más cercano y significativo para el sujeto En este caso particular, se analizará la influencia de educadores y del grupo, en general.

Los siguientes aspectos pueden ayudarnos a caracterizar el papel que debe desempeñar el educando en un proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador en la educación infantil, siempre tomando en cuenta las posibilidades de sus niveles de desarrollo:

- Es y se siente protagonista del proceso, y no un simple espectador o receptor de información.
- Puede desplegar una actividad intelectual productiva y creadora, enfrentando su aprendizaje como un proceso de búsqueda de significados y de problematización permanente, lo que propicia el logro de aprendizajes eficientes y de calidad.
- Está motivado por asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje logrando el tránsito hacia los aprendizajes autodirigidos, autorregulados, a partir del compromiso e implicación afectiva con el mismo, la reflexión, y la creciente habilidad para valorar y controlar su actividad. Se propone metas paulatinas de aprendizaje a corto y largo plazo, se acerca a establecer planes de acción para lograrlas, así como se involucra poco a poco en toma decisiones
- Aprende a familiarizarse con sus deficiencias y limitaciones como aprendiz y sus fortalezas, así como auto evalúa adecuadamente el avance de sus propios procesos y los resultados de su trabajo y los del colectivo
- Disfruta indagando y aprendiendo; asume una actitud positiva ante los errores, analiza sus fracasos y sus éxitos y percibe el esfuerzo como un factor esencial en sus resultados, y, en general, tiene expectativas positivas respecto a su aprendizaje.
- Es parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo; es consciente de que aprende de los otros y comprende que los demás también pueden aprender de él.
- Aprende a valorar paulatinamente el aprendizaje como parte intrínseca de su vida, y como fuente de crecimiento personal (no sólo intelectual, sino también afectivo, moral y social)

El grupo

Es precisamente este protagonista quien ha planteado tradicionalmente más retos a la Didáctica, partiendo de la contradicción dialéctica de la relación entre lo individual y lo

colectivo, entre el carácter individual del aprendizaje y el carácter social de la enseñanza. Las concepciones tradicionales, al concebir el grupo sólo como sumatoria de educandos o cuando más, como espacio donde conviven, no pueden dar respuesta a esta contradicción.

El grupo escolar es un órgano vivo, con identidad propia, que se conforma en las interacciones y la comunicación, generando normas, funciones, metas y objetivos comunes, códigos compartidos y una especial dinámica, que condiciona de forma notable los caminos que tomará el proceso en cada caso particular. Por tanto, el grupo ha de ser tomado en consideración en todos los momentos del proceso, cuando el educador estructura, como mediador, los sistemas de actividad y comunicación que fluyen entre los educandos, apoyándose en el conocimiento de sus potencialidades para conducir a los aprendices al logro de los objetivos esperados.

Desde una perspectiva desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su esencia interactiva, se ha de considerar al grupo como un sujeto protagónico, por constituir el espacio por excelencia donde se producen las intermediaciones que favorecen tanto los interaprendizajes (y, por ende, la eficiencia instrumental del proceso), como la formación de importantes cualidades y valores de la personalidad de los educandos. Es importante enfatizar en el papel del grupo en la formación de la actividad valorativa o axiológica de los educandos. El aprendizaje grupal, como proceso de participación y colaboración, ofrece las condiciones idóneas para ello, para aprender a convivir y a ser.

Por otra parte, desde el punto de vista didáctico, la consideración del grupo como un espacio de aprendizaje, supone para una visión diferente y cualitativamente superior del diseño de las tareas de aprendizaje, pues no se trata ya de la limitada relación dicotómica entre la atención a *todos* los educandos del grupo y la atención diferenciada a *cada* miembro del mismo. Se trata de utilizar este espacio grupal como un componente del proceso que debe ser tenido en cuenta en su diseño y ejecución, como una herramienta para la atención a la diversidad. Este principio pedagógico se constituye en eje estructurador de la organización del proceso.

La planificación de la enseñanza debe dar atención, necesariamente, a la diversidad de modos y estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la especificidad del aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo y cooperativo (entendido éste como aquel aprendizaje que cada educando es capaz de desarrollar en interacción y colaboración con los demás coetáneos en la persecución de metas comunes). El trabajo grupal y el trabajo individual deben convertirse en elementos de un mismo sistema, en el que cada uno ocupe su lugar en el momento y espacio conveniente. Sólo así se crean las condiciones para la solución de la contradicción entre el carácter socializador, colectivo, de la enseñanza y la naturaleza individual del aprendizaje.

El educador

El rol del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es el de educador profesional, que tiene el encargo social de establecer la mediación indispensable entre la cultura y los educandos, con vistas a potenciar la apropiación de los contenidos de ésta que han sido seleccionados atendiendo a los intereses de la sociedad, y a desarrollar su personalidad integral en correspondencia con las necesidades, motivos, intereses de cada educando y del modelo ideal de ciudadano al que se aspira en cada momento histórico concreto.

En correspondencia con este rol, las funciones específicas que en el momento actual han de desempeñar los educadores son básicamente las siguientes:

- Función docente-metodológica, relacionada con el diseño, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, a partir de los requerimientos que hemos establecido para el mismo.
- Función orientadora, que incluye tareas dirigidas a propiciar que los educandos se conozcan a sí mismos, a los demás y a su medio. Que desarrollen en ellos competencias para elegir, tomar decisiones, elaborar planes y proyectos de vida y estén preparados culturalmente para afrontar una vida plena, responsable y saludable. Implica también el sostén a los mismos en el camino de dominio de instrumentos que les permitan autorregularse en los diferentes ámbitos de su vida. En general, incluye la guía y apoyo para que los educandos alcancen los objetivos establecidos por las tareas del desarrollo características de su etapa evolutiva.
- Función investigativa y de superación, que abarca aquellas tareas encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diversos contextos de desempeño profesional. Significa la investigación del quehacer diario como parte del perfeccionamiento continuo de su labor.

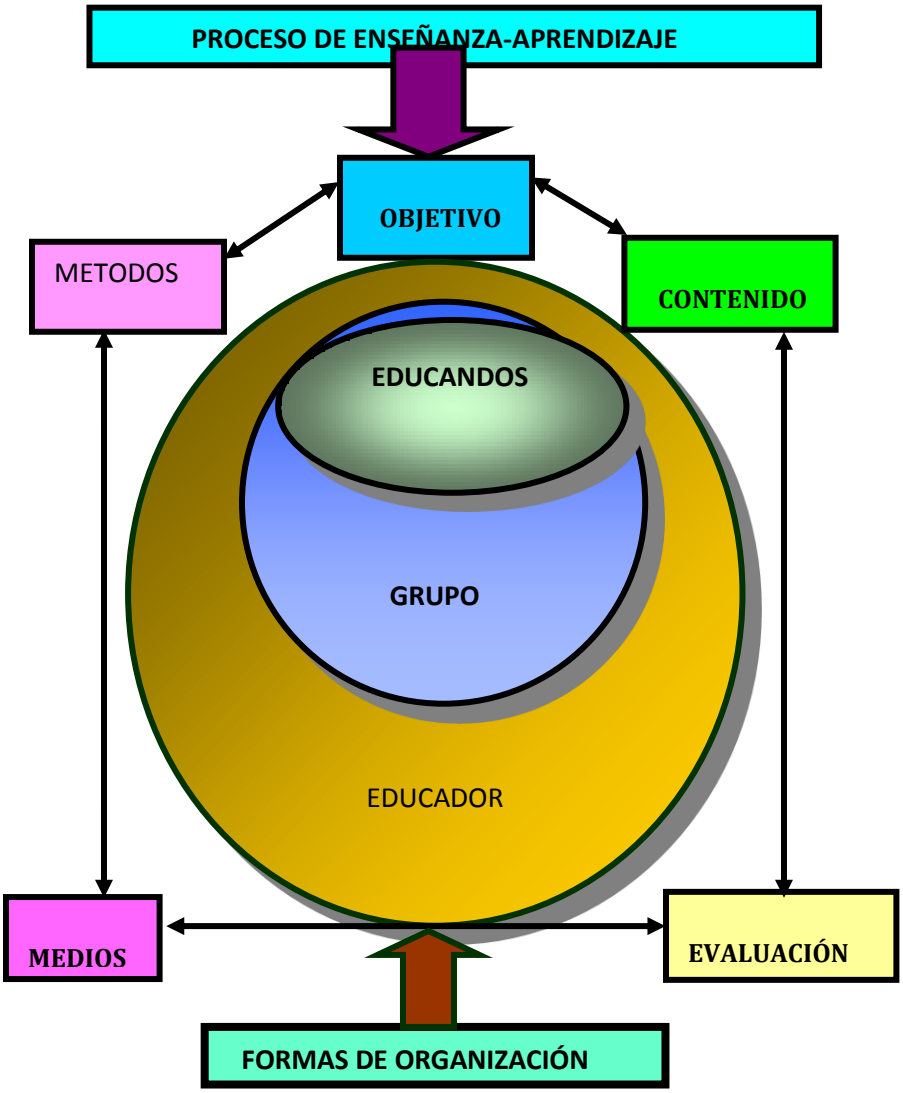
Cuando el educador concientiza su significación como protagonista (o más exactamente, co-protagonista) del proceso, esto se refleja en el diseño del mismo, pues tiene en cuenta, y de manera muy especial, que las acciones a diseñar y organizar no se reducen ni a las de aprendizaje del educando, ni a las de enseñanza por separado, sino que debe ser capaz de diseñar sus propias acciones de enseñanza en dependencia del sistema de acciones de aprendizaje que desea potenciar. Esto no significa, que se formulen problemas diferentes ni conjuntos de acciones aisladas unas de otras. Representa que, si bien, el centro del proceso son los educandos (por cuanto los objetivos están referidos a ellos y el proceso se diseña en función de ellos), el proceso de enseñanza aprendizaje no se reduce a estos. El protagonismo del educando no se realiza eliminando el de los educadores, sino delimitando cualitativamente, el papel de cada uno y sus condicionamientos recíprocos**.**

A manera de síntesis, se presentan un conjunto de ideas que destacan el significativo papel de los educadores, como protagonistas de conjunto con sus educandos en el marco de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador:

- Actúan como mediadores en el alcance del máximo desarrollo integral posible de cada educando y de su grupo, garantizando condiciones eficientes desde la planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje a partir del conocimiento profundo de sus categorías y de éste como ciencia.
- Crean una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el aula, a fin de que su trabajo influya en todas las esferas o dimensiones de la personalidad de cada educando (física, intelectual, emocional, social).
- Organizan situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales propios de sus vivencias y contextos de alta significatividad, con niveles de desafío razonables.

- Apoyan a sus educandos para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver problemas.
- Propician la participación de todos los miembros del grupo, estimulando y animando a los más pasivos y cuidando que ninguno monopolice la atención.
- Conocen como crear una estructura didáctica cooperativa de trabajo en el aula, facilitando la expresión y comunicación de ideas mediante la resolución de problemas en grupo, propuestas en común y las discusiones.
- Crean espacios de autoconocimiento, donde se entrenen en la auto-reflexión y la autovaloración, aprendan a observarse, interrogarse, analizar alternativas y consecuencias, tomar decisiones, plantearse objetivos y aspiraciones, y analizar sus posibilidades reales de alcanzarlas. Es decir: se favorece la auto directividad.
- Diagnostican dificultades y potencialidades en el aprendizaje de sus educandos y sobre la base de ellas, conciben estrategias de enseñanza compensadoras y desarrolladoras tanto en el plano instructivo como educativo.

En el esquema siguiente se representa un ejemplo de sistema de relaciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje y los componentes de la Didáctica. (Adaptación de un esquema del libro Didáctica y Optimización del proceso de enseñanza aprendizaje de un colectivo de autores de diversos Institutos Superiores Pedagógicos del país).



Actividad de aprendizaje

De acuerdo con lo aprendido hasta el momento:

1. Ejemplifica, a partir de la práctica sistemática organizada y desarrollada por tu escuela, algunos de los aspectos que caractericen a los educandos como verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Ilustra, a partir de la observación de clases, cómo el educador manifiesta su responsabilidad en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Toma en cuenta que éste sea fiel exponente de la conducción científica y mediadora del proceso, estimuladora de las potencialidades de todos sus educandos.
3. Argumenta también en tus observaciones las características de la participación protagónica del grupo.

CAPITULO IV: ATENCION A LA DIVERSIDAD EN UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESARROLLADOR

Dr. C. Ramón López Machín

4.1 Diversidad e inclusión socio educativa en la educación infantil

"Creo en cada niño; en toda criatura hay un mundo por construir, una explosión de posibilidades…pero sé cuán fácilmente esa esperanza que es un niño puede troncharse: desde pequeño pueden comenzar a formarse en él rasgos que sean la tumba de su realización". (M. Zorín, 1990).

El objetivo esencial que perseguimos en esta parte del texto, dirigido a estudiantes que se forman en especialidades pedagógicas y también por qué no, a docentes en ejercicio, no es y no puede ser, ofrecer recetas solucionadoras de todos los complejos problemas que con seguridad siempre encontrarán "auladentro", y aunque se incluirán algunas recomendaciones metodológicas, la intención fundamental es exponer ideas vinculadas a la concepción de la institución educativa y educación inclusivas, que provoquen reflexiones en los futuros y actuales docentes que permitan comprender el basamento ideológico de los cambios que se producen en educación e ir arribando a conclusiones con una visión más humanista e inclusiva del proceso enseñanza – aprendizaje y pensar en nuevas formas de enfrentar los retos que la ciencia pedagógica, otras afines y la institución educativa tienen ante sí en la actualidad

El problema de la diversidad humana, no es un hecho o un concepto nuevo, ni la "última moda" en Educación, es un fenómeno consustancial a la profesión de educar que ha existido siempre, pero visto desde la perspectiva de un ejercicio democrático, humanista e inclusivo se convierte en un tema de mucha actualidad, complejidad e importancia para los sistemas educativos, incluso ha conducido a conformar las ideas fundamentales de una nueva concepción pedagógica que unos le llaman "Pedagogía de las diferencias", otros "Pedagogía de la diversidad o para educar a la diversidad" o una "Pedagogía de éxitos para todos". Por supuesto que no se trata de una nueva rama de las ciencias pedagógicas, sino la propuesta de un nuevo modelo de actuación profesional pedagógica.

No obstante, es muy importante tener plena claridad en el hecho de que la diversidad y su atención inclusiva no es el único asunto que sugiere cambios en los modelos educativos. Sin dudas, *hoy presenciamos hechos que nos obligan a repensar las concepciones y las prácticas* de los sistemas educativos, de la institución educativa y de los docentes, entre ellos se destacan los siguientes:

- *las fronteras del conocimiento no cesan de ampliarse* y cada vez a mayor velocidad, hoy es imposible enseñarlo todo y el dilema sería *qué enseñar en la institución educativa* y la certeza de la prioridad y urgencia de *enseñar a aprender*;
- *la expansión e introducción en el proceso pedagógico de nuevas tecnologías de la información, de la comunicación y audiovisual* que bien empleadas contribuyen de manera extraordinaria a lograr y consolidar un aprendizaje significativo y desarrollador.

Señalamos estos elementos por el sustancial impacto que tienen en el proceso pedagógico y en especial en el de enseñanza - aprendizaje, pero en este trabajo nos concentraremos en ideas esenciales de la Pedagogía y la institución educativa inclusiva.

Las diferencias de las personas que educamos y las formas de exclusión en el sistema educativo

La idea de una institución educativa inclusiva, abierta a la diversidad, donde todos los niños adolescentes o jóvenes puedan ingresar sin restricciones segregacionistas, racistas, excluyentes, subvalorativas, amén de los análisis psicológicos y pedagógicos que puedan mediar, positivos o negativos, favorables o en contra, *es ante todo un problema de derecho*, de derecho humano.

Desde el 10 de diciembre de 1948 fue adoptada la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que recoge los principios fundamentales para forjar una sociedad democrática. Entre ellos ocupan posiciones destacadas el derecho a la vida, a la salud, a la privacidad y a la educación. Sin embargo, después de tantos años transcurridos todavía en muchos países el respeto a esos y otros derechos humanos es más sueño que realidad.

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional, étnico, color, religión, lengua o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles.

El derecho a la educación de los niños, e incluso de los adultos, es tan decisivo como derecho humano que cuando no se garantiza se considera, un indicador clave dentro del concepto de pobreza multidimensional, junto al derecho a la atención médica, seguros de salud, vivienda, agua potable, aseo, servicios de comunicación, bienes para acceso a la información, seguros sociales y bienestar social.

En los años 90 del pasado siglo XX, se planteó y se promovió activamente por los organismos y organizaciones internacionales especializados en educación la aspiración de lograr *educación para todos en el año 2000*. Un propósito entonces verdaderamente urgente y necesario, pues en algunas regiones y países los niveles de escolarización llegaron a ser vergonzosamente bajos. Nuestra América Latina, una de las regiones del planeta con mayor desigualdad social, constituía un ejemplo de ello.

Llegó el año 2000 y aunque no se logró totalmente la pretendida universalización de la enseñanza, sí mejoraron los índices de escolarización a nivel global. Este positivo paso condujo a nuevos y complejos retos para los estados y en particular para los sistemas educativos: garantizar la infraestructura necesaria, la dotación de las instituciones educativas, la preparación de docentes, entre otros, y con el aumento de la masividad en las instituciones educativas y en las aulas, surgió el enorme desafío profesional de enfrentar la amplia y compleja diversidad del alumnado.

Acceder a la institución educativa, formar parte de un grupo - clase para muchísimos niños que jamás habían tenido esa oportunidad, sin dudas constituiría una importante escala hacia la satisfacción de ese derecho fundamental de la niñez, *el derecho a la educación*, pero obviamente insuficiente, los niños deben acceder a la institución educativa, pero la esencia de la realización de ese derecho humano es que participen, aprendan y se desarrollen, alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades, se preparen realmente para la vida en la época que les ha correspondido vivir.

Por esa razón, lógicamente se elevó el alcance de la meta; el objetivo, también necesario y apremiante se tornó, más ambicioso y complejo: *lograr una educación de calidad para todos*. Esa aspiración justa con un claro carácter humanista e inclusivo ha sido objeto de reflexión, debates en eventos científicos, reuniones de expertos y directivos, publicaciones, proyectos de colaboración y variadas formas de intercambios, cursos,

seminarios con la finalidad de alcanzar una mejor preparación de los sistemas educativos y en particular de las instituciones educativas y de los docentes.
Además de la cuestión de derecho humano que ya se ha planteado, no puede desconocerse el hecho de que, sin educación, y con mayor precisión, sin una buena educación, ningún país podría pretender un desarrollo económico, científico, tecnológico, cultural y social. De la educación depende de manera significativa superar la pobreza, un mayor desarrollo económico, un orden social más justo y equitativo y la formación de personas más sensibles, más cultas y más humanas.
La educación de las personas, o como a menudo se expresa, la preparación de los recursos humanos, determina la capacidad de un país para acometer investigaciones científicas, innovar, incorporar tecnologías más avanzadas y el progreso social y cultural que necesita, idea resumida magistralmente en la sentencia martiana de que *"el pueblo más feliz es aquel que tenga mejor educado a sus hijos en la instrucción de su pensamiento y en la dirección de sus sentimientos".*
Ese objetivo de lograr educación de calidad para todos que en la actualidad adquiere una dimensión universal exige una amplia valoración y debate no solo en congresos, reuniones de expertos, investigadores, y personalidades políticas o gubernamentales, sino una profunda meditación allí en el contexto donde se concreta el hecho educativo, la instrucción y formación de la niñez, la adolescencia y la juventud, en cada institución escolar. Educación de calidad para todos comprendida la expresión en toda su extensión y profundidad constituye un enorme reto para los sistemas educativos, en especial para la institución educativa y los docentes.

Cambio de paradigma didáctico – Proceso enseñanza aprendizaje centrado en el aprendizaje

La educación de esa amplia y compleja diversidad que llega a las aulas cada curso escolar de manera inevitable, más la exigencia de los deseados parámetros de calidad para todos, sin exclusión y discriminación, con equidad, pone en crisis a las concepciones pedagógicas tradicionales. La masificación de la educación, la universalización del derecho a la educación, produce un significativo cambio en los componentes del sistema educativo, en particular de las concepciones metodológicas. Una actuación profesional del docente debe caracterizarse por la capacidad de atender los problemas de aprendizaje específicos de cada educando y la responsabilidad por los resultados, lo que demanda la identificación de las razones reales que constituyen obstáculos en sus procesos de aprendizaje para conformar y conducir los tratamientos adecuados.
En una educación de élite se trata con pocos educandos, con grupos homogéneos o con un alto nivel de homogeneidad, que como norma llegan a la institución educativa con una cultura letrada, incluso cuando no hayan aún aprendido a leer y a escribir, pero han vivido en medio de un ambiente verbal culto que le exige un uso cada vez más correcto de la lengua materna, les han leído cuentos y narraciones infantiles, han acumulado un considerable número de vivencias y experiencias, en fin, tienen la preparación básica para un exitoso aprendizaje. Con la masificación de la educación la norma pasa a ser la heterogeneidad en la institución educativa y en los grupos - clase: pueden acceder niños de diferentes edades, con o sin educación preescolar, niños provenientes de familias letradas, otros nunca han visto un libro, cuadernos, lápices o han interactuado poco con otros niños de su edad, unos reciben apoyo económico y afectivo de sus padres, otros no,

unos provienen de hogares organizados, funcionales y otros no. Esta heterogeneidad hoy está presente en todos los niveles de enseñanza.
Ese estilo tradicional de enseñanza frontal a grupos, basado en una supuesta regularidad de las posibilidades y capacidades de aprender de los grupos - clase considerados homogéneos o con un alto grado de homogeneidad, donde el docente dedicaba casi la totalidad del tiempo a transmitir información , poco puede hacer para ofrecer la atención que necesitan aquellos educandos que se encuentran por debajo de ese promedio que él concibió para preparar sus clases, lo que puede conducir a desmotivación, sentimientos de impotencia y minusvalía, pobre aprovechamiento, repitencia, bajos índices de retención o de continuidad de estudio y a que se acentúe la inequidad.
Por supuesto, también quedarían sin una acertada atención los niños que estén por encima del calculado promedio, los más talentosos o potencialmente talentosos, que acumularían de igual forma desmotivación, aburrimiento, rechazo a la institución educativa y a la larga, también bajo aprovechamiento.
Desde una concepción psicopedagógica y en particular didáctica, es preciso no olvidarse nunca de una fórmula esencial: a personas diferentes, tratamientos diferentes, los grupos humanos, en este caso los grupos escolares o áulicos, requieren una atención diferenciada de acuerdo con las necesidades generales del colectivo y específicas de las personas que lo forman, lo que garantizaría una verdadera igualdad de oportunidades, equidad y justicia social.
Toda Didáctica hoy debe comenzar por el convencimiento de que *siempre, de manera inevitable, en cada grupo- clase los educandos serán diferentes* en motivaciones, desarrollo cultural, ritmos de aprendizaje, preferencias sensoriales, capacidad para aprender, fuerza de voluntad, autorregulación, autoestima y hasta en su capacidad para asimilar las ayudas que se les brinda, entre otras peculiaridades, pero todos, sin excepción, a pesar de cualquier diferencia, tienen *derecho y posibilidad* de recibir una instrucción y una formación que los prepare para la vida, hecho que precisa de los docentes una conciencia inclusiva, humanista y una continua preparación profesional.
Durante los cursos de formación se les enseña a los futuros docentes los fundamentos teóricos de la profesión, pero es la práctica la que exige un verdadero aprendizaje. Continuar la formación profesional vinculados a la práctica es absolutamente vital.
“Cuando egresan muchas veces los docentes no tienen las habilidades para dirigir los procesos que ocurren en el aula de clases, tienen conocimientos sobre los niños y cómo deben aprender, pero conocen poco sobre cómo realmente son y aprenden; están poco acostumbrados a indagar sobre la realidad para buscar caminos novedosos y soluciones a los problemas que siempre presentan características propias, nunca suficientemente analizadas en los libros de texto; están poco preparados para construir un conocimiento pedagógico y desarrollarse como profesionales autónomos que aprenden a enseñar mejor cuando aprenden en la práctica de su trabajo”
El principio de igualdad de oportunidades que tanto se invoca hoy, no puede valorarse superficialmente: “si todos acceden, pudiera interpretarse que si han tenido la posibilidad de matricular en una institución educativa y después de continuar estudios y hasta arribar a la universidad, hay igualdad de oportunidades”, pero esa oportunidad como hecho aislado, no es una verdadera igualdad, incluso puede acentuar la inequidad, se necesita acciones dirigidas a lograr equidad y justicia social, son imprescindibles los apoyos necesarios, los sistemas de ayuda que deben emplearse para que los que presenten más desventajas o limitaciones, además de haber accedido, avancen, tengan éxito. Por tanto,

el *principio de igualdad de oportunidades debe llevar aparejado siempre un enfoque de tratamiento desigual*, *diferenciado*, o lo que se ha dado en llamar de manera muy generalizada *"una discriminación positiva". N*o todos necesitan lo mismo, la misma atención, ni en la misma cantidad, ni en la misma forma.

La igualdad de oportunidades puede valorase en dos dimensiones: *la igualdad formal,* cuando se concibe, se promueve, e incluso hasta puede comprenderse como concepción, como derecho de todos los ciudadanos a educarse, convivir, obtener igual trato, sin discriminación, ocupar una plaza laboral… y *la igualdad con equidad, que* pudiéramos denominar también igualdad concreta, sustancial, que se erige sobre las realidades diferentes existentes en los grupos tratados. Puede haber en teoría, en las decisiones administrativas y políticas una clara posición que promueva una conciencia inclusiva y de igualdad de derechos y algunas prácticas escolares no ser suficientemente inclusivas.

Sería conveniente meditar acerca de la idea expresada por Fidel Castro en la reunión cumbre del Caricom en el año 1991, que aunque no se trata en tal caso de asuntos educativos o pedagógicos específicos, sí ofrece un claro mensaje acerca de la necesidad de un tratamiento diferenciado, justo y equitativo a la diversidad que sin dudas puede trasladarse a la situación que analizamos de la diversidad en la institución educativa: "Se pretende dar igual tratamiento a países con capacidad y niveles de desarrollo muy distintos, lo cual es profundamente injusto. Cualquier persona informada conoce que hay países que se encuentran en un estado de emergencia permanente, dada su situación económica, financiera y de desarrollo general, requieren ayudas, sistemas de ayuda, ¿no pudiéramos encontrar en las aulas similares situaciones?

El fundamento básico actual de la concepción didáctica de cada docente debe centrarse en la idea de *cómo enseñar* a mis educandos para que todos logren un *aprendizaje real*. Es decir, el énfasis se sitúa en el aprendizaje, en una enseñanza centrada en el aprendizaje, pero no en un aprendizaje memorístico, repetitivo, dogmático, sino un aprendizaje, con significado y sentido, útil para la vida. De tal manera, la enseñanza siempre deberá estar en función del aprendizaje. Si sus educandos, o algunos de ellos, no comprenden el contenido que intenta enseñarles, si no asimilan su significado, si los métodos, procedimientos y medios que empleó no permiten cumplir con el propósito trazado, las clases no son buenas y no podrá sentir satisfacción aun cuando haya tenido especial cuidado en el cumplimiento de todas las exigencias organizativas y metodológicas habituales.

Han existido momentos en que el análisis solía centrarse en cómo enseña el docente y se prestaba menos atención al hecho esencial de cómo aprenden los educandos y como cada educando es diferente, debido a todas las circunstancias específicas que han influido en su desarrollo, debido a su historia personal, se subraya la expresión *mis educandos,* porque ellos son específicamente las personas que la sociedad encarga a cada docente para instruirlos y formarlos integralmente, ellos son específicos, diferentes a los demás del país, de la provincia, del municipio, incluso del resto de los educandos de otros grupos de la misma institución educativa, aun cuando puedan identificarse en ellos regularidades etáreas, y varios rasgos o cualidades comunes a los demás.

Se suele generalizar y absolutizar determinadas regularidades que se observan o se esperan en los niños de una edad, de un territorio, región o de un grupo clasificatorio y realmente el proceso de desarrollo es un hecho muy complejo en el que intervienen gran cantidad y variedad de elementos que lo hacen individual, personalizado, por lo que un estudio diagnóstico con carácter científico, procesal, ecológico, es la base para conocer de

manera exhaustiva a los educandos que debo instruir, educar y desarrollar integralmente con igualdad de oportunidades y equidad.

La educación de esos educandos, “mis educandos”, es responsabilidad plena de cada docente y aunque haya diferentes niveles de preparación metodológica (orientaciones metodológicas y clases modelo por la televisión, preparación concentrada por enseñanzas o actividades metodológicas en la institución educativa), la preparación más importante, decisiva y eficaz, donde se concreta todo lo aprendido, la experiencia acumulada es, sin dudas, la preparación de cada clase, acto que cada docente dirige especialmente a su (s) grupo (s) –clase y a las personas que lo componen.

Ciertamente la tarea de atender a todos los educandos, según sus peculiaridades no es sencilla, es de alta complejidad y de mucha responsabilidad, pero es necesario que el docente esté preparado para enfrentarla. El sistema educativo tiene la misión social de dirigir científicamente la educación que se imparte en un país, provincia, municipio, institución educativa o “auladentro” y el objetivo básico general, que ha adquirido una dimensión verdaderamente universal, *es garantizar una educación de calidad para todos.*

De ahí que se pueda razonar: el docente prepara clases para su grupo, tiene en cuenta las peculiaridades del contenido, sus relaciones y complejidades, y todos los requerimientos metodológicos que faciliten su asimilación, pero todo ello lo diseña, lo prepara especialmente dirigido a sus educandos, a los cuales, por supuesto, debe conocer exhaustivamente. Por tanto su clase tendría algunos elementos frontales necesarios (observaciones, orientaciones, explicaciones, definiciones, diálogo…) para todo el grupo; un tratamiento diferenciado a determinado grupo de educandos y debe prever además un tratamiento personalizado para algún educando (o algunos) que requiera(n) una especie de régimen especial, por presentar necesidades educativas especiales, debido a muy variadas causas: pobre motivación por el aprendizaje, desventajas culturales y (o) socioeconómicas, notables necesidades afectivas, manifiestos sentimientos de impotencia y minusvalía , insuficientes conocimientos previos, ausencias más o menos prolongadas a la institución educativa, débil estado de salud, necesidades relacionadas con dificultades de tipo sensorial, motor, verbales, intelectuales, de conducta o sobredotación (talentoso o potencialmente talentoso), entre otras.

Esa visión humanista, inclusiva de la enseñanza, integradora y desarrolladora para todos debe favorecer el desarrollo de una especial cualidad del docente: *descubrir cualidades en sus educandos donde los demás solo ven carencias*, percibir riquezas ocultas, valores invisibles que posee cada niño, a pesar de cualquier diferencia, desventaja o limitación. Cualquier elemento positivo, por pequeño que sea que descubra el docente, reconozca y utilice como elemento motivacional, puede servir de despegue o punto de partida para nuevas implicaciones y avances.

Debe tenerse presente que aunque tradicionalmente las prácticas educativas tenían un basamento puramente correctivo y por tanto la identificación de los defectos, deficiencias, desventajas o dificultades se convertían en asunto priorizado, determinante, *identificar capacidades conservadas y potencialidades,* sin desconocer las desventajas o dificultades , constituye el centro metodológico de la atención a niños con necesidades educativas especiales, vinculadas o no a discapacidades, lo que L.S. Vigotski destaca al señalar: “…ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, como no es posible ninguna práctica educativa estructurada sobre bases y determinaciones puramente negativas”

Las expectativas del docente con respecto al desarrollo que puedan alcanzar sus educandos, a pesar de cualquier situación actual que presenten, si son positivas constituyen un elemento de altísimo significado para alcanzar continuos avances en su desarrollo integral, y lamentablemente, si son negativas se convierten en obstáculo, freno y conducen al estancamiento, retroceso, y al fracaso.

Esta concepción lleva implícito también una plena comprensión de la diferencia conceptual que existe entre *desventajas* o *limitaciones,* y *límites.* Las posibilidades de desarrollo humano de los niños son ilimitadas**,** si se les ofrece una atención acertada, científicamente concebida y especialmente dirigida. Es bueno admitir que, en todo caso, el límite que con relativa frecuencia se sugiere como causa de un deficiente aprovechamiento de determinado escolar, no estaría solo en ellos, sino también en los docentes, que a menudo, no percibimos oportunamente las dificultades, no tomamos las medidas preventivas o correctivas necesarias o nos sentimos desarmados, vencidos, no suficientemente capacitados para penetrar en las esencias de la situación de ese niño con dificultades y lograr en él avances.

En tal sentido, entre los cambios que se producen en los sistemas educativos desde las concepciones humanistas e inclusivas en relación con las limitaciones o desventajas, dificultades y posibilidades de desarrollo de los educandos se destacan los siguientes:

- Diferente comprensión de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales. Se reconocen diferencias, la heterogeneidad de los grupos y el papel activo del aprendizaje en el desarrollo de la persona.
- Las desventajas y limitaciones no se conciben como problema estrictamente innato, constitucional y sin posibilidades de recuperación.
- A pesar de cualquier clasificación o generalización acerca del desarrollo psicológico, intelectual o por el déficit, existen diferencias en el desarrollo de cada persona y en sus necesidades y demandas.
- Se ha conformado una nueva visión del fracaso escolar y de la influencia decisiva que ejercen los problemas sociales, culturales, educativos y en particular, la dirección del proceso enseñanza- aprendizaje.
- Se reconsideran las fronteras entre normalidad, fracaso, deficiencias, dificultades, y discapacidades

Después de la exposición de las anteriores ideas que consideramos esenciales para comprender y conformar un criterio más actualizado de los retos que se presentan ante la institución educativa y el rol protagónico del docente desde la concepción de una institución educativa inclusiva que garantice el ejercicio de una Pedagogía de éxito para todos, presentaremos de manera resumida algunas ideas relacionadas con el asunto tratado, que deben servir para la reflexión individual o colectiva y para un debate sugerente y constructivo acerca de la preparación del docente para ofrecer atención diferenciada y personalizada.

Las diferencias de las personas que educamos y las formas de exclusión en el sistema educativo

En los grupos escolares pueden identificarse varias categorías o fuentes de diversidad humana cuya concreción en cada contexto debe estudiarse y emplearse con sentido de justicia para superar falsas generalizaciones y creencias tradicionales acerca de las posibilidades de desarrollo de las personas, entre ellas:

- Por el género. Hoy se lucha por la igualdad de oportunidades para ambos géneros. Tradicionalmente existió y se ha extendido en cierta medida hasta nuestros tiempos una visión discriminatoria, subvalorativa de la mujer: como “seres menos capaces”, “inferiores para en el proceso de aprendizaje en general y particular para las ciencias” y otros. Conceptos no sostenibles científicamente; cuando son tratadas con igualdad de oportunidades y equidad demuestran ser tan capaces como los hombres y hasta obtener mejores resultados debido a su mayor dedicación, disciplina, capacidad para el esfuerzo. Una pregunta que, en nuestro medio, sociedad notoriamente inclusiva, asombra, pero en otros contextos es habitual es ¿cómo aprenden las niñas?
- Por la cultura de procedencia - (perteneciente a grupos étnicos, religiosos, lingüísticos, culturales);
- Por factores que influyen en el aprendizaje de los educandos- (estilos de aprendizaje, competencia instrumental, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, motivación por aprender, autoconcepto (autoestima), equilibrio personal, contexto escolar, entorno familiar y contexto social.
- Por la manifestación de necesidades educativas relacionadas con problemas de tipo sensorial, motor, intelectual, de conducta o sobredotación.
- Por la presencia de estados de salud que requieren medidas especiales de atención – educandos que con cierta frecuencia faltan a clases o necesitan cuidados específicos

  No pueden desconocerse, además, aunque pudieran identificarse dentro de las señaladas, las siguientes:

✓ La fuente biológica (información genética que se transmite de padres a hijos: rasgos físicos –fisiológicos, patológicas premisas anátomo - fisiológicas para el desarrollo determinadas capacidades.

✓ Lugar de procedencia o de residencia: zonas rurales, más o menos intrincadas, poblados, ciudades pequeñas, grandes ciudades.

Es muy importante reflexionar también acerca de formas de exclusión o discriminación que han existido en el contexto escolar y que aún puedan estar influyendo negativamente en el logro de prácticas auténticamente inclusivas, entre las que se pueden señalar:

- Las expectativas negativas de los docentes acerca del desarrollo que puedan lograr sus educandos o algunos de ellos, por sus diferencias con respecto a sus compañeros, que incluye el criterio apresurado y erróneo de que unos pueden aprender y otros no, lo que conduce a una permanente subvaloración de la persona que presenta dificultades en el aprendizaje, desventajas o limitaciones y a un trato excluyente y discriminatorio.
- Uso de calificativos denigrantes, ofensivos, expresiones que etiquetan, disminuyen humillan a la persona, como “tonto”, “retardado”, “lerdo”, “burro” y muchos otras que lo único que pueden lograr es desmotivación, rechazo a la institución educativa y al maestro o acentuar su sentimiento de impotencia o minusvalía.
- Ausencia de reconocimiento, elogios e irrespeto por la personalidad del niño o niña.
- Ubicar a los educandos en filas clasificados según su rendimiento: los más capaces o inteligentes, los de desarrollo medio y los de más dificultades, con el pretexto de “ofrecer mejor atención diferenciada”.

- Formación no equilibrada de parejas o equipos de estudio o para las actividades escolares.
- Excluir totalmente de la participación en algunas actividades curriculares: “no pueden ir a Educación Física o realizar ningún tipo de tarea de esta disciplina por presentar problemas físico motores, asma, dificultades cardiovasculares, obesidad, y sus compañeros pueden burlarse de ellos”; lo mismo puede suceder con otras actividades escolares: culturales, recreativas y hasta curriculares (excursiones, labores en el huerto o jardines, laboratorios, talleres.
- Flujo injustificado, sin suficiente fundamento, de escolares hacia las instituciones educativas especiales. Concepción: “todo el que no tiene éxito en la institución educativa regular y “los casos difíciles” solo pueden educarse en las esas instituciones educativas donde hay especialistas, atención personalizada y medios especiales” Las caracterizaciones que se elaboraban para enviar a esos escolares al centro de diagnóstico y orientación, encargado de decidir su ubicación, hacían un énfasis especial o absolutizaban las dificultades, carencias o limitaciones. No han sido pocos los casos de niños con un supuesto retardo en el desarrollo psíquico que han sido declarados superados poco tiempo después de recibir una atención pedagógica ajustada a sus particularidades; ¿no pudo brindársele esa atención en el contexto de la institución educativa regular?
- Aplicación de pruebas de nivel para conformar los grupos – clase con el objetivo de homogeneizar los grupos por el nivel de conocimientos y desarrollo alcanzado, aunque se limite y desaproveche las bondades de la socialización y el intercambio cultural.
- La expulsión de educandos de las instituciones educativas. Motivos: irrespeto a las autoridades escolares, indisciplinas graves, desmotivación, ausencias reiteradas, incumplimiento de normas y tareas escolares, bajo aprovechamiento, repitencia reiterada de grado.
- La autoexclusión. Algunos niños se aíslan, se muestran apáticos, introvertidos, tímidos, debido a sentimientos de impotencia y minusvalía y temor a las burlas, regaños, castigos, lo que debe tenerse en cuenta en las estrategias de atención educativas, motivacionales; la vía nunca podría ser reprimirlo u obligarlo a participar, ¿qué hacer?

Barreras para el logro de una educación inclusiva exitosa

- Insuficiente conciencia de la existencia de la diversidad como hecho inevitable y de la responsabilidad que adquiere la institución educativa y los docentes con la educación y desarrollo de todos los educandos.
- Existencia de concepciones tradicionalistas de enfoque biologicista, fatalista, prejuicios, ideas preconcebidas: “no aprenden”, “contaminan al resto de sus compañeros”, “incorregibles”, “nada les motiva”, “ineducables”, “saturados” u otras similares.
- Pobre expectativas de los docentes respecto al desarrollo que puedan alcanzar los educandos con carencias culturales, dificultades en el aprendizaje u otras desventajas. Tendencia a confundir limitaciones con límites.
- Se conciben limitaciones, dificultades solo en los educandos, dificultades en el aprendizaje y no en la enseñanza.

- Insuficiente flexibilidad curricular y en la organización escolar – cumplimiento estricto de programas, carácter inviolable de organización escolar, programas y orientaciones metodológica.
- Son insuficientes los estudios diagnósticos para identificar capacidades conservadas, potencialidades, dificultades, estilos de aprendizaje, preferencias sensoriales, las causas reales de las dificultades en el aprendizaje.
- Insuficiente capacidad de búsqueda, innovación para solucionar situaciones específicas del aprendizaje y del comportamiento que se presentan en la institución educativa o "auladentro". La institución educativa y los docentes esperan orientaciones sobre cómo proceder, recetas, algoritmo metodológico preconcebido.

¿Qué consecuencias pueden derivarse de la no preparación de las instituciones educativas y los docentes para educar a la amplia y compleja diversidad de su alumnado?
Tres evidentes consecuencias:

- La apresurada valoración de que un grupo de educandos (puede ser cada vez mayor) debe asistir a institución educativas especiales, donde podrían encontrarla respuesta educativa adecuada a sus necesidades (sin comprender que es "educación especial" que necesitan los niños con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidades pudiera y debe brindarse en cualquier contexto educativo.
- La deserción o desvinculación del sistema educacional de educandos que fracasan y no encuentran respuesta educativa a sus necesidades en la institución escolar.
- Pérdida de autoridad de la institución educativa y por consiguiente, de su colectivo pedagógico.

Algunas recomendaciones generales para la atención diferenciada a los educandos en una institución educativa inclusiva

Si se lee detenidamente el todo el texto precedente seguramente se podrán deducir varias de las recomendaciones metodológicas que se han ido sugiriendo desde el inicio de este trabajo, pero a manera de resumen, reiteraremos o añadiremos algunas que consideramos importantes.

La preparación de la institución educativa y los docentes para atender a la diversidad de sus educandos en una institución educativa inclusiva consideramos que debe incluir los siguientes elementos:

- Conciencia de que la diversidad existe en todo grupo humano, es un hecho inevitable, ineludible, pero todos los niños nacen con posibilidades de desarrollo humano, con capacidad de recibir estímulos y responder a ellos, aprender y desarrollarse y debe comprenderse la responsabilidad que asume la institución educativa y los docentes con el desarrollo de todos.
- Necesidad de conocer exhaustivamente a los educandos (qué educandos tenemos, necesidades generales del grupo y particularidades e individualidades de cada uno de ellos. Conocer no solo qué sabe o debía saber, sino todos los elementos que influyen positiva o negativamente en su aprendizaje y desarrollo. Conocer a cada educando, su entorno y cómo interactúa con su entorno y concebir el diagnóstico no como un momento, sino como proceso permanente.
- Estar atentos permanentemente a necesidades y demandas de sus educandos. Ser capaces de percibir las señales que emiten acerca de sus motivaciones,

intereses, capacidad de concentrar la atención, de cómo aprenden, como asimilan, preferencias sensoriales, reacciones ante el éxito o el fracaso, capacidad de trabajo, principales dificultades, avances, éxitos, calidad de sus aprendizajes, posibilidad de aplicar lo que aprenden, dudas que plantean , cómo asimilan las ayudas que se les prestan y todo lo que pueda ser significativo para la dirección del proceso enseñanza aprendizaje

- Crear un ambiente educativo colaborativo, motivante, estimulador del desarrollo en contraposición de los ambientes competitivos, excluyentes y discriminatorios tradicionales donde se recrimina los errores, equivocaciones, predominan comparaciones y calificativos ofensivos y denigrantes. Con cierta frecuencia el ambiente social y físico que rodea a algunos niños no es propicio y puede ser incluso contraproducente, discapacitante, cuando el medio no es capaz de proveer los apoyos y adaptaciones apropiadas para el adecuado desarrollo de las potencialidades que posee el educando.
- Posibilitar la flexibilidad en la organización escolar y en la conducción del proceso pedagógico, lo que significa constante orientación hacia la solución de problemas, búsqueda de recursos metodológicos que favorezcan el aprendizaje de sus educandos, evitar decisiones rutinarias, estereotipadas, mostrar paciencia, esmero, activismo y optimismo.
- Comprender que la prevención de los problemas y dificultades es la vía más lógica, práctica e idónea, lo que significa adoptar medidas oportunas encaminadas a impedirlos o cuando existen no tengan consecuencias físicas, psicológicas y sociales negativas como la exclusión y la minusvalía.
- Reflexionar profundamente en las ayudas a los educandos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidades, y evitar todo etiquetamiento.
- Estar en condiciones de prestar diferentes niveles de ayuda para que sus educandos comprendan, asimilen el contenido de cada clase o actividad instructivo- formativa. No todos necesitan los mismos niveles de ayuda, unos necesitan más cantidad y variedad de ayudas por ejemplo, repetir con énfasis la tarea o la pregunta, emplear algún elemento que les recuerde, aclare, sugiera, oriente en la elaboración de respuestas o en la solución de tareas, la actividad conjunta, la demostración, explicar los contenidos de diferente manera si fuese necesario, demostrar, aplicar, ejecutar actividades conjuntas, ayuda mecánica (manipular o conducir la mano para ayudar en el trazado de letras u otros, brazos y piernas para lograr un ejercicio, la lengua para obtener una posición articulatoria, etc.)
- Comprender que la lógica propia del contenido a enseñar requiere un tratamiento metodológico particular, pero no olvidar que la enseñanza debe ir dirigida a sus educandos.
- Tenerse en cuenta para elaborar estratégicas didácticas qué educandos tenemos, la diversidad de formas y estilos de aprendizaje que los caracteriza, diseñar acciones y tareas asequibles y la vez estimuladoras y desarrolladoras, el sentido de búsqueda, innovación y creatividad del docente capacitado y comprometido, crear un clima motivacional, de descubrimiento, despertar la curiosidad y la necesidad de indagar, saber más, investigar. Evitar informarlo

todo fríamente para que el educando asimile los conocimientos como si estuviese descubriendo hechos, fenómenos y relaciones de la naturaleza.

- Demostrar la utilidad práctica del conocimiento que adquieren, su vínculo con la vida, es decir, el sentido del aprendizaje.
- Diseñar tareas y ejercicios diversos, diferenciados, que correspondan a diferentes niveles de asimilación del conocimiento (informativo, comprensión, aplicación, creatividad)
- Diseñar preguntas, tareas y actividades que estén acorde con el desarrollo de sus educandos, pero que paulatinamente les presenten mayores exigencias de razonar, aplicar conocimientos, comparar, contraponer ideas, elaborar hipótesis, sin que por ello se excluyan totalmente preguntas y ejercicios de memorización o reproductivos.
- Fundamentar con criterios psicopedagógicos las formas de organización de su clase y las adaptaciones curriculares no significativas que se propone aplicar con sus educandos.
- Proponer a la aprobación de la estructura correspondiente adaptaciones curriculares significativas para los educandos que las requieran.
- Estudiar de manera permanente los resultados reales del proceso enseñanza – aprendizaje, las necesidades de sus educandos para adoptar medidas y acciones verdaderamente oportunas y preventivas, rediseñar, si fuese necesario, las estrategias didácticas: dedicar más tiempo a un contenido, enseñar de otra manera, buscar otros métodos, procedimientos y medios que solucionen el problema o las dificultades.
- Recordar siempre que la capacidad de aprender depende de varios factores: conocimientos y desarrollo previos, motivaciones, grados de concentración de la atención, memoria, desarrollo de los procesos analítico – sintético, desarrollo del lenguaje, estado de salud, situación de los órganos receptores, régimen de vida y en gran medida de la calidad de la dirección del aprendizaje por parte de los docentes.

No debe olvidarse la unidad existente entre los procesos cognoscitivos y la esfera emotivo - volitiva de la personalidad en formación de nuestros educandos. A ningún niño le gusta sentirse postergado, constantemente cuestionado o ser comparados con otros para subrayar sus desventajas. Todos los niños necesitan sentirse estimados, reconocidos, aceptados, y respetados por el maestro y sus compañeros, tener éxitos, ser elogiados, sentirse seguros, y sentirse útiles.
¿En qué medida lo logramos?, ¿qué debemos transformar en nuestra práctica profesional?

a. Atención y prevención del bajo rendimiento académico

Rosali Pérez Ponce.[1]
Ester Lucy Reinoso Castillo.[2]

2017 Estudiante de 5to año de la carrera Pedagogía Psicología de la UCPEJV. La Habana .Cuba
[2] idem

Definición y control del bajo rendimiento académico (BRA)

El rendimiento escolar de los educandos es una de las grandes preocupaciones de las familias y educadores cubanos. En nuestros días el bajo rendimiento académico, es una problemática muy extendida y cada vez más común; por lo que es objeto de estudio de diferentes investigaciones educativas, entre las cuales se destacan las realizadas por D. Pérez y R. A. Sierra.

Para comprender el bajo rendimiento académico es necesario partir de estudios realizados que lo definen como: "la discrepancia esencial entre el desempeño académico actual y el deseado; esto es el desempeño actual y el desempeño potencial, de acuerdo con la capacidad intelectual, medida por test de inteligencia"

La definición anterior guía este análisis, por su validez en la actualidad ya que cumple con los principios pedagógicos y didácticos que defiende la educación cubana. Esta definición revela el trabajo con la Zona de Desarrollo Próximo, una de las categorías más defendidas y utilizadas en la práctica por el profesional de la educación con la finalidad de potenciar el desarrollo de los educandos de acuerdo con sus posibilidades reales, acerca de la cual ya conoces.

Se considera que la utilización de los test de inteligencia como método para evaluar la capacidad intelectual de los estudiantes aporta información para valorar las proyecciones futuras y el posible éxito en el ámbito escolar, pero no la suficiente ya que no siempre se tienen en cuenta otros aspectos socios-psicológicos de suma importancia para la determinación del rendimiento académico.

Se puede hablar de bajo rendimiento académico cuando los resultados escolares no son satisfactorios acorde con las capacidades potenciales del estudiante, lo que nos lleva a analizar los diversos factores internos y externos que causan dificultades en el aprendizaje del alumno.

- Factores Fisiológicos

Estos factores involucran todo el funcionamiento del organismo especialmente al funcionamiento de las partes que intervienen en el aprendizaje (estudiantes con discapacidades auditivas, visuales, de integración corporal o enfermedades que limitan su capacidad para mantener la atención).

Es imprescindible que el educador identifique a tiempo aquellas manifestaciones que pueden conllevar a una caracterización inadecuada del educando, donde no se tenga en cuenta las verdaderas causas de determinadas conductas, de ahí la importancia del estudio a fondo, desde un enfoque multidisciplinario, que permita realizar las adecuaciones necesarias entre las cuales se incluyen las adaptaciones curriculares. El alumno puede ir creciendo a su ritmo y desarrollar sus potencialidades.

- Factores Psicológicos

Entre estos factores se incluyen**:** situaciones de adaptación, niveles de desarrollo emocional y de la personalidad en general. En las instituciones escolares se pueden encontrar educandos sanos físicamente, que tienen las capacidades y los recursos necesarios para obtener resultados académicos satisfactorios, pero emocionalmente son frágiles, ya que su maduración psico-afectiva se ha visto afectada por diferentes motivos (pérdida de un ser querido, cambios importantes en el hogar, separación de los padres, entre otras causas).

En estos casos la intervención del psicopedagogo del centro, conjuntamente con la labor del educador, es básica para orientar a la familia y poder ayudar al alumno.

- Factores Pedagógicos

En este factor se incluyen los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, el ambiente escolar, la preparación del docente, así como las expectativas de los padres hacia el rendimiento académico de sus hijos.

- Factores Sociales

Estos factores se refieren a circunstancias del medio que rodea al escolar y su familia y que influyen en la calidad del aprendizaje escolar como: condiciones económicas y de salud, las actividades que realizan los padres, las oportunidades de estudio, el ambiente del vecindario, entre otros; los cuales pueden frenar o estimular el proceso de aprendizaje y desarrollo de los educandos. En estos casos, una buena intervención profesional puede favorecer el vínculo escuela-familia-comunidad.

Por constituir el bajo rendimiento académico un serio problema social, la sociedad cubana tiene como propósito su disminución en las instituciones escolares, para poder formar a un educando que esté preparado para la vida, de ahí la importancia de contar con profesionales de la educación que sean capaces de ayudar a los estudiantes con bajos resultados académicos; lo que le exige un autoconocimiento de su accionar pedagógico, donde este sea capaz de identificar en su grupo, mediante el diagnóstico, cuáles son los signos del bajo rendimiento académico y donde además pueda establecer un clima psicológico favorable que le permita ayudarlos con estas dificultades de aprendizaje. Para ello es necesario conocer que existen métodos e instrumentos que permiten evaluar el conocimiento y el accionar del educador para la atención al bajo rendimiento académico.

Los resultados obtenidos por D. Pérez, 2001, permiten señalar que los estudiantes con bajo rendimiento académico muestran dificultades en orientarse frente a un problema de clase y al evaluar la solución. Esto resulta consistente con los descubrimientos desde 1972 de Newell y Simon, quienes tempranamente predijeron que los escolares que se inician en la escuela fallan en llevar a cabo numerosas actividades de orientación y además no evalúan las soluciones que aportan; mientras que los más expertos emplean un tiempo mayor orientándose en la tarea y siempre chequean sus soluciones. De manera que los estudiantes con bajo rendimiento académico estudiados se comportan como los novatos en los estudios realizados por estos dos últimos autores.

Los resultados confirman, además, que los estudiantes con bajo rendimiento académico tienen un déficit en el funcionamiento metacognitivo[3] y en el razonamiento analógico[4], debido a las dificultades que presentan para el establecimiento de un alto orden de relaciones, específicamente para las relaciones de inferencia que propician establecer inferencias .. Así pues, este hallazgo debe convertirse obviamente en el foco de

[3] El concepto de metacognición se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los **propios procesos mentales** básicos que intervienen en su cognición.

[4] El **pensamiento analógico** (procedimiento cognitivo que se aplica a dominios de conocimiento poco familiares o desconocidos basándose en situaciones previas conocidas. **Holyoak y Koh** lo definen como la generación de conocimiento aplicable a un dominio nuevo por la transferencia del conocimiento de un dominio mejor conocido**.**

intervención educacional en los programas remediales futuros para lograr la efectividad en el aprendizaje.
En resumen los aspectos que predicen el bajo rendimiento en este estudio son:
1) estrategias de lectura simple no productiva,
2) estrategias sin evidencia de control, y
3) estrategias de ejecución no analógica.
Los resultados obtenidos en esta investigación permiten fundamentar científicamente la existencia de un conjunto de *signos* que no solo diagnostican sino, además, previenen el bajo rendimiento académico, lo cual constituye el mayor hallazgo.
Así pues, los Signos del bajo rendimiento académico son:

- Dificultades en la orientación (caracterizadas fundamentalmente por hacer solo una única lectura de la tarea).
- Dificultades en el control en la solución de problemas.y para establecer inferencias

Tales dificultades parecen tener sus orígenes en deficiencias en el funcionamiento metacognitivo y en el razonamiento analógico de estos estudiantes.
Esto significa que el bajo rendimiento académico de los estudiantes puede ser detectado tempranamente, ya que ellos muestran dificultades en la orientación y en el control de las tareas de clase, y, además, evidencian grandes dificultades para establecer relaciones que son necesarias para los procesos de inferencia y generalización. Así los maestros y educadores en general, deben ser muy observadores desde el primer día de clases, tratando de detectar en sus educandos indicadores de *riesgo* de bajo rendimiento a la luz de los resultados de esta investigación, con el objetivo de su diagnóstico, prevención y tratamiento.
Por tanto, debe evaluarse la habilidad del estudiante para establecer este tipo de relaciones durante la solución de un problema planteado, para inferir y generalizar un *contenido* y estar atento, además, a las veces que el estudiante se dedica a *la lectura del problema antes de trabajar en él*, así como observar si el estudiante *verifica* o no su solución. Tales observaciones no solo son de utilidad para la identificación temprana del bajo rendimiento académico, sino que además resultan muy útiles para desarrollar estrategias de instrucción cognitivas y metacognitivas en el tratamiento metodológico con vista a superar este problema en los estudiantes.

Actividad de aprendizaje

a) Observa a tu grupo durante la solución de las tareas de trabajo independiente
b) Analiza el comportamiento de tu grupo en la escuela pedagógica con respecto a la cantidad de estudiantes que:

_____ realizan una sola lectura de la tarea.
_____ pocas veces controlan la solución del problema
_____ casi nunca o nunca logran autocorregir sus errores
_____ casi nunca o nunca establecen inferencias en las tareas que realizan

3. Elabora un resumen donde arribes a conclusiones acerca del comportamiento de estos indicadores en el grupo analizado.

Prevención del bajo rendimiento académico

Sheyla Boyle García. [5]
Edithsy Zayas Cardentey.[6]

Si tomamos como punto de partida los indicadores que nos alertan sobre la presencia de educandos con riesgo de bajo rendimiento académico algunas de las sugerencias del estudio realizado sobre esta problemática (D. Pérez 2001), pueden servir para prevenir su aparición y orientar al profesional de la educación infantil.

En tal sentido es fundamental que el educador**:**
- Determine los factores que pueden ser causa del bajo rendimiento académico (BRA)
- Observe sistemáticamente a aquellos educandos que en la clase presentan dificultades en los procesos de orientación y control y en el establecimiento de analogías durante la solución de problemas.
-. Incluya en las tareas y actividades escolares, ejercicios dirigidos al desarrollo de herramientas metacognitivas y al autocontrol.
-Adecue los estilos y las estrategias de enseñanza a las diferencias individuales de cada educando.
-Participe en cursos de superación científico- metodológica para la atención de problemas en el ejercicio de su profesión como, por ejemplo, el bajo rendimiento académico, que los prepare para el diseño y la implementación de las actividades escolares dirigidas al autocontrol y al desarrollo metacognitivo de los educandos.
-Incluya a la familia en las actividades escolares relacionadas con la atención al BRA, a fin de lograr coherencia en el sistema de influencias educativas.
-Realice tareas y actividades que ejercite el área metacognitiva y el autocontrol.
-Diseñe de acciones para la estructuración de los estilos y estrategias de aprendizaje que propicie el conocimiento metacognitivo en los educandos.

Algunas consideraciones metodológicas para la atención al bajo rendimiento académico en las instituciones educativas.

1. La identificación de educandos con riesgo de bajo rendimiento académico y valoración de las vías para que, de forma escalonada, se propicie el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como metacognitivas
2. La modelación del ambiente pedagógico de discusión que propicie el desarrollo de los cntenidos curriculares basado en una instrucción metacognitiva
3. Elaborar un sistema de influencias educativas a implementar con los educandos, la familia y la comunidad.
4. Apoyar la atención diferenciada a educadores y educandos por parte del psicopedagogo y/o personal especializado, encaminado al diseño de programas de intervención que permitan identificar, potenciar y transformar el funcionamiento metacognitivo y el razonamiento analógico de los educandos, así como propiciar el desarrollo de la flexibilidad del pensamiento.

[5] 2016-2017 Estudiante de la carrera pedagogía psicología de la UCPEJV. La Habana
[6] idem

5. Extender las acciones de orientación educativa a la familia, a través de escuelas de padres con vista a apoyar y sistematizar la influencia de la escuela.

El eje alrededor del cual deben integrarse todas exigencias que lo preparan para atender el BRA son las tareas de desempeño pedagógico para las cuales deben prepararse. Entre estas tareas podemos mencionar: el diagnóstico, la planificación y ejecución de la clase, el diseño e implementación de estrategias pedagógicas y el control de los avances en el aprendizaje de sus alumnos. El establecimiento de inferencias, generalizaciones, la supervisión y el automonitoreo durante el desarrollo de estas tareas deben permitir la construcción y demostración de los modos de actuación necesarios en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada profesional de la educación.

Actividad de aprendizaje

1. Observa alguna de las actividades docentes que realizan los educandos de tu grupo y caracteriza el comportamiento de los aspectos que indican la presencia del bajo rendimiento académico.
2. Selecciona una de las consideraciones metodológicas estudiadas y elabora una propuesta de cómo la implementarías en tu grupo de educandos.
3. Presenta a tu grupo la propuesta y su implementación a través de un juego de roles: Rol de educador, de representante de la familia, observador. Durante la presentación deben rotar los roles para que cada cual tenga la oportunidad de exponer, recomendar y registrar respectivamente.

ANEXOS

Anexo 1 Ejemplos de tareas y procedimientos metodológicos para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador

Dr. C Pilar Rico Montero

A continuación se exponen algunos ejemplos de tareas de aprendizaje y procedimientos metodológicos que muestran la presencia en su instrumentación de un enfoque desarrollador.

- ***Ejemplos de Matemática***

Se conoce que en la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria se trabajan objetivos relacionados con:

- Interpretar adecuadamente la información cuantitativa que por diferentes vías recibe el educando, así como formular y resolver problemas aritméticos a partir del empleo de diferentes técnicas de solución, sus habilidades de cálculo con números naturales y fraccionarios y cantidades de magnitudes y en la solución de ecuaciones, así como sus conocimientos acerca del tanto por ciento y la proporcionalidad**.**
- Formular y resolver problemas aritméticos compuestos, a partir del conocimiento del significado de las operaciones, técnicas de solución de problemas y el dominio del cálculo con números naturales cualesquiera y cantidades de magnitud.
- Formular y resolver problemas aritméticos simples, a partir del conocimiento de los significados prácticos de las cuatro operaciones elementales, de la modelación y del cálculo con números naturales y cantidades, límite 100.

Los alumnos de los primeros grados se inician en la elaboración del número y las operaciones de cálculo, las cuales transitan desde momentos iniciales(a los que se incluyen los momentos anteriores de preescolar) de trabajo con los objetos materiales o materializados en tarjetas, hasta operar con los símbolos que representan estos números y sus relaciones expresadas en operaciones de cálculo, transitan de operaciones externas con los objetos a poder operar en el plano mental cuando incorporan operaciones aprendidas.

El maestro enseña a los alumnos diferentes formas de ejercitarse para la asimilación de estas operaciones de cálculo, en las que el niño puede aplicar, ante diversidad de situaciones, los conocimientos aprendidos, variándoles la orden que vaya a exigencias superiores y a propiciar, desde los primeros grados, posturas reflexivas como parte de la asimilación de conocimientos, y enfrente además la solución de problemas como nivel mayor de complejidad.

Hemos considerado, como se señaló con anterioridad, los objetivos de grado que integran diferentes conocimientos que el niño debe aprender y que nos permiten recorrer con los ejemplos, algunos de los objetivos de la asignatura de acuerdo con los núcleos esenciales de contenido (solo se han colocado de forma general los objetivos ya que sus especificaciones las encontraras en los materiales producidos para el tercer perfeccionamiento que se están trabajando en la actualidad, estos incluyen lo que estamos tratando por esto el valor de las tareas que te exponemos a continuación para alcanzar dichos objetivos)

Iniciemos con el cálculo para mostrar diferentes ejercicios. Por ejemplo:

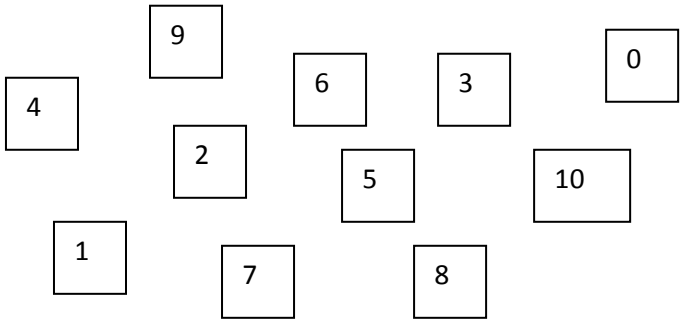
Para los escolares de primer grado e inicios de segundo el maestro puede ofrecerles los ejercicios siguientes:

Calcula:

3 + 4 5 + 5 8 + 2

Estas operaciones forman parte del nivel reproductivo, en que el alumno se va a ejercitar para aprender los conceptos de adición y sustracción. Sin embargo, la exigencia de la tarea cambia cuando el maestro modifica las condiciones y les pide:

Observa los números de las tarjetas, coloca cada vez dos tarjetas para formar los números 7, 10 y 9. Puedes hacer todas las combinaciones que creas.



Coloca debajo los que sumen:

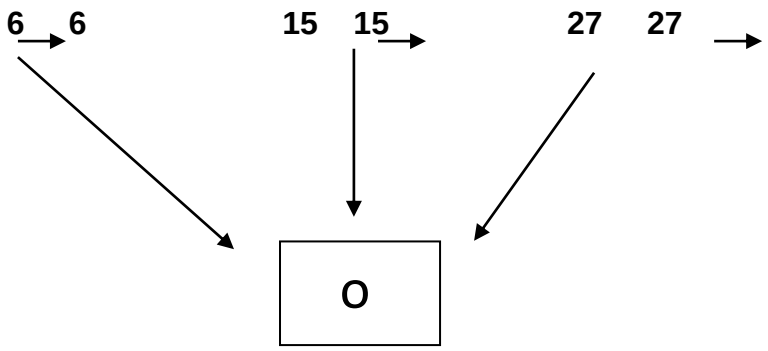
7	9	10
_____	_____	_____

Obsérvese que a diferencia del primer ejercicio, aunque a nivel reproductivo, el alumno debe identificar los números que lo conducen al resultado además, la introducción del 10 permite conocer al maestro que el educando domina que 10 + 0 es 10, al igual que en el caso de cualquier otro número que se le sume al cero.

Otro cambio de exigencia puede ser introducido por el maestro si incluye en las condiciones de la tarea números mayores a los cuales se llegaría al resultado de 7, 9 y 10 por la resta y poder analizar en conjunto con los alumnos qué operación tendría que realizar para lograrlo. La introducción de estos elementos, permite al docente como parte de su clase o su diagnóstico, explorar el nivel de dominio que van alcanzando los escolares en los conocimientos objeto de aprendizaje. Sólo hemos querido llamar la atención de cómo es posible producir una reflexión mayor en el educando, desde los primeros grados, cuando variamos las condiciones de la propia tarea reproductiva o de aplicación, entre las diversas tareas que realiza, que por

supuesto incluyen todos los diversos ejercicios que se les ofrecen en el libro de texto.
Otro tipo de ejercicio que requiere del educando un análisis superior ya que debe identificar a partir de una reflexión, aunque se está en el nivel reproductivo, es el siguiente:

Observa los diferentes pares de números. ¿Cuál es la operación que permite que su resultado sea igual, a cero?



La operación que debo realizar es la _____

Piensa y escribe, qué operación pudieras realizar con el 6, el 15, el 27 o cualquier otro número, cuyo resultado sea también cero
_____

Escribe un ejemplo: _____

Si el niño no sabe, un nivel de ayuda puede ser ofrecerle para que seleccione las diferentes operaciones: adición, sustracción, multiplicación y división.
Diversas pueden ser las condiciones creadas en un ejercicio para exigir en el educando un análisis reflexivo, previo a la respuesta, este tipo de entrenamiento permite potenciar la aplicación de la lectura global y analítica como procedimientos que deben convertirse en hábitos para enfrentar la solución de las tareas. Observe como se ilustra a continuación un ejemplo donde un cambio de condición conlleva al tipo de análisis señalado.

Compara los resultados de los siguientes saltos de altura de estos deportistas.

¿Quién saltó más? (Libro de texto cuarto grado)

Alejandro	2 m 8 cm
Elsa	189 cm
Sergio	244 cm
Martha	1 m 98 cm
Ernesto	2 m 17 cm

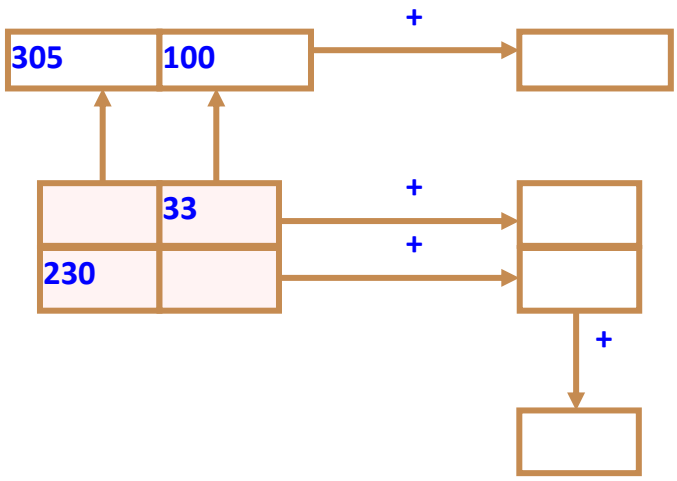
La tarea exige del alumno un análisis de los datos donde debe reconocer el salto más alto en (244 cm); en este caso, como número, es la cifra más alta y quizás un alumno que no domine las medidas responda orientándose por ello. Un cambio de condiciones en este ejercicio, pudiera estar dado por sustituir los 244 cm de Sergio por 208 cm, es decir, la marca del salto registrada por Alejandro; esto permite al maestro determinar si el alumno conoce las medidas y es capaz de identificar a dos saltadores como los que saltaron más por alcanzar los dos los mismos resultados. Este ejercicio puede considerarse a un nivel de aplicación ante nuevas situaciones si por primera vez se espera que el alumno transfiera las medidas aprendidas a un análisis comparativo que reconozca e identifique su significado.

Las actividades de aprendizaje del alumno con respecto a estos contenidos, debieron pasar por momentos previos en que se mostraron la utilización de estas medidas mediante ejercicios prácticos de medición, que les permita tener una representación acerca de qué es un metro, qué es un centímetro, a ejercitaciones variadas de cálculo. La actividad ilustrada permite al docente reconocer si los alumnos fijaron los rasgos esenciales de los conceptos de medida estudiados ya que han de ser capaces de transferirlos ante esta nueva situación que les exige un tipo de análisis superior.

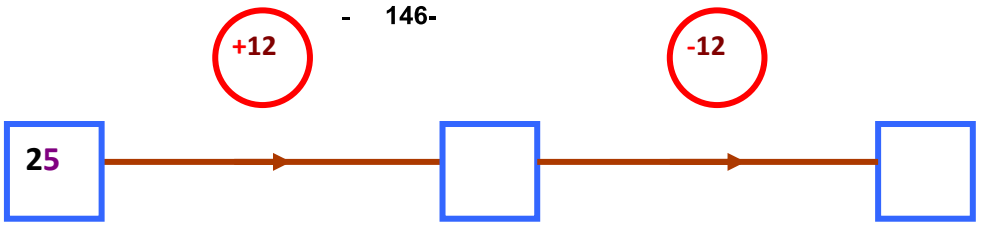
Los alumnos una vez fijados los rasgos de esencia, pueden realizar nuevos ejercicios o resolver situaciones problémicas, que ellos mismos creen, a partir de la utilización de las medidas aprendidas, como se señala con anterioridad en los objetivos, se trabaja al nivel de creación cuando se pide a los alumnos que ellos mismos sean los que planteen y elaboren los problemas.

Resultan atractivos para los niños de los primeros grados, la presentación de ejercicios (Milían, V. L. 2000) para el entrenamiento del cálculo, como parte de ejercicios en un nivel reproductivo, con exigencias que les permitan fijar la esencia de los conceptos y ejercitar las habilidades, como los siguientes:

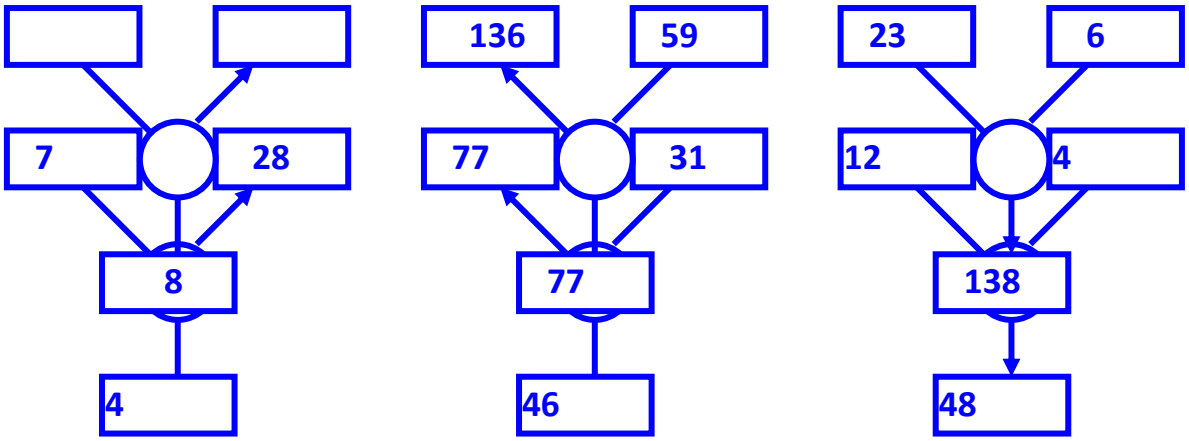
Completa el siguiente laberinto:



Completa:



Escribe el signo que corresponda:



En estos ejercicios los niños pequeños sienten un reto a sus habilidades de cálculo, aunque como puede observarse, en los primeros casos, constituyen ejemplos de aplicación a situaciones conocidas. Llamamos la atención que como parte de este nivel reproductivo el docente debe comprender que tiene lugar la ejercitación de los conocimientos pero a situaciones conocidas.

En los dos primeros ejercicios, las operaciones están identificadas, en el caso del último ejercicio, deben identificar las operaciones a realizar, lo que supone una exigencia superior ya que deben reconocerlas en función de las cifras que tienen, esto indistintamente de acuerdo con el grado de que se trate, pueden constituir ejercicios de aplicación en el plano reproductivo si los alumnos conocen el rango de los números con que están operando, pero pueden en otros casos constituir ejercicios del segundo nivel, como se ha descrito con anterioridad, de aplicación a situaciones nuevas, si los niños utilizan por primera vez los rangos de numeración y el maestro está evaluando si son capaces de transferir lo aprendido.

A continuación ilustraremos, en forma de síntesis, algunas propuestas de ejercicios que sobre la base de ejemplos elaborados por Rizo, C.(1990, 1991, 1996, 2000) en diferentes materiales, permite mostrar al docente el nivel de aplicación, que dé respuesta a los objetivos señalados. Para que el maestro pueda buscar un nivel mayor de exigencia en cuanto al dominio del alumno de las características del sistema de numeración decimal, resulta necesario introducir la formación de números a partir de determinadas exigencias:

Para el primero y segundo grado, una orden con estas características puede ser: Forma tres números diferentes con las cifras 3, 6 y 9. Puede incluir otras órdenes en que les pida compararlos y determinar cuál es el mayor de los números formados.

Para el caso de cuarto y sexto la complejidad del ejercicio aumenta a partir de adicionar más cifras y órdenes con exigencias mayores Ejemplos:
Para el tercer o cuarto grado, el ejercicio puede estar dado por escrito con la orden: Forma cuatro números diferentes con las cifras 1, 8 y 7 y 0. Identifica cuál es el menor y el mayor (u ordénalos de mayor a menor).
Para el quinto o el sexto grado el ejercicio puede ser: Escribe cinco números diferentes que se pueden formar con las cifras 1,5,7,0 y 8, sin repetirlas y usándolas todas cada vez. Ordenar de menor a mayor los cinco números escritos (o escribir el antecesor del número intermedio de la lista anterior, después de ordenada).
Como puede observarse, en los ejercicios expuestos se produce un reto para el alumno en cuanto a las exigencias intelectuales que implican un nivel de aplicación superior. Estos ejercicios están incluidos en diferentes variaciones en los libros de texto y deben constituir formas variadas de trabajo con el alumno. En este análisis nos parece de interés mostrar también otro ejemplo tratado como parte de la técnica acerca del tanteo inteligente (Campistrous y Rizo 1996) donde los autores exponen ejemplos de ejercicios en los que el alumno también deberá buscar combinaciones a partir de una determinada orden, por ejemplo:

Forma doce números de cuatro lugares utilizando solamente los números 6, 0 y 4.

Los autores destacan la necesidad de enseñar a los niños a proceder sistemáticamente, como por ejemplo, si comienzan por el 66 pueden obtener: 6666, 6664, 6646, 6660, 6606, 6604, 6640, 6644, 6600...
Es importante que el docente aprecie en este ejemplo, la posibilidad de enseñar al alumno a no a actuar por ensayo y error, sino la necesidad de orientarse mediante formas más racionales que le permitan un avance más eficiente en la ejecución de la tarea, este es uno de los ejemplos de procedimientos que enriquecen las formas desarrolladoras de enseñanza a las que se ha hecho referencia en los diferentes momentos, el maestro debe observar además, cómo se constituye en un ejercicio del nivel de aplicación, que permite al alumno transferir un procedimiento aprendido, a la solución de las diferentes nuevas situaciones que en este orden se le presenten.
Hemos querido ilustrar con los diferentes ejercicios, actividades de aprendizaje que van desde ejercicios reproductivos simples, ejercicios de aplicación ante situaciones conocidas que siguen siendo del nivel reproductivo, a ejercicios que exigen del alumno un nivel de aplicación a situaciones nuevas, de exigencias más elevadas.
En la asignatura de Matemática, es conocido que la formulación y resolución de problemas son consideradas las actividades de aprendizaje que más pueden contribuir al desarrollo del pensamiento. Se trata de enfrentar al sujeto a determinar las relaciones cualitativas y cuantitativas que se piden en la pregunta del problema, esas relaciones constituyen la incógnita que debe encontrar, lo que le exige buscar vías y procedimientos para lograrlo. Las investigaciones muestran las insuficiencias que en esta área del conocimiento presentan los alumnos, enmarcadas fundamentalmente en la función de desarrollo del pensamiento que debe tener el aprendizaje de los problemas.

En relación a esta función desarrolladora Labarrere, A. (1988) ha distinguido un conjunto de criterios que pueden orientar al maestro acerca del desarrollo del pensamiento y que hemos analizado para su mejor comprensión. De acuerdo con el autor, entre estos criterios se encuentra:

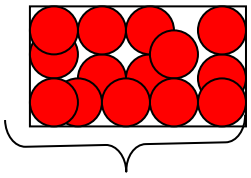
- ✓ El nivel en que se ejecuta por el alumno el análisis de las relaciones del problema(profundo o superficial);

- ✓ El plano en que se realizan las operaciones mentales en el curso de la solución (interno, en la mente, o externo, con apoyo en objetos materiales) Obsérvese que en estos diferentes planos se distingue el desarrollo alcanzado. Es conocido que los niños más pequeños ejecutan sus problemas, al iniciar su aprendizaje, con la necesidad de apoyo en objetos materiales, sin embargo, gradualmente el alumno se va desprendiendo de estos apoyos y puede operar con abstracciones en el análisis de las relaciones que aparecen en el problema. Cuando estas relaciones son descubiertas por el alumno y puede operar en un plano mental y aplicar la vía de solución, quiere decir que ha asimilado el procedimiento por el cual llega a la solución. Cuando esto, como parte de un diagnóstico no ocurre, el maestro puede emplear como niveles de ayuda, el análisis de las relaciones en el plano material para constatar si el alumno las capta y se constituyen en mediadoras para la acción en el plano interno;
- ✓ La independencia con que se realiza el análisis, se ejecutan las operaciones;
- ✓ La forma en que el alumno lleva a cabo el control de sus acciones cognoscitivas.

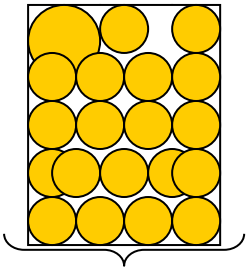
La posibilidad de enseñar al educando desde los primeros grados a *crear* problemas y elaborar relaciones entre datos, constituye un elemento esencial para su desarrollo. En tal sentido, el autor referido, destaca diferentes exigencias metodológicas que permiten al maestro un trabajo eficiente en esta dirección, considera pertinente que al organizar su clase dé la posibilidad a los escolares de:

- ✓ Poder variar la formulación de los problemas sin variar la situación inicial;
- ✓ Elaborar un mismo tipo de problemas a partir de diferentes situaciones iniciales;
- ✓ Que modifiquen los datos y las preguntas independientemente, sin alterar el resto del problema formulado;
- ✓ Formular diversos problemas con métodos de solución de diferentes grados de dificultad.

A continuación señalaremos determinadas exigencias para ejercicios que en cuanto a la formulación de problemas, de acuerdo con los diferentes momentos del desarrollo contemplados en el Modelo de Escuela Primaria, algunos *se* trabajan en los libros y otros han sido elaborados por Rizo, C. (2000)
Al iniciar la formulación de problemas al alumno se le va aproximando con diferentes variantes por ejemplo: Elabora problemas con estas ilustraciones. Soluciónalos.



40 tomates



50 naranjas

En otros ejercicios se les dan los datos y se les pide buscar relaciones entre ellos, por ejemplo: Busca la pregunta que le corresponda a los datos. Calcula y responde.

Con posterioridad se puede exigir un nivel superior como los siguientes que ilustra Rizo (2000)
Para el segundo grado se les pedirá que "escriban con sus palabras un problema de adición (o sustracción) y que después lo resuelvan".
Para el tercero se puede aumentar un poco la exigencia pidiéndole que escriban con sus palabras un problema que se resuelva mediante la multiplicación (o la división) y que lo resuelvan.
En el caso de cuarto a sexto grado se puede incluso pedir que el problema se resuelva utilizando dos operaciones.
No obstante, a estas sugerencias metodológicas de la autora, es posible encontrar niños para los cuales no basta esta instrucción para poder desarrollar la tarea, por lo que el maestro podrá facilitar niveles de ayuda iniciales, ofreciéndoles otras opciones que incluyan algunos datos o alguna relación entre los datos que les facilite poder elaborar su propio problema, a partir de lo cual podrá con posterioridad ofrecerle la orden inicial.
De acuerdo con Rizo, el maestro puede evaluar esta actividad considerando como elementos del conocimiento los siguientes:

- Que el problema tenga todos su componentes (datos y pregunta al menos)
- Que responda a las exigencias pedidas
- Que la solución esté correcta

En los casos anteriores se dará 1, y si no los satisface se dará 0. Si deja de hacer alguna de esas partes se pondrá –
En cuanto a la solución de problemas constituida igualmente en una actividad de gran importancia para el desarrollo del pensamiento, se ofrecen en los libros de texto variedad de los mismos para su atención como parte de la enseñanza, sin embargo, no siempre se encuentra la suficiente ejercitación en las clases dirigida a la enseñanza de problemas, además de presentar otras dificultades que consideramos esenciales para hacer de estos, una actividad intelectual productiva.
Hemos subrayado este elemento, ya que resulta contradictorio conocer que esta actividad “solución de problemas” es potenciadora del desarrollo del pensamiento, y sin embargo, en su utilización estemos minimizando estas funciones.

¿Cuándo minimizamos estas funciones y no explotamos sus potencialidades para estimular el desarrollo intelectual?

A nuestro juicio, esto ocurre en las siguientes situaciones:

- Cuando se utilizan los problemas y el maestro centra la atención en las operaciones de cálculo y no en el análisis de las relaciones que se expresan en este;
- Cuando no se enseña al alumno, lo que consideramos, mediadores esenciales, para el análisis de las relaciones presentes en el problema, como son los gráficos y los esquemas, los que se constituyen, a nuestro juicio, en elementos orientadores claves, que como procedimientos de carácter intelectual, hacen que el alumno aprenda vías eficientes para el análisis y solución;
- Cuando no se enseña al alumno procedimientos de carácter general como la lectura global y la lectura analítica(diferentes investigaciones Rizo, C.(1994) y Rico, P (1993) han permitido mostrar cómo estos procedimientos, adecuados a la edad, son posibles de trabajar con niños pequeños desde el segundo grado en diferentes contenidos de enseñanza.
- Cuando no se enseñan las formas de control específicas para esta actividad, es decir el control del proceso de solución y el control de la respuesta obtenida.

Ejemplos de Lengua Española
A continuación quisiéramos ilustrar la habilidad: interpretar textos, que el alumno debe lograr en su aprendizaje de la lengua materna, algunos ejemplos de acuerdo con los grados, que posibiliten ilustrar diferentes niveles de medición del objetivo:

Tareas elaboradas por Jiménez, M. (2003), que nos permiten ilustrar cómo formular a partir del texto preguntas con diferentes niveles de asimilación.
Ejemplo para segundo grado:

Lee con cuidado el siguiente poema (del libro de texto de lectura 2do. grado):

"Al amanecer"
El gallo canta
cuando se levanta.
Y la torcaza
sale de su casa.
Y el cocodrilo se mueve tranquilo.
Y la paloma vuela hacia la loma.
Y el caracol
Sale y se tiende al sol.
Y la jutía
Se esconde por el día.
Mientras la iguana
saluda la mañana.
Y yo despierto
marcho hacia el huerto.

(David Chericián)

Sobre el texto anterior, marca con una cruz (X) la respuesta correcta:

El animalito que canta cuando se levanta es:

_____ la jutía;
_____ el cocodrilo;
_____ el gallo;
_____ la iguana.

¿En qué nivel puede ubicarse esta pregunta? Está a nivel reproductivo, donde sólo se exige del alumno la comprensión de la información del texto, a un nivel de identificación, donde su reconocimiento se hace a partir de lo que el texto comunica de forma literal.

Ya cuando las preguntas se dirigen al mismo nivel reproductivo, pero la información no está literal, se requiere del alumno una exigencia superior. Digamos por ejemplo cuando la autora pregunta:

En el poema se describe que los animales se despiertan con:

_____ tristeza;
_____ sueño;
_____ tranquilidad;
_____ movimiento.

Una exigencia superior, se puede observar cuando se exige del alumno, a partir de la información del texto y de captar la idea esencial del mismo, reconocerla al variarle las palabras que encierran su significado. Una pregunta en esta dirección es la siguiente:

El poema trata de:

_____ lo que hacen los animales durante el día;
_____ la vida de un cocodrilo;
_____ lo que sucede cuando comienza el día;
_____ un huerto.

Observe el maestro, cómo es necesario trabajar con los niños pequeños a partir de un sistema de preguntas que generen no sólo el reconocimiento de la información desde posturas reproductivas asociadas a una comprensión literal, directa del texto, sino que es posible también, la introducción de exigencias que los acerquen a descubrir elementos implícitos sin estar directos =(segunda pregunta) y a realizar relaciones desde la idea esencial de lo que el texto comunica.

A continuación nos resulta de interés exponer el procedimiento metodológico y tareas de aprendizaje trabajadas por la Dra. Aileen Díaz Bernal

correspondiente al “Uso de la mayúscula en los sustantivos propios”, como parte de las investigaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador del Modelo de Escuela Primaria bajo nuestra dirección.

Como se ha planteado en múltiples oportunidades, la ortografía constituye un medio para lograr el desarrollo de las habilidades intelectuales, pues el establecimiento de la relación entre el objeto y su denominación verbal es el primer paso en la formación de conceptos. Un buen desarrollo de habilidades, formación de hábitos y destrezas, unido a la aplicación de nuevas experiencias sobre bases reflexivas y funcionales, encaminadas hacia los recientes enfoques de la enseñanza, pueden contribuir al logro de un aprendizaje desarrollador (F. Martín, 2006). Sin embargo, este debe tomar en cuenta un grupo de orientaciones didácticas básicas que permite al docente conducir en forma adecuada el proceso de enseñanza- aprendizaje y potenciar el desarrollo de las habilidades ortográficas en los escolares, tales como:

- Las etapas por las que atraviesa el proceso de aprendizaje de los contenidos ortográficos.
- Los métodos fundamentalmente empleados para la adquisición del conocimiento ortográfico.
- Requisitos que deben tener las tareas atendiendo a los niveles de asimilación para el contenido ortográfico.

Procedimiento metodológico y tareas de aprendizaje para el tratamiento y la atención al uso de la mayúscula en los sustantivos propios

El procedimiento metodológico que se enuncia, así como las tareas de aprendizaje que se proponen, constituyen sugerencias orientadoras que permiten al docente ofrecer un tratamiento adecuado al uso de la mayúscula en los sustantivos propios.

La elaboración de la propuesta responde a la concepción desarrolladora, señalada con anterioridad, que sirve de base al Modelo de Escuela Primaria Cubana, por cuanto, en ellas se conciben:

- Preguntas reflexivas que posibilitan la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque desarrollador y significativo para el alumno.
- Niveles de ayuda y preguntas de apoyo que permiten al maestro ofrecer una adecuada atención a la diversidad de alumnos en el salón de clases, a partir de sus necesidades y posibilidades.

Al introducir el nuevo contenido en la clase de Lengua Española el maestro debe tomar en consideración que el proceso de aprendizaje debe ser significativo para el niño, lo cual supone establecer, desde la etapa de familiarización,, las relaciones entre los conocimientos anteriores, precedentes, que ya son del dominio del menor, en relación con el nuevo conocimiento que se desea introducir, puesto que ello permitirá la reestructuración y el surgimiento de un nuevo nivel de conocimiento.

En este sentido, los conocimientos precedentes del menor provienen del primer grado, donde el niño aprendió a leer y a escribir, por tanto al arribar al segundo grado el alumno conoce:

1. Las letras mayúsculas y minúsculas.

2. Las reglas ortográficas que establecen el empleo de la letra inicial mayúscula al inicio de cada oración y al escribir los nombres propios de personas y animales.

Una vez garantizadas las condiciones previas, el docente debe introducir, mediante el método de conversación heurística, la regla ortográfica que en este caso particular se relaciona con el uso de la mayúscula en los sustantivos propios.

Para la elaboración del proceder metodológico que la presente investigación sugiere se tomaron en cuenta las orientaciones metodológicas elaboradas entre 1989 y 1990, vigentes en la actualidad en su versión ampliada y corregida en el 2001, de conjunto con las experiencias obtenidas durante la validación en la práctica escolar, que permitieron enriquecer lo declarado en los documentos normativos y crear un ordenamiento metodológico más preciso para la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje y ofrecer al maestro una lógica mejorada para trabajar.

El procedimiento metodológico propuesto es el siguiente:

- Los alumnos seleccionan a partir de un texto las palabras escritas con letra inicial mayúscula. **(**conocimiento precedente)

  a) Se orienta la escritura de todas estas palabras.

  b) Se comparan las palabras para identificar las similitudes y diferencias entre ellas. Se ofrecen argumentos sobre la comparación.

  c) Se pregunta ¿A quiénes nombran todas ellas?

  d) Se induce la reflexión sobre la regla ortográfica que se cumple y los alumnos la expresan con sus palabras.

- El maestro declara la regla ortográfica y se presenta el nuevo conocimiento**.**

A continuación, se coloca un ejemplo que muestra al maestro ejemplos de tareas, para introducir en tercer grado el conocimiento ortográfico relacionado con el uso de la mayúscula en los nombres propios de lugares.

A partir de un texto donde aparezcan nombres propios de lugares, se orienta a los alumnos:

1- Localicen en el texto todos los nombres que encuentres. Cópienlos en su libreta.
2- ¿Qué característica ortográfica tienen en común? ¿En qué se diferencian?
3- ¿A quiénes nombran todos estos ellos?
4- Mencionen algunos nombres propios de lugares que conozcan y no aparezcan en el texto? ¿Con qué letra inicial se escribirán? ¿Por qué?
5- ¿A qué conclusiones pueden llegar?
6- ¿Quién desea expresar con sus palabras la regla ortográfica?
7- Comparen lo expresado por ustedes con el recuadro que aparece en el libro de texto de Español.
8- Copien la regla ortográfica en su libreta.

Una vez presentada la regla ortográfica, el docente debe proceder a la fijación y consolidación del contenido en los alumnos mediante diferentes tareas de

aprendizaje, las cuales deben seleccionarse y organizarse en orden creciente de complejidad a partir de las características individuales y colectivas de los escolares.

Durante estas etapas el maestro(a) no debe conformarse con que sus alumnos memoricen o reciten la regla ortográfica sin ser capaces de aplicarla; por cuanto,es necesario que las tareas de aprendizaje pongan en juego todas las funciones perceptivas y motoras para el desarrollo del lenguaje; propicien el análisis reflexivo y la búsqueda de estrategias generalizadoras que permitan al alumno(a) la aplicación correcta de la regla ortográfica en diferentes situaciones de comunicación.

Identificación de sustantivos propios a partir de un texto
El maestro selecciona un texto donde aparezcan varios sustantivos propios:

Matanzas tiene tres ríos
En el río Sanjuán
vive un pececito
que aprende a nadar.
Sobre el Yumurí,
por verse en el agua,
vuela el colibrí.
Y un sapito timonel
navega por el Canímar
en su barca de papel.
(Dora Alonso)

Variante escrita	**Variante oral**
1- Las palabras Sanjuán, Yumurí y Canímar aparecen escritas con letra inicial mayúscula porque: 1) ___Son nombres propios de una persona. 2) ___ Están escritas después de un punto y seguido. 3) ___ Están al inicio de una oración. 4) ___ Son nombres propio de un lugar.	**1**-¿Por qué creen que las palabras Sanjuán, Yumurí y Canímar aparecen escritas con letra inicial mayúscula? 2.-Menciona otros nombres propios de ríos que conozcas y escríbelos en tu libreta. Fíjate bien con qué tipo de letra comenzaste a escribirlos.
- 155-	3.-Busca en el texto el nombre propio de un lugar que no sea un río. a) ¿A quién nombra esa palabra? b) Compara su escritura con los nombres propios de ríos escritos por ti en la pregunta 2 ¿En qué se parecen todos?

Como se puede apreciar, se muestran dos variantes para un mismo propósito de la actividad, una escrita y una oral, pues ambas opciones son válidas y en la práctica escolar se ha constatado que existe una excesiva tendencia a colocar solo preguntas escritas. Debe aclararse que si se utiliza la variante de tareas en forma escrita, no se emplee la variante oral porque cumplen objetivos similares.

Tomando en cuenta la diversidad de alumnos, se presentan al maestro diferentes orientaciones de apoyo que pueden servir como *niveles de ayuda* a los menores que presenten dificultades en la realización de la tarea 3:

- Lee nuevamente la consigna, ¿qué se te orienta hacer?
- ¿Cómo se escriben los nombres propios? (De no conocer la respuesta se puede remitir al alumno al libro de texto de Español o a las notas de clase).
- Subraya en el texto todos los nombres propios que encuentres. Léelos en alta voz.
- Identifica cuáles de ellos son nombres propios de ríos.
- ¿Qué otros nombres propios quedaron sin identificar? ¿Cuál de ellos nombra a un lugar?
- Intenta responder ahora la tarea 3.

Solo hemos querido señalar el procedimiento metodológico, otras actividades que pueden utilizarse en el trabajo con la regla ortográfica pueden encontrarse en el libro: “Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje. Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales.” Rico P. y otros, Pueblo y Educación 2011.

Anexo 2 Reflexiones didácticas acerca de la formación de conceptos

Dra. C. Edith Miriam Santos Palma

Algunas dificultades en el proceso de formación de conceptos: El estado del problema

Cuando se observa cómo transcurre el proceso de formación de los conceptos en la práctica escolar, puede apreciarse que, en ocasiones, no se revela con suficiente claridad en una clase, la forma en que se conduce este proceso, de manera que los educandos se apropien conscientemente del sistema de conocimientos que el docente ha previsto en su planeamiento de clases; aspecto que puede estar asociado a la deficiente determinación, formulación y orientación hacia los objetivos.

Asimismo, puede encontrarse la tendencia a que los educandos se apoyen en la descripción de rasgos o características que no son las esenciales de los objetos, procesos o fenómenos que estudian, lo cual no facilita que luego puedan aplicar o transferir los conocimientos, supuestamente aprendidos, a la solución de tareas similares o nuevas.

Por otra parte, también puede ser evidente la ausencia de una lógica coherente entre los conceptos de cada asignatura y la ausencia de relaciones oportunas que se deben producir al desarrollar el contenido de diferentes asignaturas Visto de esta manera, lo que los alumnos aprenden se presenta como "fragmentado". La pobre sistematización de los conceptos y de su evidencia en los vínculos inter asignaturas o sus relaciones forzadas, afecta la comprensión de los escolares del mundo como un todo único en su concatenación universal, así como el desarrollo de su pensamiento dialéctico y creador.

Igual sucede si, por el contrario, trabajan con la definición de los conceptos, pero la aprenden de memoria, lo que hace que fácilmente la olviden, sintiéndose incapaces de operar o usar el conocimiento ante una tarea diferente.

En la práctica escolar suele ocurrir también que los alumnos encuentran las causas de los objetos y fenómenos en otros objetos y fenómenos, por ejemplo, explican que una taza se rompió porque cayó al suelo, hoy llovió porque se nubló, un ciclista se cayó porque tropezó con una piedra.

En este caso los alumnos han utilizado un tipo de pensamiento causal empírico, donde es característico el análisis de las relaciones entre objetos y fenómenos de una manera aislada. Este análisis es muy común cuando comienzan en la escuela, donde el tipo de conocimiento adquirido hasta el momento tiene estas características, al cual se le denomina muchas veces preconcepto. Son conocimientos adquiridos en las etapas preescolares y están asociados obviamente a la edad y a este tipo de pensamiento, donde además predomina el enfoque hacia la observación de las características sensoriales, externas de dichos objetos y fenómenos.

De lo que se trata entonces y a veces puede resultar un poco difícil, es transformar este conocimiento que, científicamente es incompleto, hacia las formas correctas de su denominación, y esto es tarea de la escuela desde que el educando se incorpora a ésta, tomando como base los programas de las

asignaturas, donde el sistema de conocimientos se encuentra científica y formalmente organizado a partir de los objetivos y el contenido de enseñanza.
Los métodos, los procedimientos metodológicos y las formas de organización que se seleccionen y planifiquen por el maestro, lograrán la apropiación activa y consciente de dichos conocimientos si las tareas de aprendizaje a realizar por los alumnos buscan intencionalmente el desarrollo de su pensamiento hacia niveles superiores.
Hay otro tipo de pensamiento que es el causal generalizado, que opera, con generalizaciones y es el que se ha de ilustrar en la escuela. Tiene lugar cuando a los educandos se les enseña que expliquen los objetos y fenómenos particulares, apoyándose en el conocimiento de leyes de carácter general. Por ejemplo, ocurre cuando señalan: esta varilla metálica será más gruesa al calentarla, porque todos los cuerpos se dilatan al ser calentados.
Puede suceder también que, después de haber observado un grupo de fenómenos particulares, de igual género, deduzcan una ley general determinada. Por ejemplo, luego de haber estudiado una serie de casos aislados y comprobar que en casos aislados los cuerpos al enfriarse se contraen, llegan a la conclusión de que: al enfriarse, los cuerpos se contraen.
Otra forma de pensamiento causal generalizado, se caracteriza porque el fenómeno se explica sobre la base de un conjunto de leyes, reglas o tesis y no de una sola. Aquí los procesos mentales se desarrollan en forma de una cadena de operaciones intelectuales. Este tipo de pensamiento causal se pone de manifiesto, por ejemplo, cuando los alumnos han de explicar fenómenos como la sucesión de las estaciones del año, el ciclo del agua, las funciones que realizan las plantas y el cuerpo humano. En el ciclo del agua, digamos, han de precisarse como factores causales el conocimiento del por qué ocurren los cambios de estado del agua, las características esenciales de cada uno de ellos y, además, cómo es que ocurren en las condiciones de la naturaleza.
Sucede que durante el aprendizaje de fenómenos de la naturaleza como estos, los cuales resultan fundamentales conocer por su extraordinaria relación con la vida del hombre, existen determinadas dificultades en los alumnos. Ello ocurre porque, entre otros elementos del conocimiento, está faltando el énfasis necesario que hay que hacer desde la enseñanza en el descubrimiento por los alumnos de la existencia de nexos causales en la naturaleza, como ya antes se ha apuntado y que se revierte, de asumirlo como enfoque, en una estrategia fundamental en su aporte a la concepción materialista- dialéctica del mundo, tan necesaria en la formación de los estudiantes en las circunstancias actuales.
Resultados de estudios internacionales en América Latina y el Caribe, en materia de evaluación del aprendizaje en escolares primarios, revelan que existen aún insuficiencias en el proceso de aprendizaje de los conceptos y las habilidades, encontrándose en éstas últimas las causas que no les permiten operar con los conocimientos. Los análisis realizados, a partir de tales resultados, permiten suponer que la enseñanza en estos casos ha sido muy reproductiva o memorística, con ausencia de reflexión o razonamiento, desde la propia definición de los conceptos como proceso inicial en su formación; aspectos que entre otros factores, pueden estar condicionando que existan limitadas transformaciones en el nivel de pensamiento de los escolares, en sus generalizaciones teóricas y, por consiguiente, en la aplicación y solidez de sus conocimientos.

Los estudios internacionales del SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2004-2008), tuvo como propósito principal disponer de resultados válidos, precisos y confiables sobre lo que los estudiantes de educación primaria están aprendiendo, así como de información relevante sobre los principales factores asociados a estos y cuyo éxito deberá reflejarse en la discusión y uso de dichos resultados en las acciones y políticas sociales y educativas que busquen mejorar y fortalecer la calidad de de la educación pública en los países participantes (Resumen Ejecutivo, SERCE, los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y El Caribe, 2008). En este segundo estudio Cuba alcanzó nuevamente el primer lugar en la Región y en el caso de la asignatura Ciencias Naturales también tuvo los mejores resultados.

Dichos logros, obliga a especialistas y docentes a analizarlos y derivar inferencias que faciliten encontrar posibles razones causales a tenor con dichos resultados, los cuales no están exentos de aspectos deficientes, en cuanto a aspectos aún no alcanzados, de manera de poder seguir enfrentando con una eficiencia superior la evaluación de la calidad de los aprendizajes.

Una de las razones causales en cuanto a los resultados favorables, pudiera encontrarse en las características del diseño del currículo vigente por más de treinta años de las Ciencias Naturales, precedido de primero a cuarto grados, por la asignatura El mundo en que vivimos, en la escuela primaria cubana. Estas asignaturas propician que los escolares se familiaricen y profundicen gradualmente en el conocimiento de los componentes de la naturaleza y su interrelación durante seis grados escolares, siempre buscando intencionalmente exigencias crecientes de complejidad en el sistema de conocimientos y desarrollo del pensamiento de los alumnos adecuado a las potencialidades y niveles de desarrollo alcanzados por ellos, concepción de valor para analizar ante futuros momentos de perfeccionamiento continúo. La enseñanza se caracteriza por ser muy vivencial, contextualizada e integradora en el análisis e interacción práctica con objetos y fenómenos naturales y de la vida social, lo cual les facilita encontrar respuestas a los por qué propios de estas primeras edades, de conjunto con el análisis reflexivo y valorativo de lo que estudian.

De este modo, una orientación curricular hacia el despliegue de las bases iniciales del pensamiento teórico porque está dirigida hacia el descubrimiento de las esencias y relaciones esenciales de objetos y fenómenos, en el mundo natural y social objetivo y concreto del cual forman parte los escolares. Concepción vinculada al proceso de formación de sistemas de nociones y conceptos principales en estas asignaturas y su aplicación valorativa a la vida, junto con la dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, pueden haber sido factores importantes en la contribución a la obtención de dichos resultados; es decir, una educación dirigida hacia el mañana de los educandos y a su desarrollo potencial.

En consecuencia, lo anterior puede y debe ser distinguido por los especialistas que diseñan currículos, así como por los docentes en el desarrollo de sus clases, si se pone en primer lugar al educando, es decir, su formación y desarrollo y la manera en que a ello aporta la selección y estructuración didáctica de los objetivos y contenidos en los programas de asignaturas, así como el lugar que ocupan los conocimientos científicos, expresados en términos de nociones y conceptos simples asociados a la apropiación reflexiva

y valorativa de sus definiciones y generalizaciones y su aplicación consiguiente a la vida.

En la formación de los conceptos vinculados al desarrollo del pensamiento teórico, se utiliza la estrategia de lo abstracto a lo concreto y requiere de la utilización de modelos que exhiban las características esenciales de los conceptos como parte de sus definiciones y de un sistema de métodos que estimulen una verdadera "contemplación viva" que facilite la exploración de estas características, es decir, descubrir lo que está detrás de los fenómenos, lo que les sirve de base, mediante abstracciones iniciales de tipo teórico. Lo anterior, requiere de un análisis didáctico- metodológico muy cuidadoso.

Siguiendo con la idea anterior de mostrar la definición de un concepto a nivel teórico, para ilustrar su diferencia con el anterior a un nivel empírico, tenemos el siguiente, que es una generalización que aprenden reflexivamente los estudiantes en el sexto grado de la escuela primaria a partir de un modelo que muestra sus características esenciales : Cada planta con flores es un organismo porque en ella las células, los tejidos y los órganos funcionan como un todo en estrecha relación entre sí y con el medio ambiente, del que toman las sustancias que necesitan y al que devuelven otras como resultado de su funcionamiento.

Como se puede apreciar, es una generalización esencial enmarcada en una definición que agrupa la diversidad de plantas con flores en el planeta, independientemente de su diversidad de formas, tamaños y colores. Demanda, por supuesto, de la integración de un sistema de conceptos de base incluidos en la definición, los cuales junto con el desarrollo de habilidades intelectuales y específicas de las ciencias naturales hacen posible que mediante la actividad protagónica de los estudiantes accedan a ella sin formalismos memorísticos. Realmente es incalculable todo lo que se puede lograr en cuanto al desarrollo instructivo y educativo, con solidez en lo aprendido y de utilidad para toda la vida.

N. F. Talízina (*1988: 87)* denominó este tipo de generalización invariante de conocimientos, la cual funciona como un número reducido de conocimientos pero tan poderosos que pueden engendrar todas las variantes posibles de los objetos concretos estudiados.

Así, por ejemplo, en la asignatura El mundo en que vivimos, desde el primer grado hasta el cuarto, en el nivel primario, se encuentra un diseño desarrollador en la estructuración de determinados objetivos y el contenido de enseñanza con respecto a la formación integrada de nociones y conceptos científicos elementales de la vida natural y social, vistos en interrelación.

En dicha concepción del contenido, se maneja un estrecho vínculo de lo concreto-sensorial y lo abstracto-racional, dirigida al desarrollo gradual de generalizaciones esenciales desde las más tempranas edades y su influencia en la formación de bases iniciales de pensamiento teórico y las correspondientes aplicaciones valorativas de carácter educativo con un nivel superior también de exigencia e integralidad en cuanto al comportamiento social de los escolares, y su continuación en las Ciencias Naturales en sexto grado (E. M.Santos,1987-1990).Aspectos que, en líneas generales, se comparte actualmente en el diseño de los nuevos programas de perfeccionamiento de la educación general..

Bajo las condiciones de un currículo diseñado con estas características, vistas en un sentido muy general, la enseñanza como conducente del aprendizaje tiene entonces condiciones favorables para, considerando sus propias particularidades, incidir también potencialmente en dicho desarrollo.
Ambas situaciones: el diseño del currículo escolar y la manera en que se conduce la enseñanza de los conocimientos expresados en conceptos demandan del análisis un tanto detallado de cómo se ha de producir su apropiación bajo exigencias desarrolladoras.

Algunas reflexiones didácticas que orientan el proceso de formación de los conceptos y habilidades asociadas a estos

Especialistas que han estudiado el aspecto relacionado con el proceso de formación de conceptos convienen en considerar que éstos se dan ante los educandos como elementos de la experiencia social, de la cultura que deben asimilar; que en los conceptos se fijan los logros de las generaciones anteriores y que ellos deben convertirla en experiencia individual propia, en elementos de su desarrollo intelectual.
De ahí el significado trascendental que este contenido específico tiene para la enseñanza, pues de lo que se trata es de que los alumnos se apropien de la cultura que les ha precedido, mediante un rol activo y creativo, donde el sistema de conocimientos entre otros componentes de la misma, así como la manera en que este se adquiera les prepare para aprendizajes posteriores a lo largo de toda su vida. ¿Cómo considerar entonces este aspecto en la planeación de la enseñanza?
Es conocido que los conocimientos no pueden asimilarse al margen de las habilidades. Siempre debemos tener presente que las habilidades son “los conocimientos en acción” y se forman en el mismo proceso de la actividad mediante la cual los educandos adquieren los conocimientos y éstos no se pueden asimilar o conservar fuera de las acciones que ejecutan para aprender.
Por lo antes planteado, unido a los conocimientos y a sus definiciones, se deben planificar también aquellas habilidades y sus acciones correspondientes, que van a posibilitar que se apropien de dichos conocimientos conscientemente. Sin las habilidades los conocimientos no pueden ser asimilados ni utilizados posteriormente en la solución de las tareas de aprendizaje.
Ambos forman parte de la estructura interna de los objetivos, junto con otras exigencias, de ahí la necesidad de profundizar en el estudio del objetivo como categoría rectora en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Al adquirir las habilidades, los alumnos aprenden las formas de razonar, los modos de actuar, de modo que les prepare en la búsqueda reflexiva e independiente de los conocimientos, una vez que se hayan apropiado de estas habilidades.
Siempre debemos tener presente que en el proceso de formación de las nociones y de los conceptos, en los primeros grados de la escuela primaria, las habilidades de observación, descripción, comparación y clasificación resultan decisivas.
Ellas aparecen en los objetivos de los programas de las asignaturas, como exigencias de aprendizaje junto con otras en grados posteriores, entre éstas la modelación, la definición, la argumentación, la ejemplificación, la valoración, la

explicación, la elaboración de preguntas, la solución de problemas, el planteamiento de hipótesis, entre otras. Todas estas habilidades se denominan intelectuales generales**,** porque son parte del contenido de todas las asignaturas y además favorecen muy directamente el desarrollo del pensamiento.

Existen otras habilidades, que son conocidas como específicas**,** ya que funcionan en determinadas asignaturas, muy vinculadas al contenido concreto de estas y no en otras. Tenemos, el cálculo en Matemática, el análisis de una obra literaria en la asignatura Lengua Española, el manejo de determinados instrumentos en Ciencias Naturales como el termómetro, la balanza y el microscopio, por citar algunos ejemplos.

Lo importante es tener presente que ambos tipos de habilidades, las generales y las específicas deben incluirse en el proceso de formación de los conceptos.

Pero, ¿qué son los conceptos? Analicémoslo de manera muy sencilla. Cuando se leen o escuchan palabras como por ejemplo, animal, árbol, hombre, casa, mesa, de inmediato se forman imágenes en nuestra mente. Estas imágenes que se expresan mediante las palabras, son los conceptos. Aunque se utilizan las mismas palabras para denominarlos, las representaciones de los conceptos pueden variar de una persona a otra, probablemente debido al contexto en que se ha desarrollado cada persona.

Sin embargo, esta imagen deberá contener siempre las características esenciales del objeto, es decir, aquellas que permiten que el objeto sea lo que es, por lo que podemos diferenciarlo de los demás.

Dicho con otras palabras, el concepto es una imagen generalizada que refleja la multitud de objetos o fenómenos semejantes, mediante sus características generales y esenciales.

Los conceptos son componentes fundamentales del contenido de cualquier asignatura y, en su formación hay que verlos indisolublemente unidos a las habilidades, como antes se ha mencionado.

Lo fundamental en la enseñanza no es lograr que los educandos memoricen los conceptos, sino que los hagan suyos mediante un proceso de búsqueda activa e independiente .De lo contrario se habrán aprendido formalmente y que esencialmente quiere decir que los alumnos suelen reproducir muchas veces correctamente sus definiciones, pero no saben utilizarlos cuando se les orienta una actividad de aprendizaje que requiere de su aplicación o transferencia.

Es por ello que, muy estrechamente unido a la formación del concepto está la generalización, como vía que permite esta formación de manera consciente, porque constituye todo un proceso donde ha de estar presente una actividad intelectual muy intensa por parte de los alumnos.

La vía que se describe en cuanto a la formación de generalizaciones conceptuales se encuentra con frecuencia en literatura de Didáctica y puede caracterizarse del modo siguiente: en el proceso de enseñanza, la palabra del maestro organiza la actividad de los alumnos, precisando el objeto de la observación (qué van a observar, para qué), orienta el análisis para que diferencien los aspectos esenciales de aquellos que no lo son y, finalmente resalta, destaca la palabra (la cual se asocia a los rasgos que se han distinguido como esenciales y que son comunes para toda una serie de procesos, fenómenos u objetos y se convierte así en su concepto generalizador).

Esta vía de generalización, presupone la posibilidad de operar, desde un primer momento, con los rasgos sensoriales, apreciados directamente, desde los objetos y fenómenos en estudio, lo cual es muy importante en la enseñanza.
En este proceso de generalización y formación del concepto, es fundamental que el alumno pase de la observación y descripción de los objetos y fenómenos, al descubrimiento de su esencia, como relación interna de éstos y no precisamente tomar las propiedades externas de los objetos vistos a manera de su esencia, lo que en ocasiones suele ocurrir en la escuela. Veámoslo seguidamente, en ejemplos concretos.
Por ejemplo: suele ocurrir que en el proceso de aprendizaje, los alumnos del 1er. ciclo señalan como esencial, al caracterizar a la vaca como un mamífero, que es un animal doméstico y da leche; que las aves son aves, porque tienen plumas y vuelan, que la raíz tiene como rasgo esencial hallarse en la tierra; de ahí que todas las partes de la planta que se encuentren bajo tierra, son raíces.
Especialistas consideran que el manejo de este tipo de conceptos propicia en los alumnos la formación de un pensamiento empírico, el cual predomina en el nivel primario, como consecuencia de la enseñanza tradicional.
A los educandos que se forman bajo estas condiciones didácticas, les cuesta trabajo reconocer o identificar, por ejemplo, que los delfines y las ballenas son mamíferos, pues al predominar en los análisis que realizan, los rasgos externos, visibles, para los casos que hemos visto, tienden a clasificarlos como peces. Igual sucede con los murciélagos, al considerarlos aves porque vuelan.
Cuando se forman los conceptos teóricos, por el contrario, los escolares se apoyan en el conocimiento de los rasgos esenciales y las relaciones también esenciales de los objetos que estudian, que son cualidades más bien internas no visibles fácilmente, lo que garantiza que puedan diferenciarlos de otros, por estas relaciones y características internas. El pensamiento que se forma bajo este enfoque, es teórico y le es inherente el análisis, la búsqueda en los objetos y fenómenos de sus esencias interiores.
Volviendo al ejemplo, si los alumnos se orientan teóricamente hacia la búsqueda de las características que hacen que los delfines y ballenas se clasifiquen como mamíferos y no como peces, necesariamente tienen que profundizar en el análisis de características internas de su cuerpo y sus funciones, es decir que, independientemente de su forma parecida a un pez, porque tienen, por ejemplo, aletas que le permiten nadar, las que son rasgos no esenciales; ellos son mamíferos, porque la hembra posee glándulas mamarias que les garantiza alimentar a sus crías cuando nacen. Igualmente sucedería con el murciélago, que posee estas características, a pesar de que vuela porque tiene alas.
Es así que, para lograr formar conceptos teóricos, según se explica en párrafo anterior, se requiere de una adecuada y cuidadosa selección y organización didáctica de los mismos. Por ejemplo, en el programa de 6to grado de Ciencias Naturales en la parte que aborda los contenidos de Biología, los mismos se organizaron de manera que propiciaran la formación de las bases del pensamiento teórico en los alumnos, al comenzar el estudio de los organismos (vegetal y animal), por el conocimiento de la célula, que es la característica esencial e inicial de los seres vivos, que garantiza mediante su estructura y funciones, la vida de cada organismo como un todo, independientemente de su complejidad.

De este modo, se organiza todo el curso, desde el conocimiento primario esencial de célula, pasando por otras esencias o conceptos abstractos (tejido, órgano, sistema de órganos), hasta llegar al concepto organismo, generalizaciones y conceptos iniciales o de partida que luego se aplican y sistematizan en situaciones concretas y particulares en el resto del curso, como por ejemplo, en las plantas con flores y en el organismo humano.
Lógicamente todo este sistema de conocimientos con sus definiciones no pueden formarse al margen de la observación de los objetos naturales y sus representaciones, que exhiban sus características, de modo que los alumnos puedan extraer mediante observación y análisis aquellas que no pueden faltar en las definiciones. De ahí la importancia de los medios de enseñanza que se planifiquen donde se incluyen no solo los objetos naturales sino también la observación y análisis de los mismos en los software educativos.
Es por ello que en el proceso de formación de los conceptos, hay que considerar también los procesos lógicos del pensamiento, tales como el análisis, la síntesis, la abstracción y la propia generalización, de la que hemos hablado, los cuales se dan de conjunto, con las habilidades, en este proceso.
En la formación de los conceptos y las generalizaciones son conocidas las vías metodológicas inductiva y deductiva**.** Analicemos primero, cómo puede transcurrir la formación de conceptos mediante la vía inductiva.

Cuando se planifica que los alumnos aprendan por esta vía metodológica, en ellos se formarán los conceptos primeramente, mediante la observación de la diversidad de casos particulares a un nivel concreto, hasta lograr la generalización de lo que es común a todos a un nivel abstracto, conceptual.
Al seleccionar esta vía es imprescindible que se parta de los objetos, procesos y fenómenos de la realidad o de sus representantes y que en éstos, los alumnos puedan apreciar los rasgos esenciales del concepto que se desea formar. Pero al mismo tiempo, que sean lo suficientemente diversos de modo que se pueda evitar que propiedades no esenciales dificulten la formación correcta del concepto.
Para ilustrar en este sentido, se retoma el primer ejemplo planteado. Si se quiere formar el concepto mamífero, no pueden faltar en los ejemplos de casos particulares además de especies como el perro, la vaca, el gato, etcétera; otros como el delfín, la ballena y el murciélago.
Veamos las habilidades y los procedimientos lógicos que entran en la formación del concepto por esta vía:
Los alumnos observan y analizan por separado cada uno de los objetos que se les presentan y después de profundizar en el conocimiento de sus características esenciales y no esenciales, las cuales describen, buscan mediante la comparación entre los diferentes objetos, aquellas características esenciales que son comunes a la diversidad presentada. Finalmente se generaliza el concepto, por sus características generales y esenciales y el alumno, finalmente lo define.
Aquí los procesos lógicos del pensamiento se ponen de manifiesto cuando los escolares, al observar cada objeto, lo desmiembran en sus partes y analizan cada una de ellas (análisis), encuentran las relaciones entre las partes (síntesis), procesos ambos que se realizan en todos y cada uno de los objetos presentados y que permiten encontrar lo que es esencial mediante la abstracción o separación del rasgo o rasgos esenciales de aquellos que no son

esenciales, lo que conduce posteriormente, mediante la propia comparación de lo que es esencial y común en los diferentes objetos y fenómenos, a las generalizaciones y a la formación del concepto y, por consiguiente a su definición.

Cuando se utiliza la vía metodológica deductiva**,** se procede a la inversa, es decir, del análisis de lo general a lo particular. Aquí, lo general es el concepto (que es una abstracción) y lo particular los ejemplos concretos.
Cuando se trabaja con la vía deductiva, los alumnos observan, en primer lugar, modelos que representan la esencia de los conceptos que deben asimilar y sus relaciones también esenciales (lo general) y mediante un proceso de análisis, síntesis y abstracción separan estos rasgos, los identifican y proceden a la definición Posteriormente, pueden aplicar el conocimiento del concepto y su generalización a la diversidad de casos particulares que se les presenten, donde deben encontrar la esencia aprendida y la pueden ilustrar al ejemplificar, argumentar, explicar y valorar sus ideas.
Este proceso de obtención del conocimiento es mucho más rápido y productivo que cuando se utilizan estrategias inductivas. Aunque se recomiendan ambas estrategias para dirigir el proceso de formación de los conceptos, pues favorecen el movimiento y desarrollo del pensamiento en las dos direcciones (es decir, en el movimiento de lo particular a lo general y viceversa). No obstante, los escolares del 2do ciclo, por las particularidades de su desarrollo psicológico tienen mejores condiciones que los escolares del 1er ciclo para trabajar mediante la vía deductiva, la que favorece el desarrollo de su pensamiento científico teórico.
En este libro incluimos en el tema medios de enseñanza la explicación de cómo utilizar un modelo de base para la formación del concepto célula, si se utiliza la vía deductiva.

Anexo 3 Diagnóstico pedagógico

Dr. C. Margarita Silvestre Oramas

¿Qué es el diagnóstico pedagógico?

El diagnóstico pedagógico es el estudio profundo del estado de un proceso o producto de carácter pedagógico, que posibilita la identificación de logros dificultades, potencialidades y causas, en función de un objetivo determinado, en un momento dado, con el propósito de su transformación.
Se diagnostica para saber el nivel de logros alcanzado, identificar dificultades y potencialidades, Las causas que frenan y los factores que pueden acelerar el logro del objetivo, es decir qué precisa ser atendido, modificado, en función del objetivo esperado. Es decisivo determinar el objetivo, pues indica la finalidad del diagnóstico, identifica qué se aspira a lograr, qué y para qué se precisa diagnosticar. Un diagnóstico bien realizado permite la adquisición de los elementos necesarios para una conducción científica del proceso educativo en cualquier instancia.
Al hacer referencia al estado del problema que es objeto de estudio, se indica el carácter descriptivo del diagnóstico, es decir, cómo se comporta lo que es objeto de diagnóstico, en el momento en que se indaga y el explicativo al hacer referencia a la identificación de causas.
El diagnóstico hay que verlo como proceso, es decir hay una vuelta a comprobar el cambio y a ganar en nuevos elementos para continuar el proceso pedagógico con un carácter desarrollador, de transformaciones progresivas, de avance continuado, en que en ocasiones hay que retroceder y buscar nuevos caminos, pero que se hace imprescindible para una conducción científica del proceso educativo. El diagnóstico deberá ser integral, tanto porque aborda el análisis de los diferentes factores claves en el éxito del trabajo educacional, así como porque aborda integralmente al alumno.

Diagnóstico integral del alumno

La acción pedagógica deberá realizarse a partir del conocimiento de lo que el educando conoce y sabe hacer, cómo es su desarrollo intelectual, cómo piensa, actúa, cuáles son sus intereses, aspiraciones, problemas de carácter afectivo, de forma que el efecto del trabajo pedagógico pueda dirigirse a su instrucción, desarrollo y educación, teniendo en cuenta la interacción de las diferentes dimensiones de la personalidad, cuyo efecto además, se da integralmente.
Abordar el diagnóstico del alumno de forma integral se convierte en una necesidad, dado el estrecho vínculo e interdependencia entre los factores cognitivos, afectivos, motivacionales y volitivos que conforman su personalidad.
Profundizar en qué y cómo piensa el alumno de la escuela, de la familia, de los valores sociales, de las asignaturas, de sus relaciones con los alumnos, maestros, familiares, son elementos que pueden ofrecer importante información al educador.

- **Diagnóstico del aprendizaje**

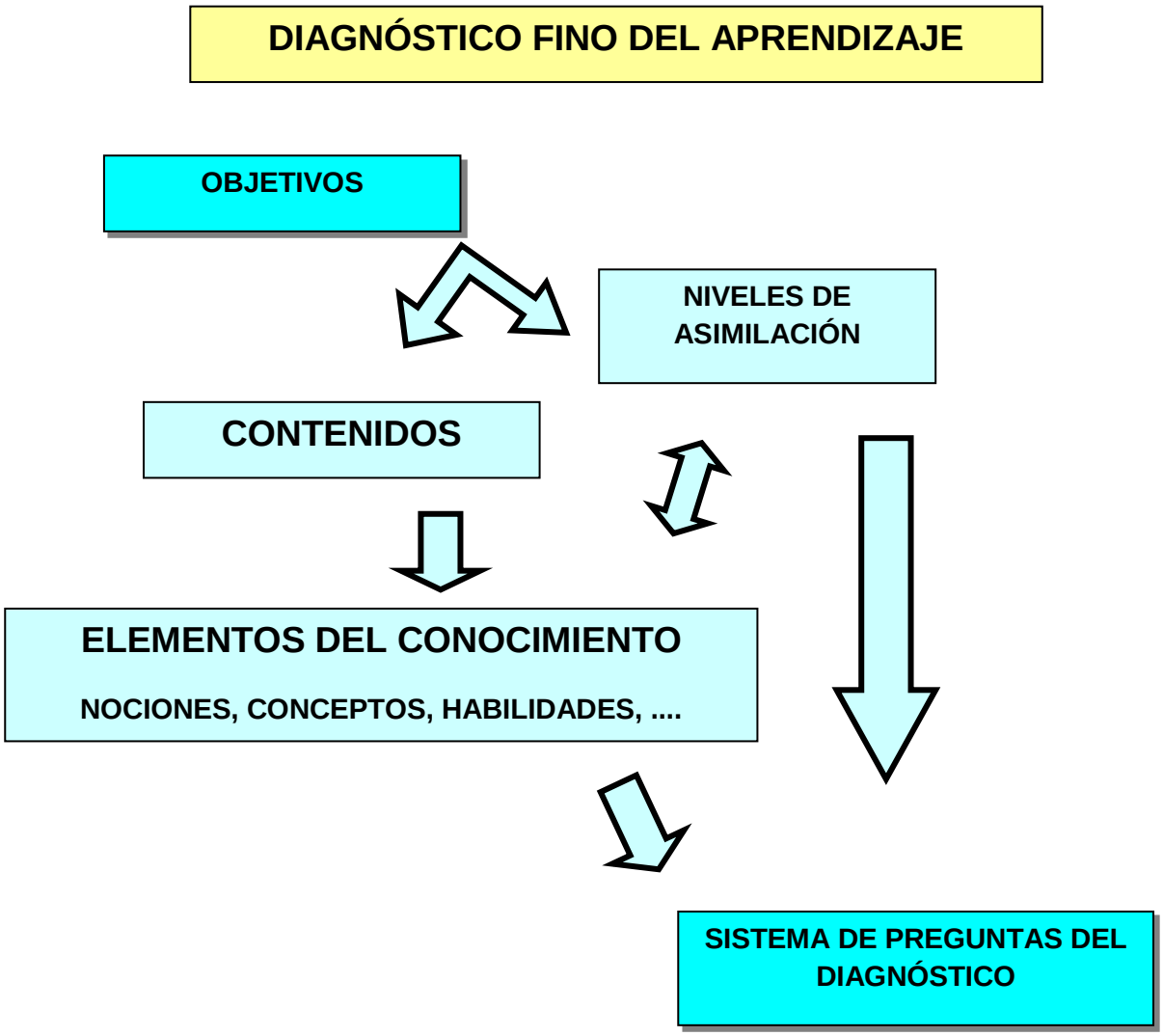
En cuanto al aprendizaje de los alumnos es importante tomar en cuenta aspectos que se pueden presentar:

- ✓ El pobre aprovechamiento del educando en las actividades y asignaturas está relacionado con la falta de adquisición de habilidades, nociones, conceptos.
- ✓ El proceso de adquisición se interrumpe cuando la exigencia planteada no es rebasada por el alumno.
- ✓ El educando comienza a cometer errores, se equivoca o no tiene ninguna respuesta.
- ✓ Cuando se equivoca, su error no es siempre identificado por el educador, y consecuentemente, no le presta atención a su corrección.
- ✓ Consecuentemente el error no siempre es corregido, el problema no es resuelto y se acumula.
- ✓ El error mantenido tiene casi siempre causas pedagógicas: el error lo comente el educando, la causa pedagógica y su adecuada atención está en manos del educador.

La acumulación de insuficiencias en el aprendizaje puede ser consecuencia, en muchas ocasiones de falta de detección a tiempo de las dificultades y de la concientización del educador y el alumno de la necesidad y posibilidad de ser resueltos. Conocer qué está más logrado y qué necesita de un mayor trabajo con éste, es una exigencia necesaria en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

No es posible trabajar a ciegas, es decir, con insuficiente información acerca de la preparación y comportamiento de los educandos. Será necesario introducir la realización de un diagnóstico fino, que al penetrar en la búsqueda de los logros de aprendizaje permita identificar qué sabe hacer el alumno por si sólo y dónde comienza a cometer errores en la adquisición del conocimiento.

En particular en las materias o actividades de aprendizaje que poseen antecedentes de cursos anteriores se convierte en una necesidad para detener la acumulación de las dificultades y concebir el aprendizaje de los nuevos contenidos. El diagnóstico pretende identificar dificultades y potencialidades, a partir de lo cual se trazan las estrategias, dando respuesta a las necesidades básicas halladas.



Este tipo de diagnóstico requiere de una exploración mucho más profunda del nivel de logros en el aprendizaje de las actividades y asignaturas escolares lo cual lo facilita la aplicación de la prueba de análisis por elementos del conocimiento, que permite, desde la dificultad del grado o año de vida que el alumno cursa, encontrar hasta donde llegó a adquirir respecto a los conocimientos antecedentes, desde el primer nivel de dificultad del conocimiento en cuestión, aunque haya sido motivo de un objetivo anterior.

En el proceso de formación de un conocimiento o de la adquisición de una habilidad, se produce el paso gradual, desde un nivel más simple, hacia otros más complejos. Pretender insertarse en este proceso sin conocer el nivel de logros alcanzado en el educando sería erróneo, pues, por ejemplo, sin los antecedentes requeridos no pudiera asimilar conocimientos estructurados a niveles superiores de exigencia, o valerse de una habilidad supuestamente lograda, para la realización de una tarea o para la adquisición de otra habilidad.

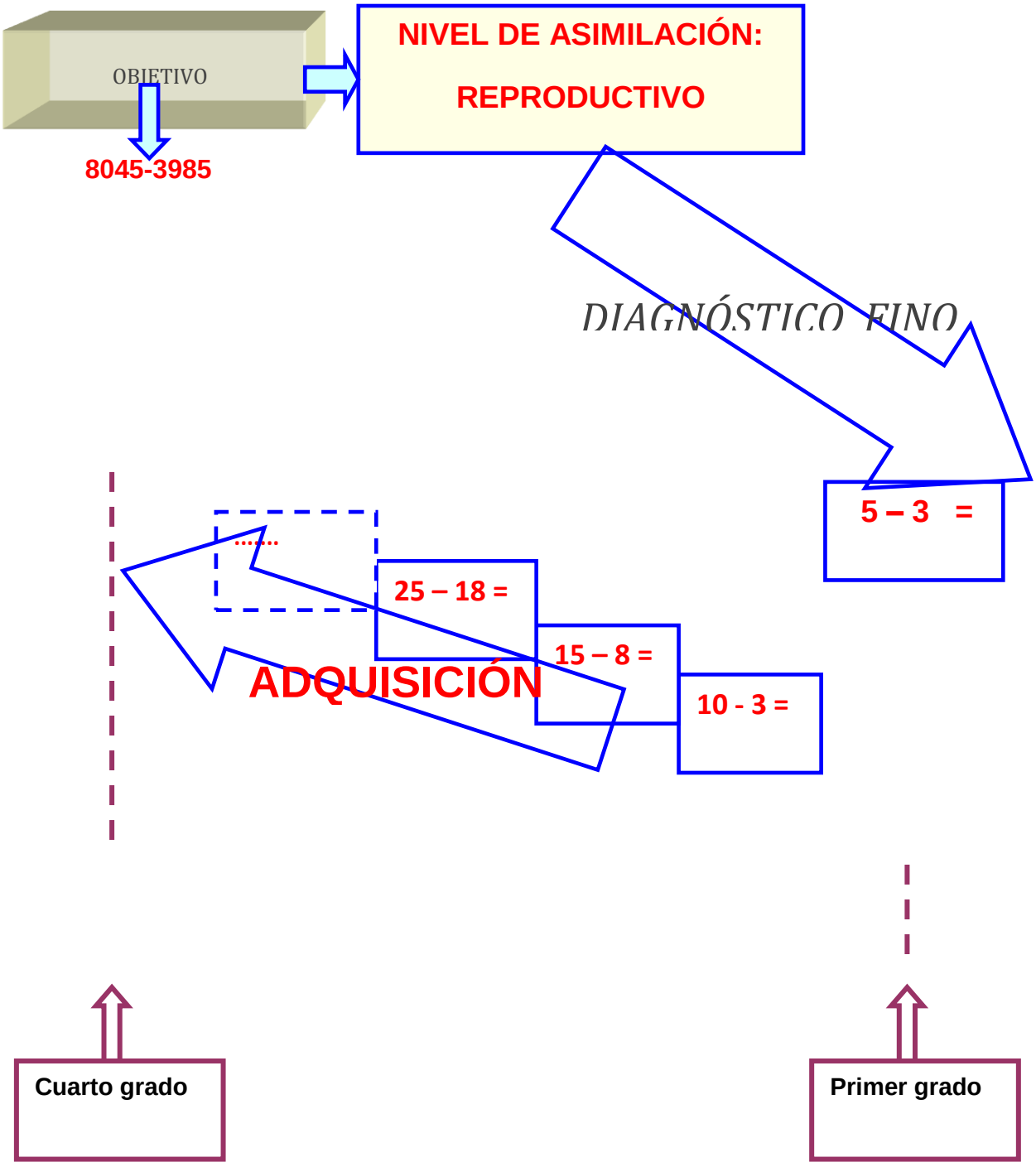
En la elaboración del diagnóstico fino se trata de presentar la gradación de dificultades en orden decreciente, que permita identificar hasta dónde el alumno llega a realizar por sí solo y cuándo comienza a cometer errores**.**
Las pruebas de análisis por elementos del conocimiento, son instrumentos que permiten identificar en qué momento del proceso de adquisición de una habilidad o de un concepto el alumno se detiene, comienza a cometer errores, necesita ayuda. Son útiles en todos los niveles de enseñanza, dada la información precisa que pueden ofrecer sobre el nivel de logros del aprendizaje.
Dado el caso, por ejemplo de que el docente se proponga explorar los conocimientos antecedentes de una dificultad de la resta, expresada en el ejemplo siguiente:

8O45 -3985 =

Si el docente construye un tipo de evaluación, por ejemplo, que indague solamente las exigencias a este nivel de realización, podrá, una vez aplicado el ejercicio, conocer cuántos alumnos logran responder correctamente y cuántos no. Sin embargo, antes de llegar el alumno a aprender a resolver este tipo de ejercicio, transitó por un conjunto de exigencias anteriores. Consecuentemente la pregunta es: ¿Hasta cuál exigencia logró realizar correctamente por sí sólo, y en cuál se detuvo? ; ¿presenta insuficiencias?
Identificarlo es, por una parte, imprescindible si se espera que el alumno avance y logre la adquisición de los objetivos previstos, lograrlo implica la presentación de ejercicios con las exigencias antecedentes que debía haber alcanzado para llegar a resolver el ejercicio antes mostrado. Llegar a esta exigencia requirió un largo camino que inició en el modelo de resta siguiente:

5 – 3 =

¿Hasta dónde llegó a asimilar el alumno?
El conjunto de exigencias por las que transitó hasta llegar al objetivo de mayor nivel a evaluar, constituye, expresado en ejercicios, los elementos del conocimiento que han de ser incluidos en el *diagnóstico*. Es un tránsito desde la exigencia de mayor complejidad hasta la más simple, recorriendo el camino lógico de *adquisición* por el que cualquier alumno debía de transitar para alcanzar el éxito esperado.



Se analiza el resultado de cada ejercicio, cuya respuesta sea equivocada, pues puede permitir apreciar el tipo de error que el alumno cometió. Una dificultad que lleve a una respuesta errónea puede tener múltiples causas, se trata de encontrar la que corresponde a cada caso.

La construcción de las pruebas de análisis por elementos puede realizarse de forma tal que el ejercicio más complejo replique en parte sus exigencias en el ejercicio que en orden de complejidad decreciente le siga, por ejemplo:

1.Calcula:

a) 17+3 b) 27+83

c) 2803+2317

2. En una recogida de frascos, se recogieron 2803 frascos de medicina y una cierta cantidad de otro tipo. Los frascos de medicina

En el primer ejercicio se evidencia como la misma dificultad que se quiere medir
está en varios incisos, para que el alumno se enfrente a diferentes opciones, pero a la vez le permite diferentes intentos de realización.
La misma dificultad aparece en el problema lo que permite al docente determinar si el resultado se relaciona con el cálculo o con la comprensión, lo que garantiza *medir* el desarrollo potencial del alumno.
La información obtenida en el diagnóstico fino del aprendizaje que realiza el docente al inicio de curso deberá ser recogida y analizada respecto a cada alumno en particular y al grupo en general. El conocimiento de los problemas y potencialidades de cada alumno le permitirá trazar estrategias de atención diferenciada para cada uno de sus alumnos, identificará causas, tipo de ayuda y como concebirla para que tenga éxito. Tendrá más elementos para organizar el trabajo entre parejas y podrá trazar las estrategias para el trabajo con el grupo, con conocimiento preciso del nivel de logros que el grupo como tal ha alcanzado.
Podrá identificar los problemas comunes, los más complejos, los que sólo algunos alumnos los presentan, así como las potencialidades de estos. Por supuesto los elementos acerca de qué sabe hacer bien cada alumno y cómo aprende, van unidos a otros elementos a los que posteriormente haremos referencia que hay que considerarlos en el trazado de estrategias, como son los intereses, motivos, comportamientos, cualidades, aspiraciones, sus relaciones, afectos, la familia, entre otros.

Las grandes diferencias en el nivel de preparación de los alumnos que inician una asignatura, en un curso determinado, sin la adecuada atención, pudieran explicar los resultados durante el año escolar. La necesidad de un diagnóstico profundo – fino – de partida y el trazado de estrategias que permitan nivelar a los alumnos, respecto a un nivel básico común de partida, se convierte en una condición indispensable para lograr los objetivos correspondientes a la asignatura, en el grado en cuestión.
El dominio de los problemas de aprendizaje del grupo, a partir del diagnóstico fino, facilita la toma de decisiones respecto a la atención que este requeriría, la

determinación de las adecuaciones curriculares y la elaboración de programas complementarios para dar atención diferenciada en atención a las necesidades y posibilidades reales de los educandos, para un aprendizaje efectivo, todo lo cual es posible mediante la elaboración del currículo institucional.
El conocimiento limitado del nivel real de logros alcanzado por cada uno de los alumnos no sólo afecta el trabajo inmediato con las diferencias individuales, sino que además dificulta las posibilidades de tratar de lograr un grupo más homogéneo respecto a los conocimientos antecedentes, condición necesaria para mejorar las posibilidades de trabajo del educador con el grupo y de impulsar el desarrollo de este hacia niveles de exigencia superiores.
Pensemos en el caso contrario, es decir, en un aula, entre cuyos alumnos existan grandes diferencias, entre lo alcanzado por unos, respecto a lo alcanzado por otros en los saberes básicos mínimos de una disciplina, ¿Cuántas complejidades pudieran presentarse?
Buscar la tendencia a la homogeneidad del grupo, respecto a sus preparación antecedente, en exigencias básicas, mínimas de partida, en correspondencia con el grado que cursan, puede considerarse una condición necesaria para elevar el nivel de logros en el aprendizaje y potenciar la diversidad. – Balance entre lo homogéneo y heterogéneo del grupo.
Por supuesto no se trata de agrupar a los alumnos por sus logros o dificultades, lo cual está comprobado que es un error pedagógico, se trata de crear las condiciones para alcanzar un nivel mínimo de partida en el curso.
Lograr la nivelación del grupo como tal, respecto a su preparación precisa de un diagnóstico fino de cada alumno que permita hallar hasta donde logra hacer por sí sólo – Zona de Desarrollo Real - y cuándo y en qué comienzan a aparecer las dificultades. Así por ejemplo, si se trata de la adquisición de un procedimiento, habría que identificar hasta dónde logró hacer correctamente por si sólo y cuando comienza a fallar.
El logro de lo antes planteado posibilitará trazar para cada alumno sus metas más inmediatas a lograr, ofrecer la ayuda oportuna y necesaria – a partir de la interacción con él, - Zona de Desarrollo Potencial**,** – de acuerdo a sus potencialidades, favorecer el éxito, elevar la motivación, reducir las bajas calificaciones, el alumno reprobado, la baja académica y mover al grupo hacia exigencias superiores en su preparación.

¿Qué otros aspectos relativos al aprendizaje serían necesarios tener en cuenta en la realización de diagnóstico?

- En muchas ocasiones se limita a explorar sólo el aprendizaje de los contenidos de la disciplina o asignatura en cuestión, pero no se tiene en cuenta si ha adquirido estrategias efectivas para su aprendizaje, si ha logrado un desarrollo consecuente de las habilidades intelectuales, que resultan apoyos básicos para que pueda progresar y lograr éxito, y no explora otros elementos que no son propiamente del contenido de la matemática, el español, las ciencias naturales, entre otras ramas del saber.

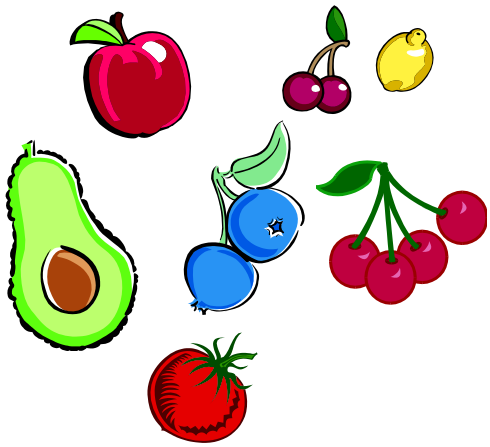
- **Algunas consideraciones acerca de la exploración del desarrollo de habilidades intelectuales**

La adquisición de habilidades de trabajo intelectual es un proceso que se produce conjuntamente con el aprendizaje, y empieza a entrenarse desde los primeros años de vida. Así, por ejemplo, el niño aprende a realizar comparaciones aun cuando desconoce el significado de este término, y lo demuestra de diferentes formas, con gestos, con la palabra, con acciones específicas. De igual forma ocurre con los procesos de análisis y síntesis, con la clasificación, identificación, argumentación, entre otras. Sin embargo existen diferentes niveles de realización de estas habilidades.

La comparación por ejemplo puede realizarse a partir de los rasgos externos de diferentes objetos, es decir encontrar lo que es común y lo que es diferente. Las observaciones realizadas al respecto muestran la tendencia al hallazgo de lo común, por sobre lo diferente.

Esta puede realizarse también a un nivel fenomenológico, es decir operando con los elementos de carácter externo u operando además con aquellos que son esenciales, pero ambos se complementan, el problema está en hasta donde el alumno la logra alcanzar. La exigencia en la tarea entonces variará.

- **Compara estos frutos.**
  O bien:
- **¿Qué semejanzas y diferencias encuentras**



La forma, el color, el sabor, la utilidad, son por lo general los elementos utilizados en un nivel de análisis empírico en el que la persona se apoya al comparar. Pudiera hacer referencia además a las partes que son comunes, entre otras, pero todas relacionadas con sus características externas.

1

¿ ?

2

Sin embargo, qué es lo común y diferente, ¿Es sólo lo que aparece en el cuadro 1?

- ¿Que hace que el fruto sea

Relacionado con lo anterior derivamos dos ideas esenciales:

- La adquisición de la habilidad hay que evaluarla en unión con un contenido concreto de aprendizaje; es decir de igual forma a como fue adquirida. Sólo haciendo, es decir en la realización de la tarea es que se puede lograr.
- Existen diferentes niveles en la adquisición de una habilidad intelectual; el objetivo deberá indicar el nivel de exigencia esperado.

Al estudiar el problema de la evaluación de las habilidades intelectuales hemos utilizado dos caminos que se complementan:

- Incorporamos habitualmente en la evaluación del contenido tareas con doble propósito, es decir qué sabe y cómo lo hace, y nos ocupamos de explorar ambos aspectos.
- Observación de la realización de la tarea e interacción con el alumno a los fines de indagar cómo la realiza.

La exploración del desarrollo de habilidades nos permite conocer qué es capaz de hacer el alumno con lo que ha aprendido y posibilita explorar exigencias de aprendizaje que salen del nivel formal o reproductivo de trabajo.

- **Algunas consideraciones acerca de la exploración en el alumno del desarrollo de estrategias de aprendizaje y de la concepción del estudio**

El docente puede explorar las estrategias de aprendizaje del alumno, mediante vías como por ejemplo: la realización de tareas que permitan valorar las posibilidades de establecimiento de relaciones entre una serie de conceptos estudiados, entre estos y los antecedentes, el establecimiento de otros tipos de relaciones lógicas por ejemplo, en la búsqueda de información: qué es lo que estudio, cómo es, por qué es así, para qué, cuándo se originó, cómo se formó.....entre otras, lo que se indaga mediante la interacción con el alumno y la observación de lo que hace ante las tareas de estudio.

- ¿Te gusta estudiar?
- ¿Cómo haces para estudiar?
- ¿Te es más fácil estudiar alguna asignatura; hay alguna que consideras te es difícil estudiarla?
- ¿Cómo haces para aprenderte la Historia?
- ¿Cómo estudias la Matemática?
- ¿Qué haces para estudiar la ortografía?
- ¿Empleas diccionarios, enciclopedias, otros libros? ¿Cuáles, para qué.....?

En cualquiera de las formas es necesario destacar la atención que presta el alumno al autocontrol de lo que estudió, así, por ejemplo:

- ¿Revisa lo que hizo o termina y lo deja por concluido?
- ¿Comprueba los resultados de los ejercicios?
- ¿Revisa su ortografía?

- ¿Utiliza diccionarios, enciclopedias para comprobar?
- ¿Cuida la limpieza, y presentación de la tarea?
- ¿Comprueba con otro compañero?
- ¿Qué hace cuando se percata de que hay o puede haber algún error?

Algunas consideraciones acerca de la exploración de los intereses, motivos, aspiraciones, puntos de vista, comportamiento en los alumnos

Al diagnóstico de aprendizaje se integran otros elementos relativos a cómo piensa el alumno respecto a sí mismo, su escuela, la familia, la comunidad donde vive y su país; los diferentes problemas sociales; sus motivos e intereses, aspiraciones, cómo son sus relaciones con sus compañeros, entre otros.

Se reúnen en el párrafo anterior un conjunto de importantes elementos, que cada uno por si sólo puede ser objeto de un tratado de psicopedagogía, sin embargo el propósito de hacer referencia a ellos, en este contexto, es solamente con el fin de destacar que el educador deberá conocer más integralmente a sus educandos y que existen muchas formas de llegar a ello, con toda la ética que su atención merece.

En general la observación constituye una vía muy importante para conocer cómo se comportan, qué les interesa, que les disgusta, qué les pone alegres, cuándo llegan con un problema al aula, cuándo actúan adecuadamente ante un problema, cuando evaden o muestran responsabilidad, entre otros.

Conocer mejor a los alumnos implica además observarlo en diferentes tipos de tareas y situaciones, que por lo general se dan en la escuela y la comunidad, pero que a veces se les presta muy poca atención con fines educativos.

Existe además de la observación la posibilidad de explorar algunos aspectos mediante el intercambio directo con los alumnos y mediante la realización de tareas con determinados objetivos.

Seguidamente describiremos brevemente algunos procedimientos vinculados a los tipos de tareas antes referidos.

La exploración mediante preguntas o composiciones acerca de los principales deseos, puede acercarnos a conocer intereses, aspiraciones; la composición con el tema cómo soy y cómo quiero ser, nos acerca también a estos propósitos además de la posibilidad de valorar el propio conocimiento de sí mismo, y las cualidades de la personalidad a la que aspira. Los dilemas morales nos permiten acercarnos a conocer cómo piensan y cómo dicen que actuarían ante diferentes situaciones; en particular en análisis de problemas del contexto social constituyen fuentes interesantes que nos permiten identificar las posiciones de nuestros educandos.

La adquisición de orientaciones valorativas en la educación infantil requiere del análisis reflexivo y de su puesta en práctica. Acercarse a conocer logros alcanzados y dificultades latentes, precisan de la participación del educando, en la puesta en práctica de comportamientos que permitan valorar los rasgos constitutivos de estos, que se denotan en sus puntos de vista, actitudes, realizaciones, logros.

Así, las tareas colectivas, el trabajo en la solución de los problemas de la escuela, de la comunidad, la conducta ante la familia, ante sus deberes como educando, son momentos de la práctica social en los que se revelan las

actitudes de las personas y que nos permiten acercarnos a conocerlas mejor, además de ser momentos totalmente formativos.
Es fundamental la actuación sistemática del docente en la identificación de los logros y dificultades de sus alumnos en el plano educativo, todo lo cual va unido a la ayuda en la práctica interactiva con sus alumnos, como parte de su labor formativa.
La responsabilidad, perseverancia, solidaridad, honestidad y todos los valores en general no se adquieren por indicación, ni cómo se aprende un concepto o se adquiere una habilidad, es necesario que la escuela eduque en los valores aspirados y que estén presentes en el ejemplo de los docentes, los trabajadores del centro, los compañeros; en el clima diario que se "vive" en la clase, en la escuela y la vida familiar.
Cuando el docente logra la realización de un diagnóstico integral y fino respecto a sus alumnos está en condiciones de hacer un análisis más objetivo del grupo y de cada alumno en particular; de definir las potencialidades y dificultades de forma que le permitan el diseño de estrategias pedagógicas, con el manejo de los diferentes factores, que pueden conducirle a un proceso de pedagógico más exitoso.

Anexo 4 Otras formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la educación infantil

Introducción

Las nuevas exigencias y condiciones del desarrollo social demandan de un cambio sustancial del proceso de enseñanza aprendizaje como se ha enfatizado en este libro sustentado en una concepción de Didáctica desarrolladora de las potencialidades de todos y cada uno de los educandos de la educación infantil en nuestro país. Este es un reto principal del perfeccionamiento continuo del sistema educativo cubano, proceso que tiene su concreción en una mirada novedosa del currículo, visto en su diseño en dos direcciones:

- como currículo básico u obligatorio para todo el país, que formula la unidad del sistema expresado en los planes de estudio como documento oficial y,
- el currículo institucional que elabore la institución que permita la contextualización del currículo básico, es decir adecuado a las necesidades de aprendizaje y formación integral de los educandos con la participación de los agentes educativos comunitarios.

En el orden didáctico y metodológico se utilizarán las potencialidades del entorno escolar, de la familia y la comunidad, es decir, la contribución de los diferentes agentes y agencias socializadoras al proceso de enseñanza aprendizaje y se dirigirá a favor de la formación de cada educando, con la implicación sentida y corresponsable de todos estos factores.

En estas circunstancias educativas, cobran vida especial las formas de organización que programe la institución educativa en la educación infantil, adecuadas a sus necesidades.

En toda la educación infantil las formas de organización son diversas y van desde las colectivas, hasta las individuales y complementarias, tanto de carácter docente como extra docente y extra escolar y habrán de tener presente el conocimiento profundo de las particularidades del desarrollo infantil.

Toda la diversidad que se seleccione enriquecerá significativamente la calidad de los aprendizajes de los educandos, así como la formación de motivos, intereses e inclinaciones laborales futuras, en vínculo con las potencialidades del contexto y con el contenido esencial del currículo básico u obligatorio.

En la educación de la primera infancia, se continúa enfatizando en el enfoque integral del proceso educativo, que incluye todas las formas organizativas y el trabajo con la familia, en pos de la estimulación del desarrollo integral, razón por la cual no existen actividades de carácter extra docente.

En la nueva concepción curricular donde la institución educativa ha de diseñar su propio currículo, existen las denominadas actividades complementarias.

Las actividades complementarias, como indica el término son el conjunto de actividades formativas que completan, amplían y profundizan la formación de la personalidad del educando de manera individual y grupal, lo que implica variedad, riqueza de opciones y esencialmente la posibilidad de que el educando elija libremente cuáles y cuántas quiere hacer, exceptuando los programas complementarios orientados al tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.

Las actividades complementarias deben ser desarrolladas sobre la base de la motivación y la orientación creada por los educadores, estas se apoyan en los

agentes educativos a partir de las potencialidades conocidas, producto del diagnóstico y la caracterización del educando, el grupo y el entorno educativo.
Las diferentes formas que puede adoptar la actividad complementaria, así como su duración, depende en primer lugar, de los intereses de los educandos, las condiciones que tiene la institución educativa para desarrollarlas y las potencialidades que posee en las diferentes agencias educativas que participan conjuntamente en la formación del educando. Lo anterior implica que estas actividades pueden relacionarse libremente o no, con el contenido de las áreas de desarrollo o asignaturas, por una de ella o con carácter integral e interdisciplinario, de manera individual o grupal, en un grado o entre varios de ellos, puede ser dirigida por el docente o por uno de los agentes educativos, previamente preparado y con una planificación adecuada. Es importante aclarar que sea cual sea el tipo de actividad que desarrolla un educando, no es obligatorio su participación simultánea en todas las demás que se desarrollen, aunque sean de tipos diferentes.

En esta concepción se consideran tres tipos de actividades complementarias:

- Los programas complementarios.

Es la actividad complementaria que consiste en un plan o programa para atender algún aspecto necesario por déficit o por tratamiento específico de algún aspecto de la formación académica o formativa de uno o varios educandos; puede estar relacionado con aspecto de alguna asignatura o no, es decir, atender algún elemento específico del contenido de enseñanza o uno de los elementos del currículo que favorecen y garantizan la diversidad y diferenciación en la atención a los intereses y necesidades de los educandos y en cada tipo de institución o modalidad educativa y el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación en el nivel correspondiente.
Las formas básicas de organización de los programas complementarios son las clases, los talleres, paseos, excursiones, entre otras, adecuándolas a las características de su contenido y de las particularidades de los educandos. Pueden ser concebidos para desarrollarlos en una etapa no menor de tres meses o durante todo el curso.
Los educandos deben recibir durante todo el curso, al menos un programa complementario seleccionado por él, a partir de sus necesidades e intereses, así como de orientación del docente.

- Los proyectos sociales y técnicos

Los Proyectos Sociales y Técnicos son las actividades que, partiendo de un plan de acción o tareas, atienden a una problemática de interés de los educandos, que implica una actividad investigativa o práctica creadora y transformadora o ambas, orientada a la institución, la comunidad o con un alcance mayor aún. Puede ser concebido con una plataforma interdisciplinaria asociada a la profundización y ampliación del contenido de enseñanza o al contenido de formación y orientación vocacional-laboral-profesional, a la actividad cultural o alguna temática educativa de acción externa a la institución pero que complementa el proceso formativo de los educandos. No está predeterminada la cantidad de proyectos a desarrollar, ni su duración en el curso, es decir, puede ser más de uno y con una duración variable; tampoco tienen que participar todos los educandos.

Este tipo de actividad complementaria puede ser desarrollada en el 2do ciclo de la educación primaria, permiten el desarrollo de las habilidades para la búsqueda científica y la actividad creadora ajustada al nivel de los educandos. Por propia selección de estos y a propuestas del colectivo pedagógico, se seleccionan los temas en los cuales los educandos trabajan con las diferentes fuentes de información, los materiales docentes, los recursos de la comunidad y otros.

Estos proyectos, como regla, se desarrollan de forma tal que cada educando a lo largo del curso puede llevar a cabo un trabajo de búsqueda y de exploración en el tema, bien de forma individual o grupal, según su complejidad e intereses del centro.

Los temas de los proyectos son seleccionados por los educandos según sus intereses, a partir de una relación de áreas que la escuela ofrece en un amplio espectro. Se recomienda que existan proyectos sobre: educación ambiental, sexualidad, familia, economía nacional y mundial, entre otros. Los temas deben ser asumidos y discutidos por los educandos.

El tiempo en el currículo permite la orientación del docente, la posibilidad de recopilar materiales y trabajar en grupos en el aula, disponer de tiempo para visitar la biblioteca u otras instalaciones y para la presentación y discusión colectiva, cuando los temas tratados son de interés para el grupo. Estos proyectos pueden ser dirigidos por docentes, miembros de la comunidad o familiares de los educandos que tengan la debida preparación y responsabilidad para hacerlo.

Otras actividades complementarias

En este grupo se incluyen aquellas actividades de carácter complementario dirigidas a incidir fundamentalmente en la formación vocacional, estética, cultural, política-ideológica y física de los educandos. Dentro de ellas se pueden incluir en dependencia del nivel de educación: el juego, visitas a lugares históricos, museos, bibliotecas públicas, centros de trabajo e intercambio con trabajadores, el movimiento de pioneros exploradores, los círculos de interés, los clubes literarios y de apreciación de las artes, el deporte para todos, el tiempo de máquina, así como los turnos de reflexión y debate, entre otros.

La excursión como una forma de organizar el proceso enseñanza aprendizaje en la educación infantil

Dr. C. Rafael Bosque Suárez

La excursión docente es una forma de organización que anima a iniciar a los educandos desde pequeños en la observación, la descripción, la clasificación, el ordenamiento, análisis y reflexión, la comparación y la verificación de los objetos, los fenómenos y los procesos; y por tanto, el desarrollo del pensamiento y su expresión sobre la base de argumentos y razonamientos valorativos e intensificar así, junto con la iniciación en las ciencias, la formación temprana de actitudes científicas entre las que necesitamos privilegiar hoy más que nunca, el amor, cuidado y transformación del medio ambiente.

La excursión docente es una forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje que permite vincular la teoría con la práctica en contacto directo con los objetos, los fenómenos y los procesos naturales y sociales, lo que permite contribuir a la integración de los contenidos y al desarrollo integral de los educandos. Su realización está en dependencia de sus objetivos, de la edad y del lugar donde se va a realizar.

Por otra parte, se considera necesario incluir, la utilización de otros términos que faciliten su mejor comprensión, como son: excursión exploratoria (EE), puntos de interés didáctico (PID) e itinerarios didácticos (ID); a utilizar durante su realización y al respecto, se enuncian como:

Excursión exploratoria: Es aquella excursión docente que se realiza al inicio del curso escolar y tiene como objetivo principal constatar qué conocen los educandos sobre el lugar donde viven o estudian y cuáles son sus motivaciones respecto al medio ambiente o a los contenidos de alguna asignatura en particular.

Los puntos de interés didácticos: Son todos los objetos, los fenómenos o los procesos bióticos y/o abióticos que existen u ocurren en un lugar, espacio o área que, por sus características, constituyen un recurso significativo desde el punto de vista didáctico. Pueden ser de carácter físico-geográfico, económico-geográfico, histórico, cultural y social; ejemplo: un río, una cantera, un bosque, un árbol, un embalse, una playa, un monumento, una cueva, y un arco iris, entre otros.

El itinerario didáctico: Es un recorrido con fines docentes que realiza un educando o un grupo de educandos con una dirección determinada; puede ser abierto (salir de un lugar en línea recta, sin regresar a este) o cerrado (salir y regresar al mismo lugar) y donde existen diversos puntos de interés didácticos para la enseñanza de objetivos formativos.

Instrumentación de la propuesta de excursiones docentes

Se sugiere la propuesta de excursiones docentes por componentes o partes de un conjunto, que es la naturaleza como tal, ya que cada uno de ellos tiene entre sí determinados nexos, por lo que para llegar a conocer a la naturaleza es necesario estudiar las relaciones de sus partes, por ejemplo: un educando comprenderá las características naturales de los alrededores de su institución educativa, si en vez de limitarse a observar los objetos aislados alcanza a descubrir las relaciones que existen entre ellos; por lo que se propone un

estudio primero en partes o componentes, pero estableciendo relaciones entre ellos mismos y con otros componentes.
No obstante, para su estudio generalmente se hace un análisis por separado de sus componentes, que permite llevar una secuencia de los principales elementos que debemos conocer, por eso, se presenta en la guía para el educando de esta manera.

Excursión 1. Exploratoria
Esta excursión debe efectuarse al inicio del curso escolar, en las primeras semanas de comenzar la asignatura, y tiene como objetivo que los educandos realicen un recorrido por la localidad escolar, de manera que puedan manifestar cuáles son sus intereses y necesidades respecto a los componentes de la naturaleza que existe en el territorio, qué les gustaría conocer, cuáles son sus preocupaciones relacionadas con los componentes citados anteriormente, así como otras ideas que posibiliten contribuir al desarrollo cognoscitivo, afectivo y axiológico de los educandos. Debe permitir, además, tener dominio del nivel de partida de los educandos respecto a los contenidos que se relacionan con las Ciencias Naturales.
El diagnóstico constituye el punto de partida para la propuesta de excursiones docentes, por lo que el maestro tiene que conocer el dominio que tienen los educandos sobre los contenidos antecedentes y sus vivencias en relación con las actividades a realizar en cada una de las excursiones, lo que permite seleccionar, adecuar y diseñar las diferentes actividades, a partir de los objetivos y de las características de los educandos.
Durante esta excursión exploratoria, los educandos deben anotar cuáles son sus intereses o preocupaciones respecto a los componentes naturales que van observando; la exposición posterior permitirá al maestro conocer sus necesidades y sus expectativas, con el fin de contribuir, durante el desarrollo del curso escolar, a poder desarrollar cada uno de estos aspectos, que son de interés de los educandos, tanto en otras excursiones docentes como en el desarrollo de las distintas asignaturas del Plan de Estudio, de modo que pueda dar salida a las referidas inquietudes.
Con las anotaciones que realice el maestro, después de la exposición de los educandos, contribuirá a que el desarrollo de la excursión docente sea más organizado y logre facilitar el cumplimiento de los objetivos previstos, así como sentará pautas para la realización de las restantes que se planifiquen durante el curso. También permite hacer más efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje, al conocer las motivaciones de los educandos, al despertar su interés hacia los objetos, los fenómenos y los procesos que existen u ocurren a su alrededor.
Por la importancia que tiene desarrollar habilidades en los educandos en la realización de registros sistemáticos, se sugiere efectuar los siguientes: el estado del tiempo, las fases de la Luna, la salida y la puesta del Sol, entre otros, para posteriormente confeccionar resúmenes, gráficas y tablas que permitan arribar a conclusiones.

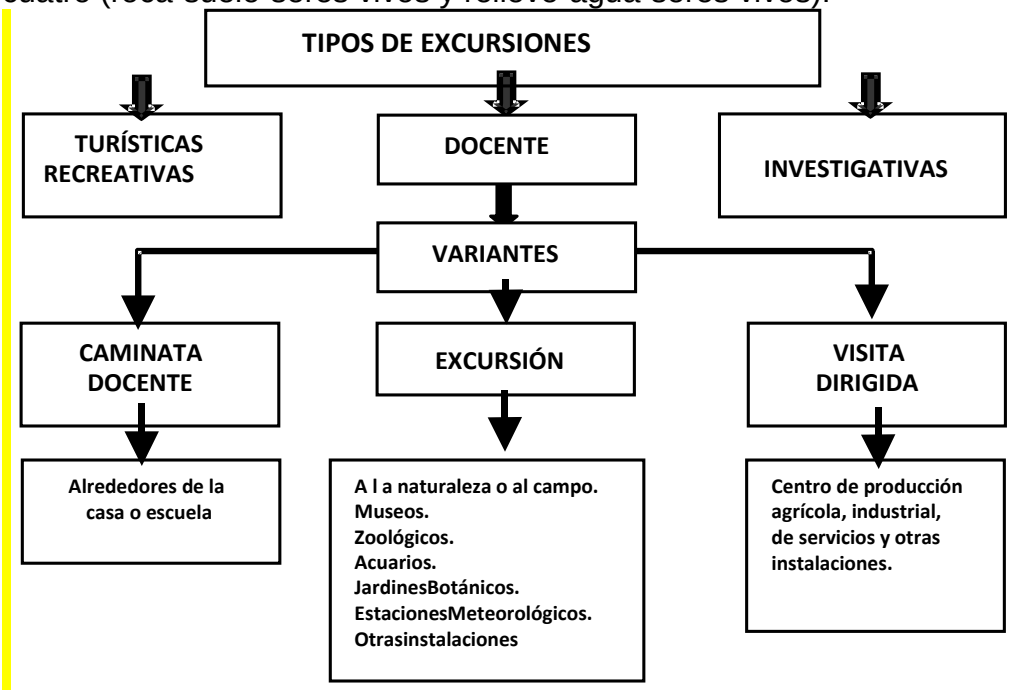
Excursión 2. El plano de la localidad escolar
A continuación de conocer cuáles son las principales motivaciones, conocimientos y habilidades que los educandos tienen respecto a los componentes naturales de la localidad escolar, es importante saber al dedillo,

cuál es la ubicación de los diferentes objetos y procesos que en ella existen u ocurren; para esto, es necesario la realización de planos y/o croquis, en los que además de realizar su interpretación, puedan ejecutar acciones útiles para su vida laboral, tales como: calcular, determinar y estimar distancias, reconocer e interpretar símbolos, ubicar su institución educativa y otros lugares importantes, hacer coincidir las realidades que observan con lo representado en el plano, croquis y/o mapa, entre otras.

El plano se debe hacer en equipo, bajo las orientaciones del maestro, y llevarse siempre que se realice una excursión docente Su confección se inicia desde la excursión exploratoria. En esta los educandos comienzan a observar cuáles son los objetos o los procesos que existen en estos lugares y posteriormente en la institución educativa se van a perfeccionar en el plano.

Este trabajo constituye una vía muy importante para relacionar al educando con la simbología y la ubicación de lo que existe en la realidad. Constituye un valioso material de consulta, por la variada información que se puede obtener de ellos y la posibilidad de desarrollar habilidades tales como: el cálculo de distancias, el establecimiento de relaciones y comparaciones, lo que permite fomentar su inteligencia y creatividad.

Después de realizar las dos primeras excursiones (exploratoria y el plano de la localidad escolar) entonces se comienzan a estudiar los diferentes componentes de la naturaleza y, para esto, se proponen las excursiones tres y cuatro (roca-suelo-seres vivos y relieve-agua-seres vivos).



Esquema Variantes de la excursión docente

Los diferentes tipos de excursiones docentes, deben ser dirigidas por el maestro, pero en ocasiones cuando los educandos han desarrollado habilidades en esta dirección se debe ir logrando una independencia en ellos hacia este tipo de actividad, permitiendo que puedan realizarlas sin la presencia del docente, para esto es importante que se organicen muy bien las diferentes tareas que se realizarán antes, durante y posterior a la excursión docente.

Requisitos de carácter metodológico

1. Análisis y selección de los objetivos, contenidos (conceptos, habilidades y valores) y actividades de los programas de estudio.
2. Búsqueda de información mediante:
    - Consultas a comunitarios, especialistas y a los educandos.
    - Revisión bibliográfica.
    - Trabajo de campo.
3. Reconocimiento del área para la determinación de los lugares a visitar (puntos de interés didácticos, conocer sus características, tomar las medidas de seguridad necesarias y diseñar el itinerario didáctico a seguir.
4. Elaboración de las guías o tareas para los educandos.
5. Determinar cómo se comprobarán las tareas realizadas.
6. Selección de los instrumentos y materiales que se van a manipular.
7. Preparación del personal de apoyo.

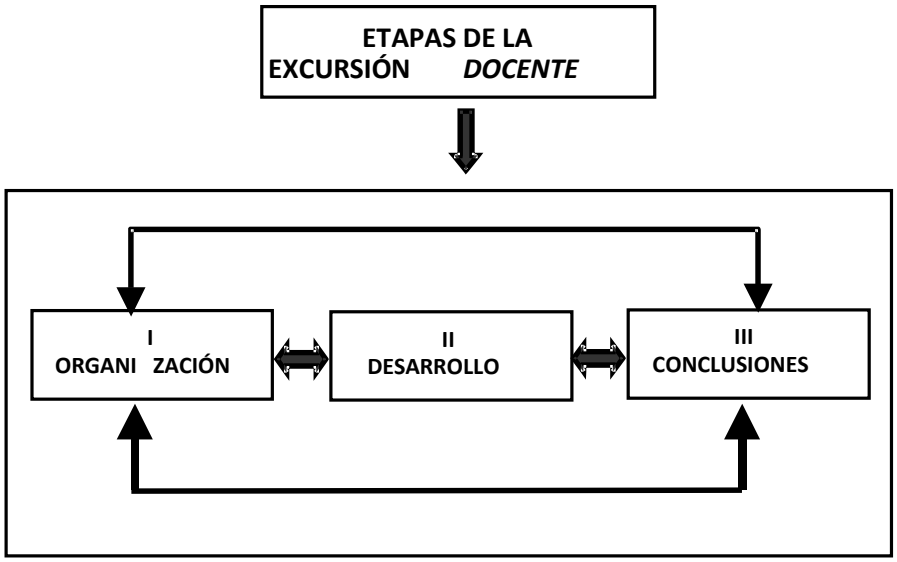
Requisitos de carácter organizativo

1. Elaborar el cronograma de realización de la excursión docente.
2. Analizar, discutir y aprobar con el colectivo pedagógico de ciclo, la dirección del centro, el responsable del grupo y los padres de los educandos el cronograma de realización de la excursión docente.
3. Presentar a los educandos del grupo el cronograma de realización de la excursión docente.
4. Discutir las normas de comportamiento y seguridad a seguir durante la excursión docente.
5. Dividir el grupo en equipos integrados por 4 o 5 educandos conformados por ambos sexos. Nombrar a uno de ellos como responsable.
6. Distribuir las tareas y materiales por equipos e integrantes.
7. Determinar y preparar al personal de apoyo que va a participar.

Etapas de la excursión docente

Por la importancia que tiene esta forma de organización del proceso enseñanza-aprendizaje, no debe desaprovecharse sus potencialidades. Un aspecto muy importante es ver las diferentes etapas para la realización de la excursión docente como un sistema, el no cumplimiento de una de las etapas o de los momentos que las conforman, traerá como consecuencia alteraciones en alguna de las otras etapas o en todas y como consecuencia el objetivo no se cumplirá a cabalidad.

Para el desarrollo de cualquiera de las variantes de excursión docente antes mencionadas, es necesario tener en cuenta las etapas que aparecen en el esquema siguiente:



Etapas de la excursión docente

Etapa de organización o preparación

Esta etapa se considera por muchos expertos en el tema, como la más importante, ya que ella comprende las actividades previas teóricas y prácticas que realizan el maestro, los escolares y el personal de apoyo, para el buen desarrollo de la excursión docente. Para lograr un mayor éxito el maestro tiene que haber diseñado con anterioridad el itinerario didáctico donde realizará la excursión docente, determinar dónde están los lugares significativos desde el punto de vista didáctico (Puntos de Interés Didácticos) que merecen ser observados; elaborar con anticipación las actividades para cada equipo, determinar los posibles materiales que se puedan utilizar. También es necesario preparar con tiempo a los educandos, explicarles el objetivo y las actividades que se ejecutarán, así como, motivarlos para las diferentes actividades. Es importante además que conozcan cuáles son las normas de conducta que deben mantener.

Preparar la Excursión Docente requiere tener presente cuatro objetivos fundamentales:

1. Dirección.
2. Participación.
3. Apoyo técnico.
4. Apoyo material.

Un aspecto importante en esta etapa es el conocimiento del objeto, o sea, el lugar donde se va a realizar la excursión docente, para esto debe realizarse una preparación que conlleve al estudio bibliográfico, planos y/o mapas del territorio, la consulta a especialistas o personas conocedoras del lugar, así como un trabajo de campo por el área, de manera que se conozca al detalle cuáles son los elementos con que se cuenta para desarrollar las diferentes actividades.

En esta etapa se elabora el plan de la excursión docente, que entre otros aspectos puede contar con los elementos siguientes:

- Título o tema principal: Debe precisarse una propuesta sugerente del título o tema de la excursión docente, de manera que responda coherentemente al objetivo a desarrollar.

- Objetivos generales y específicos: Se propone un objetivo general y los objetivos específicos teniendo en cuenta lo que se aspira a lograr, es importante que se considere lo desarrollado en las clases.
- Lugar, fecha y hora: La excursión docente en este grado y edad debe realizarse en los alrededores de la institución educativa, precisando si es a un río, o a una arboleda, por mencionar dos puntos de interés didácticos, además de tenerse en cuenta el momento de su realización y el tiempo que durará.
- Itinerario y puntos de interés didácticos: Son los lugares donde se han determinado con anterioridad cuáles son los objetivos que se desean cumplir.
- Plan de actividades principales y colaterales: Se deben ofrecer propuestas de actividades a realizar por los educandos, antes, durante y posterior a la excursión.
- Conceptos: Se presentan los principales conceptos posibles a utilizar durante cada excursión docente y en sus diferentes etapas.
- Forma de organización del grupo: Se debe priorizar el trabajo en equipos, en ocasiones se realizarán actividades individuales, pero siempre se debate en colectivo los análisis a los cuáles han arribado los educandos.
- Orientaciones para el trabajo independiente: Estas orientaciones se realizan desde la clase, de manera que el educando inicie la búsqueda individual primero, posteriormente consulte en su equipo los resultados a los que ha llegado, para cuando esté en los puntos de interés didácticos, tenga una preparación previa que le facilite realizar el trabajo de campo.
- Materiales: Se mencionan los principales materiales que pueden utilizarse en las diferentes etapas de cada excursión, es importante hacer una selección diferenciada según los objetivos que se vayan a cumplir.
- Control: Se sugiere algunas consideraciones a tener en cuenta para realizar el control en las diferentes etapas de la excursión, antes, durante y al concluirla.

Para la planificación de las actividades a realizar antes, durante y posterior a la excursión docente, es importante tener en cuenta las características de quienes van a participar en ella y el tipo de excursión docente que se va a desarrollar, por lo que sugerimos se precisen:

- Cumplimiento de los objetivos.
- Características de los sujetos que participan.
- Características del personal especializado que complementa el trabajo del que dirige la actividad.
- Propuesta de actividades complementarias, tiempo y lugares para el descanso, materiales a utilizar, entre otros.
- Situación meteorológica histórica y pronóstico.

Otro elemento importante que está implícito en la preparación, es la información previa que deben tener los que participan en la excursión docente y debe estar dirigida a:

- Objetivos, lugares a visitar y principales actividades a desarrollar. Plan de actividades colaterales.
- Materiales necesarios a utilizar. Medidas de seguridad.
- Relaciones con la población.
- Relaciones con el medio ambiente.

Etapa de desarrollo o ejecución

El desarrollo de cualquier excursión docente comprende dos etapas esenciales que se repiten en cada estación donde se realizan las diferentes actividades, estas son:

4. Etapa motivacional.
5. Etapa activacional.

La primera etapa, motivacional, tiene tres fases. La primera fase se inicia desde el aula o recinto donde se preparan a los educandos y se precisa en el punto de salida antes de comenzar el recorrido, el que dirige la actividad debe verificar si cada participante dispone de los materiales orientados. La segunda fase consiste en una explicación a manera de recordatorio de los objetivos de la excursión docente, del lugar o lugares a visitar y de las condiciones mínimas de las ofertas colaterales. La tercera fase se refiere a que una vez llegado al lugar donde se va a iniciar el recorrido, que debe estar ubicado en un lugar que permita una buena visualización, es importante dejar a los educandos que realicen una contemplación general del lugar que lo rodea, una vez transcurrido unos breves minutos se precisan los objetivos y se exponen las actividades a realizar de forma general.

En la etapa activacional es necesario tener en cuenta cuatro elementos fundamentales a considerar:

- El contenido de la asignatura.
- La actividad de quien dirige.
- La actividad de quien participa.
- Las condiciones materiales que se necesitan.

Respecto al contenido de la asignatura, está determinado por las características de los programas de estudio, que son los documentos rectores.

La actividad de quien dirige la excursión docente, en este caso el maestro, estará en dependencia de los años de experiencia, el conocimiento sobre el lugar, si posee o no la metodología para su estudio, entre otros aspectos.

La actividad de quien participa en la excursión docente dependerá de las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, el significado de esta actividad en su desarrollo, el papel que juega el trabajo independiente, entre otros aspectos.

Las condiciones materiales que se necesitan están referidas tanto a los materiales para la realización de la excursión docente presentados en párrafos anteriores, como al lugar idóneo para su ejecución, quiere esto decir, entre otros elementos, la ubicación geográfica de la institución educativa, la cercanía o no a lugares que ofrezcan posibilidades reales de estudio, las posibles y seguras vías de acceso a esos lugares, entre otros componentes.

Etapa de conclusiones

La etapa de las conclusiones también juega su papel importante en el desarrollo de los educandos, una excursión docente puede culminar en el mismo lugar donde se realiza, es decir, en el área donde se desarrolló, o en el aula, lo cual exige de una correcta preparación por los participantes.

Esta etapa no se improvisa, es el resultado de las etapas de preparación y ejecución, donde los participantes tienen que haber recopilado informaciones, documentación y muestras necesarias para poder arribar a conclusiones y dar cumplimiento a los objetivos planteados en la excursión docente.

Es frecuente en esta etapa presentar informes, pequeñas monografías o estudios locales del área, fotografías, muestras de rocas, minerales, plantas, etc., así como desarrollar otras actividades donde se ponga al descubierto los resultados obtenidos durante la excursión docente. Es necesario incluir croquis o planos, de los lugares visitados ubicando las principales representaciones de objetos, fenómenos y procesos físicos geográficos, económicos geográficos y sociales del área. Todas las muestras colectadas deben incorporarse al Museo Escolar o al área de Ciencias Naturales, según las posibilidades de la institución educativa. Es importante consultar a su maestro o a un especialista para la realización de cualquier tipo de colectas para evitar daños en el Medio Ambiente.

Sugerencias para realizar el control en una excursión docente

La excursión docente, como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje, debe cumplir, al igual que la clase, con los diferentes momentos de estas y uno muy importante y poco aplicado por los maestros es el control, que debe realizarse en sus diferentes momentos, resultado de la experiencia acumulada en actividades sobre este tema, a continuación, se exponen algunos criterios a tener en cuenta en las diferentes etapas.

- **Antes de la excursión docente**

En esta etapa se pueden tener en cuenta dos momentos: el primero, antes de organizar la excursión docente, y el segundo, después de organizada.

En el primer momento se debe registrar el comportamiento del educando respecto a las diferentes actividades que se van a realizar, entre las que se pueden destacar:

- Búsqueda de información de los lugares que se van a visitar.
- Interés mostrado por la realización de la excursión docente.
- Participación en la organización de la excursión docente.
- Preguntas que se realicen en relación con la excursión docente.
- Respuestas a los diferentes problemas que se planteen.
- Aportes de información, materiales o equipos útiles para la realización de la excursión docente.
- Cumplimiento de tareas encomendadas:
- Localización y obtención de información sobre el lugar a visitar.
- Búsqueda de mapas, planos y/o croquis del lugar a visitar.
- Contactos con personas o instituciones que tengan información sobre el lugar.

Después de organizada la excursión docente y días previos a su realización, el maestro puede valorar aspectos como:

- Conocer sobre el lugar que se va a visitar.
- Seleccionar información, materiales y equipos útiles durante la excursión docente.
- Analizar y discutir las informaciones buscadas del lugar a visitar.
- Valorar las actividades realizadas por sus compañeros.
- Integrarse a equipos durante la búsqueda de informaciones, materiales, instrumentos, entre otros.
- Dirigir equipos durante la búsqueda de la información.
- Reconocer todo lo positivo para la realización de una correcta excursión docente.
- Ejecutar acciones positivas para la realización de la excursión docente.

- Proponer criterios que contribuyan a mejorar la organización de la excursión docente.
- Exponer, en forma crítica, la organización de la excursión docente.

- **Durante la excursión docente**

Esta es la etapa más rica para el control de los contenidos: entre los aspectos que se pueden tener en cuenta tenemos:

- Realizar actividades para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.
- Solucionar problemas de carácter organizativo y científico.
- Trabajar independiente y por equipos en la solución de las diferentes tareas.
- Actuar de acuerdo con el plan de la excursión docente.
- Responder de forma correcta a situaciones problémicas realizadas a él o a sus compañeros.
- Valorar cambios positivos de su comportamiento respecto a sus compañeros y al medio ambiente.
- Influir positivamente en sus compañeros para la realización de las tareas.
- Contribuir al desarrollo de un trabajo colectivo en el que impere la solidaridad.
- Comprometimiento con el buen desarrollo y éxito de la excursión docente.

Posterior a la excursión docente.

Después de concluida la excursión docente, el maestro debe recoger y analizar los trabajos entregados por los educandos y comprobar que lo realizado por ellos contribuye al fortalecimiento de los conocimientos, de las habilidades y de los valores incluidos en los objetivos. Para esta etapa puede tenerse en cuenta los recursos evaluativos siguientes:

- Resolución de cuestionarios o pruebas elaborados por el maestro.
- Elaboración de dibujos.
- Elaboración de planos y/o croquis con leyendas originales.
- Construcción de maquetas o dioramas.
- Redacción de canciones, composiciones, poesías, entre otras manifestaciones.
- Elaboración y presentación de informes.
- Montaje de colecciones de rocas, arenas, suelos, partes de plantas, caracoles, entre otras.
- Exposición de fotografías.
- Confección de fichas de información consultada sobre Ciencias Naturales.
- Exposición del trabajo: claridad de la expresión, adecuación de los términos, entre otros aspectos.
- Creatividad.

Condiciones básicas a tener en cuenta en la preparación de una excursión docente:

- Los contenidos de las asignaturas, determinados por los programas que son los documentos rectores, por lo que se debe hacer un análisis de los objetivos, los conceptos, las habilidades, las actividades y los valores que pueden ser desarrollados durante la excursión docente.

- La preparación del maestro, que depende de factores como:
    - Conocimiento del sistema de contenidos que se desarrolla en los diferentes grados de las diferentes enseñanzas.
    - Conocimiento de los puntos de interés didácticos existentes en los alrededores de su institución educativa.
    - Dominio de la metodología para la realización de excursiones y la determinación de itinerarios didácticos.
    - Experiencia en la realización de excursiones docentes.
    - Conocimiento integral de la naturaleza, que le posibilite establecer relaciones entre los diferentes componentes naturales y entre las diferentes excursiones que componen el sistema que se proponga.
- Las ideas previas y la motivación de los educandos, ya que su vivencia en la realización de estas actividades influye positivamente.
- Las potencialidades naturales de las instituciones educativas, lo que permite un mejor desarrollo de los objetivos a lograr con cada excursión docente.

Algunas de las actividades que pueden hacer los escolares en los alrededores de la institución educativa o lugar donde realicen acampadas pioneriles o visiten con sus padres son:

- Ubicar la institución educativa y otras edificaciones con respecto a los puntos cardinales.
- Orientarse en el terreno por el Sol y otros métodos.
- Hacer cálculos de distancia tomando como referencia a su institución educativa o casa.
- Realizar observaciones sistemáticas del estado del tiempo, las fases de la Luna y de las estrellas.
- Hacer registros sistemáticos del comportamiento del estado del tiempo atmosférico.
- Recolectar muestras de rocas, suelos, arenas, diferentes tipos de raíces, semillas hojas y otros elementos de la naturaleza, sin dañarla.
- Anotar el comportamiento de los animales.
- Reconocer lugares erosionados por la lluvia, el viento o el hombre.
- Contar y reconocer árboles.
- Visitar ríos, elevaciones y otros lugares de interés didácticos.
- Reconocer los cultivos sembrados, entre otras actividades.
- Visitar centros de producción y/o servicios.
- Hacer un conteo de los pobladores de un área.
- Hacer un registro de las principales enfermedades que aquejan a los pobladores, etcétera.

Las actividades laborales en el proceso educativo en la educación infantil

Dr. C. Pablo Francisco Peñate Montero

Al formarte como docente que te vas a desempeñar en instituciones de la Educación Infantil debes conocer que los escolares de estas instituciones participan en diversas actividades que contribuyen a la formación laboral; ellas se hacen necesarias porque constituyen un elemento esencial para su formación integral y preparación para la vida. Esto significa tener una participación social productiva, útil en beneficio propio y de los demás miembros del colectivo.

Debes saber que estas actividades de carácter laboral constituyen la concreción de un proceso general que se da en la formación de los educandos de estas edades nos referimos a la formación laboral; por esa razón antes de definir las actividades laborales debemos conocer qué es la formación laboral.

Las actividades laborales están asociadas al trabajo en las instituciones educativas como vía para contribuir a la formación integral de los escolares. Sobre la importancia del trabajo para la formación de las nuevas generaciones se han expresado ilustres personalidades en la vida social.

Fidel Castro Ruz expresó; "El objetivo de la educación es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad y este está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida…". También agregaba: "Ha de ser el trabajo el gran pedagogo de la juventud". (Castro Ruz. F, 1976:102 y 98.)

Cuando se hace referencia al término "formación laboral" es necesario considerar su carácter amplio, ya que el mismo es aplicable a cualquier momento del proceso de formación que prepara a los sujetos para su introducción en el mundo laboral; por ello, al exponer resultados de experiencias pedagógicas que estudian su esencia, resulta imprescindible contextualizarlo a un tipo de educación o etapa del proceso de formación. En este estudio que te presentamos lo vamos a referir a la Educación Infantil.

A este proceso también se le ha denominado "educación para el trabajo", "preparación para el trabajo", "educación laboral", entre otros y con más frecuencia se le conoce por "formación laboral"

La formación laboral tiene un objetivo formativo, al respecto ha expuesto Celia Rizo Cabrera (2001:130) que: "La educación laboral es una de las cuestiones más importantes que se plantea en nuestra sociedad en la actualidad. Ha sido un objetivo permanente de la Revolución el desarrollo de una mentalidad de productor y también de consumidor."

"La formación laboral es el proceso de transmisión y adquisición, por parte del alumno, del conjunto de valores, normas, conocimientos, habilidades, procedimientos y estrategias que se necesitan para analizar, comprender y dar solución a los problemas de la práctica social, y que están encaminados a potenciar el saber hacer y cómo hacerlo". (Cerezal Mezquita, J., 2001:13).

Si analizamos esta definición puedes ver que en ella hay un sujeto que trasmite saberes y otro que se apropia de esos saberes, por lo que se puede inferir que hay alguien que enseña y hay alguien que aprende. También puedes observar que en esa enseñanza-aprendizaje se trasmite un contenido relacionado con la técnica y lo procesos de trabajo a los cuales se va a enfrentar el escolar en la

vida social por lo que es necesario que ellos tengan el conocimiento que les permite actuar en la solución de esos problemas donde deben emplear los medios técnicos, saber organizar los procesos de trabajo y comunicar los resultados obtenidos.
Si tomas en consideración el análisis anterior sobre la definición de formación laboral, puedes darte cuenta que en el mismo tiene como esencia un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter particular a esta área del saber y que asume desde la Didáctica General los fundamentos de las categorías que le son propias.
Como se había expresado anteriormente, este proceso de formación para el trabajo encuentra su concreción en las actividades laborales.
Sobre actividad laboral y su efecto educativo en la formación de las nuevas generaciones se han realizado múltiples investigaciones; los que se han dedicado a su estudio han ofrecido diversas definiciones con la finalidad de comprender sus cualidades más esenciales y su aporte a la formación integral de los sujetos.

_ "Las actividades laborales, concebidas como formas especiales de organización del proceso docente - educativo, constituyen vías eficaces para la activación de las diferentes esferas de la personalidad, y contribuyen a desarrollar capacidades y cualidades morales en el hombre que se aspira a formar. (L. Pérez 2003.31)
_ "…la actividad laboral es todo tipo de trabajo que realizan los escolares donde se aplican distintas técnicas del proceso productivo". (G. García, 2001: 69)
_" La actividad laboral constituye un proceso particular de carácter docente tecnológico que en su esencia identifica la enseñanza-aprendizaje de los contenidos tecnológicos a asimilar por los alumnos y en su manifestación externa asume la organización de la actividad productiva y de los servicios en la sociedad". (P. F. Peñate, 2014:90)

Como puedes apreciar, en estas definiciones los autores coinciden en el valor educativo de estas actividades, la forma en que ellas influyen en la formación de la personalidad de los sujetos en las instituciones de la Educación Infantil. También significan el valor económico que tiene la participación de los escolares en ellas porque además de entregar un producto de utilidad social, los vincula al mundo laboral donde los procesos productivos y de los servicios constituyen fuentes de empleo en su futura vida laboral.
La actividad laboral, insertada dentro de la concepción organizativa del proceso docente - educativo, es una vía idónea para ello. Hay dos razones que lo justifican: primero, por su labor formativo, pues el niño aprende a manejar instrumentos y comprende el valor material de la producción, su significación espiritual, aprende a amar al trabajo y a los trabajadores, a comprender y valorar la importancia y la envergadura del esfuerzo físico y mental para la creación de riquezas; segundo, porque dentro de la propia actividad laboral el niño adquiere consciencia del valor económico de su trabajo; conoce, el valor y la procedencia de la materia prima empleada en el proceso productivo, el valor de uso del producto elaborado y también el valor monetario de su actividad. Ambas razones condicionan la educación para la vida del niño". (O. Fuentes 2001:52.)

En el sistema de actividades laborales que se elabora y organiza en las instituciones educativas es necesario observar algunos requisitos que se dan en su proceso de instrumentación
Estas actividades deben ser:
Sistémicas. La relación entre el grupo de actividades debe estructurarse a partir de un objetivo general bien definido sobre la aspiración que se quiere lograr en los alumnos y que está relacionado con su formación laboral. Para estructurar cada actividad del sistema se hace necesario considerar los resultados alcanzados por los alumnos en su participación en las actividades que le precedieron y a su vez considerar cómo esta actividad los prepara para las que le continuarán. Este carácter sistémico se debe hacer evidente entre las actividades laborales de carácter complementario, pero, además, debe darse también entre las actividades complementarias y las que se desarrollan como parte del proceso que se experimenta en las distintas asignaturas del plan de estudio.
Para lograr esta relación sistémica es necesario considerar el contenido objeto de estudio ya que lo aprendido en las clases de Educación Laboral respecto al conocimiento de los materiales y medios técnicos deben ser elementos esenciales para poder desarrollar otros tipos de actividades laborales donde el alumno puede trabajar ese mismo contenido a niveles superiores y en condiciones diferentes, con lo cual se favorece el proceso de generalización de los contenidos científico- técnicos.
Integradoras. Este requisito se da porque el contenido de la actividad laboral no debe basarse en una sola asignatura, sino que debe responder a un tema y alrededor de este tema se deben integrar contenidos de diversas ciencias y de la técnica, logrando así que el alumno aprenda cómo para ejecutar una tarea de carácter laboral es necesaria la integración de dichos contenidos.
Diversas. Este carácter se da porque las actividades laborales deben desarrollarse en la esfera de los servicios y en la esfera de la producción de bienes materiales. Además, han de considerarse en diferentes áreas de trabajo donde se diversifique el empleo de materiales y medios técnicos, así como áreas del saber humano. La adecuada formación de una cultura laboral exige la preparación del alumno con un perfil amplio sobre la experiencia socio-laboral acumulada por la historia de la sociedad.

Aspectos asociados al resultado
Todo proceso está asociado a un resultado, ya que sus etapas aspiran al logro de un objetivo.
El sistema de actividades laborales que elabora y organiza el docente, alcanza su efectividad cuando los educandos participan en el desarrollo de cada actividad y se logran cambios significativos en las distintas esferas de su personalidad.
En lo referido a la formación laboral que se aspira lograr en los sujetos como componente de su formación integral, se puede afirmar que el sistema de actividades laborales en que participan los educandos de la Educación Infantil, presupone la realización integral de las funciones de la enseñanza: instrucción, educación y desarrollo. Influye en los aspectos de la formación de la personalidad del alumno); enriquece su caudal de conocimientos científicos-técnicos; desarrolla la fuerza intelectual y las capacidades; contribuye a la

formación de rasgos morales, estéticos, volitivos de la personalidad y la actitud hacia el trabajo.

El logro de estos objetivos requiere de su contextualización en el tipo de enseñanza a que se haga referencia y dentro de esta, particularizarlo a los momentos y tendencias del desarrollo de los educandos dada sus diferencias individuales y necesidades educativas.

Al valorar la importancia de las actividades laborales, podemos decir que es necesario observar requisitos o indicadores que permitan comprobar el desarrollo de la formación laboral en los sujetos. Una propuesta de estos requisitos es:

Comprensión de la importancia del trabajo. Se da por la participación de los educandos en tareas laborales conscientes de cómo con esa participación se contribuye al bien social, cómo se forman valores en correspondencia con la ideología socialista tales como laboriosidad, solidaridad, colectivismo, valoración positiva del papel del trabajo en la formación integral del hombre.

Desarrollo cognoscitivo. Dado por el dominio que poseen los alumnos sobre los contenidos científicos que sirven de base a las ramas de la producción; por las habilidades para aplicar dichos contenidos a los procesos de producción; el conocimiento de los fundamentos de la técnica y su aplicación al proceso de producción.

Dominio de la organización tecnológica del trabajo: Dado por el conocimiento sobre el sistema de acciones para desarrollar la actividad laboral, el dominio de estas acciones y su relación con los medios que se requieren para ejecutarlas; y por el conocimiento sobre la lógica del orden en que deben aparecer dichas acciones en el proceso de trabajo.

Preparación física y volitiva del sujeto: Dada por el desarrollo de cualidades de su voluntad asociada a la ejecución del proceso de trabajo tales como la independencia, decisión, perseverancia y autodominio. Es necesario considerar las condiciones físicas y de salud que se van desarrollando en el alumno al participar en el sistema de actividades laborales.

Para afirmar que los escolares evolucionan satisfactoriamente en su formación laboral es necesario observar el comportamiento de estos requisitos que se dan en dichos sujetos y en el proceso que experimentan, por ser una expresión que indica cómo podemos valorar el cumplimiento del objetivo planteado sobre la formación laboral de los alumnos.

El trabajo productivo y socialmente útil proporciona a los sujetos una correcta apreciación de su valor para una educación basada en el colectivismo y una conciencia de productores con una actitud positiva ante la vida y la sociedad.

Es por ello que en la pedagogía cubana existen dos principios básicos para comprender la importancia del trabajo en la formación integral de los escolares: el principio estudio- trabajo y el principio politécnico.

El principio estudio-trabajo tiene en su propósito principal la vinculación de la teoría con la práctica y a unidad del trabajo intelectual con el trabajo manual. Tiene dos objetivos esenciales: uno formativo y uno económico.

El objetivo formativo tiene como propósito contribuir a desarrollar en los sujetos una conciencia de productores de bienes materiales y de consumidores conscientes. Esto les permite entrar en contacto con la realidad que los rodea lo que influye significativamente en su concepción científica del mundo. Les permite relacionarse con los trabajadores de los centros de producción y

servicios y tomar de esas relaciones las experiencias y valores relacionadas con el trabajo.
El objetivo económico tiene como propósito que los escolares se integren a los procesos de producción y de servicios para que con su esfuerzo contribuyan a la creación de bienes materiales y de consumo.

Tareas de la formación laboral en las instituciones de la Educación Infantil. Formas que adoptan

La aspiración declarada en los principios antes mencionados y contenida en las esencias de la formación laboral se expresan mediante tareas relacionadas con el contenido del trabajo en la formación de los escolares. Estas tareas son referidas a continuación.
1- Señalar la función de la relación ciencia-tecnología en la transformación del entorno social.
2- Divulgar logros de la economía del país como resultado del desarrollo científico técnico.
3- Informar acerca de los tipos de profesiones, oficios y otras labores que ejercen los trabajadores de la ciudad y del campo, así como su importancia social.
4- Contribuir a la formación de la cultura laboral, donde se signifique el empleo de los medios técnicos, desarrollo de procesos tecnológicos y la aplicación de los contenidos científicos técnicos.
5.- Revelar la importancia de la responsabilidad individual en el trabajo colectivo y las relaciones entre los individuos durante su realización.
6- Desarrollar, en el proceso de las actividades cognoscitivas, el amor por el trabajo socialista y comprensión de la importancia del mismo para el progreso social.
Estas tareas se cumplen en la realización de los grupos de actividades laborales que realizan los escolares; ellas pueden ser:
_ Actividades de las diferentes asignaturas que, desde su salida hacia lo laboral, tributan al proceso de preparación de los alumnos para el trabajo.
_ Actividades propias de la asignatura Educación Laboral, cuyo objeto de estudio es el contenido técnico. Por ello, se considera que esta asignatura es una vía importante para el logro de objetivos asociados al proceso de formación laboral de los alumnos.
_ Actividades laborales que se desarrollan fuera de las clases y que se integran durante el proceso de formación que prepara a los alumnos para el trabajo.
_ El turno de formación laboral el cual se desarrolla en el horario docente y se destina, principalmente, a desarrollar actividades de carácter laboral en función de satisfacer determinadas necesidades del colectivo escolar, desarrollar visitas a centros laborales, etc.;
La participación en proyectos socio productivos
Vías para la formación laboral en las instituciones de la Educación Infantil.
Los grupos de actividades anteriormente señalados constituyen las diversas vías que le dan salida a la formación laboral de los alumnos en las instituciones infantiles; estas vías se relacionan entre si y tienen un carácter sistémicas. Estructuradas adecuadamente constituyen el Sistema de Actividades Laborales (SAL).

Debes conocer que es responsabilidad del maestro estructurar el sistema de actividades laborales en el cual van a participar sus alumnos; por eso te hacemos una propuesta de aspectos metodológicos que debes cumplir al desempeñarte en esta tarea.

La planificación de las actividades laborales por parte del docente

El proceso de preparación de las actividades laborales es una actividad individual y creadora de cada educador y éste debe tener dominio profundo del papel que cada una de ellas desempeña dentro del proceso de formación laboral.

_ ¿Qué objetivos persigue la actividad? Su dimensión instructiva, educativa y desarrolladora.

_ ¿Qué contenidos científicos correspondientes a las asignaturas se van a aplicar?

_ ¿Qué contenidos tecnológicos estudiados en las clases de Educación Laboral son necesarios aplicar en su desarrollo?

_ ¿Qué aspectos organizativos son necesarios considerar para la realización de la actividad?

Después de concluido el análisis metodológico se debe proceder a la planificación de la actividad laboral en particular; para ello contemplar los siguientes aspectos:

•Análisis de la actividad laboral anterior.

•Formulación de los objetivos a alcanzar en la actividad.

•Elaboración del artículo a construir. En caso de ser otro tipo de actividad laboral se debe elaborar previamente el producto tecnológico a obtener y prever su resultado.

•Preparación del sistema de acciones a desarrollar para dar cumplimiento al objetivo y tratamiento del contenido.

•Selección de los métodos a emplear en la dirección de la actividad.

•Preparación de los medios de enseñanza.

•Preparación del control.

Una vez definidos todos estos aspectos el educador puede elaborar su plan del proceso correspondiente a la actividad.

Para estructurar un sistema de actividades laborales donde estos requisitos puedan ser adecuadamente observables y regulados, se hace necesario que el educador considere la presencia de una serie de regularidades de carácter organizativo y metodológico. Una propuesta de ello se expone a continuación.

1- El educador debe conocer las características del entorno comunitario respecto a la presencia en el mismo de entidades laborales como un recurso a ser aprovechado para estructurar las actividades que forman el sistema. Conocer las características del ciclo en que trabaja respecto a sus objetivos y niveles de exigencias respecto a la formación del alumno. Conocer las características psicopedagógicas del grupo escolar y de los escolares en particular.

Estos elementos de caracterización son de gran importancia ya que le dan al maestro elementos orientadores para poder estructurar el sistema de actividades laborales con objetividad y poder aprovechar el contexto social laboral como una vía para encausar el desarrollo laboral del grupo escolar y de los alumnos en particular dado sus individualidades. El diagnóstico integral que

hace el maestro de su grupo escolar y de cada niño en particular puede tener instrumentos que le permitan conocer estas particularidades respecto al potencial laboral del entorno y de las aspiraciones y motivaciones laborales de sus alumnos.

2- Analizar las aspiraciones y estrategias generales de la escuela respecto a la formación laboral de los educandos. El trabajo del maestro por lograr la formación laboral de sus alumnos no debe ser un trabajo ajeno a las aspiraciones de la dirección escolar; por el contrario, esta proyección debe partir de los fines, objetivos y estrategias que la dirección escolar se trace y cómo las actividades laborales que desarrollan los alumnos contribuyen a fortalecer la relación escuela comunidad.

3- Analizar el contenido de las diferentes asignaturas que se imparten en el grado y su carácter laboral. Esta regularidad hace evidente que el contenido científico-técnico necesario en el desarrollo de las actividades laborales no se da de forma arbitraria. En el proceso de planificación del sistema estos contenidos deben quedar adecuadamente estructurados en correspondencia con las características de la actividad laboral y de los problemas de aprendizaje de los alumnos.

4- Analizar las áreas de los programas de la asignatura de Educación Laboral para ver su desarrollo objetivo y cómo se puede garantizar la asimilación de los contenidos técnicos y las tecnologías necesarios para aplicarlos junto a los contenidos científicos en la solución de la tarea laboral planteada.

5- Estructurar el sistema de actividades laborales en las que participarán los alumnos. A partir de las regularidades antes planteadas, el maestro diseña el sistema de actividades laborales ya que estas le permiten el conocimiento objetivo de la realidad respecto a lo que puede proyectar para ser viable el sistema.

Esta proyección debe verse en el proceso de las diferentes asignaturas que se imparten pues su desarrollo tributa a la formación laboral del alumno; verlo en las actividades extradocentes y extraescolares que se desarrollan y que responden a la formación laboral como dirección de este trabajo.

6- Ejecutar el sistema de actividades laborales siguiendo las regularidades antes referidas. La aplicación del sistema no es rígida, este es susceptible a cambios dado su carácter flexible y en correspondencia con la dinámica de todos los factores que pueden influir en su desarrollo.

El sistema de actividades laborales debe ser diseñado, planificado y organizado a partir de las regularidades antes señaladas con el fin de alcanzar una mayor eficiencia en su aplicación y que cumpla con el objetivo para el cual fue creado.

El trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones desarrolladoras

Dr. C Marlene Concepción González Escalona

Te invitamos a que reflexiones sobre los cambios que hoy se requieren hacer para lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de los escolares en su actividad de aprendizaje, si son bien aprovechadas las ventajas que tiene el trabajo independiente como una forma de organización de la enseñanza. La caracterización que a continuación te ofrecemos puede ayudarte en estas y otras interrogantes.

¿Existe un momento específico de la clase o actividad docente para que los escolares se apropien de los contenidos de manera independiente?

¿Puede una clase u actividad docente ser organizada de manera que los escolares todo el tiempo trabajen de manera independiente en el proceso de apropiación de los contenidos?

¿Qué aspectos considerar en la organización del trabajo independiente para lograr el tránsito de los escolares por los diferentes niveles de asimilación del contenido?

Los fundamentos ofrecidos anteriormente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, permiten orientar acertadamente el trabajo independiente como una de sus formas de organización, teniendo en cuenta sus enormes posibilidades para que los escolares desarrollen su actividad cognoscitiva. En este sentido el trabajo independiente, tiene gran importancia didáctica. Si este es bien organizado a través de él se puede combinar de forma armónica, la reproducción de los conocimientos y su aplicación creadora a la solución de diversos problemas de la vida y el entorno social que rodea al escolar.

En la sistematización efectuada sobre el trabajo independiente, en la literatura especializada se encuentran diversos criterios, para algunos autores el trabajo independiente es un método de enseñanza, otros lo consideran como procedimiento y hay quien lo concibe como una forma organizativa del proceso de enseñanza. Realmente el trabajo independiente puede cumplir cualquiera de estas funciones, sin embargo, se trata de no enmarcarlo en un u otra función, sino analizarlo desde un enfoque más integrador.

Entre las definiciones más difundidas y aceptadas de trabajo independiente está la del especialista Pavel Pidkasisti quien lo define como: "todo medio para la inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente como un medio de su organización lógica y psicológica".

También resultan valiosas las ideas elaboradas por L. Gómez aplicadas a la práctica pedagógica en la formación de maestros para la Educación Primaria y publicadas en otros textos que puedes consultar para que las amplíes la información, entre estos “Didáctica de la escuela primaria” con otra destacada estudiosa de este tema, G. Rivero. A continuación, se presenta una síntesis de las principales ideas desarrolladas por (Gómez L, 2002)**:**

- El trabajo independiente puede ser considerado como "todo medio de exigir del alumno la intensificación de su actividad cognoscitiva,

incluyendo métodos productivos de enseñanza, medios tradicionales o modernos, que le lleven a realizar las acciones necesarias para asimilar el contenido de enseñanza.

- El trabajo independiente es toda tarea que el maestro concibe, planifica orienta y controla, y que es realizada por el alumno en un marco de tiempo establecido, mediante su esfuerzo mental, predominantemente individual y el cumplimiento de condiciones o requisitos "sugeridos" por el maestro.
- Es una tarea orientada por el maestro puede ser ejecutada por el alumno dentro o fuera de la clase, cumplimentando las operaciones o acciones que conducen a la solución de la tarea. visto de ese modo, forma parte de la actividad cognoscitiva independiente
- La tarea que el alumno realiza es la célula fundamental del trabajo independiente y ejerce una verdadera influencia si está elaborada en un sistema jerarquizado, donde a los aspectos del contenido que son relevantes se le dé mayor énfasis.
- Propicia la integración de conocimientos, lo que permitirá una mejor preparación del escolar para enfrentar cuestiones que surgen en su relación con el medio que le rodea, el cual tiene como característica la interacción constante entre los factores que constituyen ese medio y el propio hombre.

Del análisis de estas posiciones se derivan una serie de rasgos que distinguen el accionar del docente y los escolares en esta forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación primaria.

Algunos rasgos del trabajo independiente.

- Los objetivos de la tarea deben estar bien definidos e interiorizados por el escolar.
- Las tareas deben ser diseñadas de forma gradual y dedicarle el tiempo necesario y suficiente para su realización.
- La concepción de la tarea debe despertar la motivación suficiente en el escolar para lograr su implicación en la búsqueda de soluciones.
- En la exigencia de cada tarea se debe incrementar progresivamente el esfuerzo mental del escolar en la búsqueda de su solución
- Las tareas deben ser integradoras, problematizadoras e interdisciplinarias.
- En las formas de organización de la tarea se ha de combinar el trabajo individual, en pareja y el grupal.
- La tarea debe ser tan interesante para el alumno, que sienta la necesidad de solucionarla.

El trabajo independiente como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje cumple con las mismas exigencias y requisitos que ya estudiante en relación con la planificación y organización de este proceso. Las tareas de aprendizaje cumplen también con los tres momentos o etapas de la actividad que ya conoces: el momento de orientación, el de ejecución y control.
En cada uno de esos momentos hay que considerar el contenido de enseñanza y sus componentes: los conocimientos y habilidades, las normas de relación y la experiencia de la actividad creadora.
El análisis metodológico que realices de las unidades del programa de cada una de las asignaturas que impartes, te permitirá ubicar el sistema de tareas

para el trabajo independiente que consideres más oportuna para cada uno de tus escolares. Para ello tendrás en cuenta el sistema de conocimientos que incluyen una gran variedad de conceptos que es necesario dosificar para determinar las ideas esenciales o invariantes de conocimientos y las acciones con que debe "trabajar" cada escolar.
Teniendo como punto de partida las invariantes, el tiempo disponible, los resultados del diagnóstico de cada escolar, se puede comenzar a diseñar las tareas para cada clase, garantizando el cumplimiento de una graduación ascendente de dificultades, que en ellas se propicie la sistematización del contenido, referido a la cantidad de veces, y a la frecuencia con que se deberá realizar una misma acción, como a su periodicidad, lo que ayudará a decidir cuándo el alumno debe realizar la acción, si en la clase, fuera de la clase, una vez a la semana, durante toda la unidad o en otro momento. Esta forma de trabajar conduce a una constante retroalimentación de la acción y del conocimiento a través de un largo período

Criterios de clasificación del trabajo independiente (Gómez, L, 2002)
Las tareas se pueden clasificar atendiendo a:
1.- La organización y el grado de participación del alumno: individual y colectiva.
La combinación de la actividad colectiva, con la individual, es muy importante en la formación de cualidades personales. Sin embargo si se tienen en cuenta que el aprendizaje es en última instancia un efecto individual, que se da a nivel de cada escolar, a pesar de la fuerza del grupo, y que sólo cuando cada individuo del grupo logra realizarse de forma particular, es que aumenta su influencia sobre los demás; es posible afirmar que son de gran interés las tareas que propician el trabajo colectivo, pero la reafirmación de conocimientos en situaciones nuevas, e incluso la creación, exigen del predominio de tareas de carácter individual.

2.- El nivel de asimilación del contenido: de enseñanza
Tener en cuenta los niveles de asimilación es de suma importancia y para su valoración a la hora de clasificar las tareas debe remitirte al capítulo III de este texto.

3.- El medio de expresión del alumno: oral y escrito.

Es un objetivo general de la escuela primaria el dominio de la lengua materna oral y escrita y el trabajo independiente es un excelente medio para que cualquier asignatura contribuya al desarrollo de la expresión oral y escrita. En gran número de tareas puede concebirse la utilización de ambas formas de expresión, tanto durante la ejecución como en el control de la tarea. La ortografía, la caligrafía, la correcta presentación, son habilidades que todas las asignaturas deben contribuir a formar.

4.- El marco espacial: dentro o fuera de la clase.

El marco espacial se refiere a que el maestro al preparar sus clases tiene que prever el espacio necesario para que el alumno pueda realizar la tarea. El criterio que se ha seguido es el del predominio de la tarea dentro de la clase.

La intensificación de la actividad independiente no puede consistir en aumentar las tareas para la casa, y desplazar la responsabilidad del maestro hacia la familia. La tarea fuera de la clase puede hacerse en la casa del alumno, en el equipo de estudio fuera de la escuela o dentro de la escuela en el horario de actividad independiente o en la sesión de la tarde en turnos planificados con este propósito. Estas tareas tienen la ventaja de que el alumno retroalimenta las operaciones, los conceptos trabajados e incluso amplía el conocimiento, según sea el interés que provoque en él la incógnita que debe resolverse.
Resulta de gran importancia sustituir las clases donde prevalece el método expositivo por aquella donde los alumnos adquieren incluso conocimientos nuevos a través de su propio esfuerzo, dentro del aula, así como elevar la cifra de la elaboración para intensificar la actividad mental y solución de ejercicios dentro de la clase.

5.- El marco temporal: corto, mediano y largo plazo.

El marco temporal se refiere a que cada tarea planificada siempre estará prevista dentro del tiempo disponible del alumno, cada asignatura de acuerdo al número de horas de que consta, puede establecer un convenio diferente, pero en sentido general se consideran tres momentos:

Corto plazo: la tarea orientada y ejecutada dentro de la clase o para la clase siguiente. Dentro del sistema, estas son las más numerosas en el nivel primario.
Mediano plazo: son las que se realizan dentro del marco de tiempo de una semana. Estas tareas exigen del alumno una planificación de su tiempo libre, mayor autorregulación, y como consecuencia, la formación de una disciplina de trabajo sistemático y largo plazo: según la frecuencia de la asignatura, este criterio puede variar. No obstante, hay tareas que pudieran exigir un mayor tiempo entre la orientación inicial de la tarea y su control final en dependencia de la exigencia de esta, por ejemplo, un trabajo investigativo que requiera varias acciones para su realización. Estas tareas se prestan para desarrollar en los alumnos habilidades para trazar planes, estrategias, tomas medidas y reorientarse de forma individual, a la vez que consolida e integra conocimientos relacionados generalmente con procesos cuya observación o estudio resultaría imposible de otra forma. Este tipo de tareas puede aplicarse en todas las asignaturas como elemento que propicie la integración de conocimientos entre diversas asignaturas a la vez que desarrolla las cualidades ya mencionadas en las tareas a mediano plazo.

6.- Las fuentes de información y los medios para el desarrollo de las habilidades: directo e indirectos.
Por el medio material que sirve de base se consideran dos tipos principales:
Directos: incluyen libros de texto, cuadernos, diccionarios, atlas geográficos e históricos, laminarios, colecciones y conservaciones naturales con que cuente la escuela; en fin, todo lo que esté a disposición del alumno de manera inmediata garantizado por la institución escolar.
Indirectos: son todos los que el maestro decide que el alumno deba utilizar, previa búsqueda, coordinación, observación sistemática, etc. Es el caso de aquellas tareas que demandan del alumno realizar una indagación entre

obreros, o con miembros de su familia o con otras personas; en fin, tareas que exigen y propicien la independencia en la elaboración del plan de acción regulado solo por las orientaciones generales que da el maestro.
7.- El carácter de la tarea: teórica, práctica o ambos.

La escuela tiene que preparar al alumno para el ejercicio de su actividad teórica, que piense, que sintetice, que valore, elabore conclusiones, asuma una posición, argumente sus puntos de vistas, justifique de forma teórica el procedimiento seleccionado o el resultado hallado. Por otra parte, la intensificación de la actividad teórica no puede apartarse (y mucho menos en la escuela primaria) de su aplicación práctica: ejercitar el cálculo oral y escrito, el dominio correcto del idioma materno; son ejemplos evidentes de aspectos esencialmente prácticos que deben desarrollarse en cada individuo desde la escuela primaria.
Para clasificar las tareas en teóricas o prácticas cada asignatura establece su propio convenio de trabajo, y en gran número de ocasiones la tarea se debe clasificar como una unidad teórico-práctica.
Esta realidad no reduce el valor de considerar el carácter teórico-práctico de las tareas como un elemento del sistema, ya que su presencia obliga al maestro a pensar, seleccionar e incluso formular el objetivo de la clase con más profundidad, ya que es realmente este componente rector del proceso el que exige determinado tipo de tarea.
8.- La función didáctica que prevalece: adquisición de un nuevo conocimiento, consolidación y comprobación de conocimientos y habilidades.

La adquisición de conocimientos se logra a nivel de cada alumno, sólo cuando él trabaja con su mente, se esfuerza, y la tarea es el elemento que estimula esas acciones mentales que conducen a la adquisición de conocimientos y al tránsito de los niveles reproductivos más elementales hasta los niveles de asimilación más profundos.
El análisis de la función didáctica que cumple cada tarea resulta de importancia para lograr el equilibrio del sistema. Todos los conocimientos no presentan la misma complejidad y por ende cuando el alumno se enfrenta a ellos, las acciones mentales y prácticas, así como su secuencia y periodicidad, dependerá de lo que aconseje la experiencia de los mejores maestros. No existe, ni consideramos que podrá existir una fórmula exacta para resolver el problema, de cuántas veces un alumno promedio debe realizar una operación para asimilarla, pero la observación sistemática y el ejercicio de la docencia durante muchos años permite establecer el mínimo necesario, después, la práctica en cada grupo permite adecuar el sistema de tareas a las posibilidades reales de los niños, aumentando las tareas hasta el mayor número que puedan realizar de manera eficiente, ya en este caso se trata de la función de consolidación.

Cualquier tarea puede cumplir la función de comprobación de los conocimientos o de desarrollo de una habilidad, no obstante, todas las tareas no se pueden controlar por el maestro ni es necesario. El alumno tiene que adquirir el hábito de autovalorar su trabajo, mejorando si es necesario, buscar una nueva orientación, debe ir logrando acciones independientes de constante retroalimentación estimulado por su maestro, quien planifica el control a

determinadas tareas ya sea por su importancia estratégica o por su integralidad, aunque pueden existir otras razones.

9.- La estructura interna de la tarea: sencilla y compuesta o doble.

Por último, la estructura interna de la tarea, clasificándolas en sencillas y dobles, se refiere a otro elemento de balance del sistema. Por muy elemental que sea el contenido, puede perder de vista que todo el proceso de aprendizaje es un proceso de potenciación de la inteligencia del alumno y resulta necesario que todas las asignaturas conciban tareas compuestas o dobles donde el alumno tiene que organizarse mentalmente para responder a todo lo que se le plantee. No es posible acostumbrar al niño a contestar con monosílabos en Matemática y que en Lengua Española sea donde se le dé posibilidades de desarrollar la argumentación o la explicación. Las tareas compuestas preparan, alertan al alumno, le estimulan a leer con detenimiento cada aspecto, incluso son más objetivas, ya que exigen más de respuestas totalmente individuales.

A estos elementos del sistema de trabajo independiente se pueden agregar otros, pero consideramos que estos son indispensables. El análisis de cada una de las actividades o tareas que se proponen, se hace, clasificándolas según las formas o los tipos contenidos en cada uno de los elementos señalados. Sin embargo, hay un tipo de contenido que generalmente es menos favorecido cuando se organiza el sistema de tareas para el trabajo independiente de los escolares, nos referimos al sistema de experiencias de la actividad creadora.

Es un tipo de contenido que expresa el más alto nivel en el orden intelectual, se manifiesta en el proceso de solución de problemas, con un mayor desarrollo de la independencia cognoscitiva, del pensamiento reflexivo y divergente. Para diferentes autores fundamentado desde la enseñanza problémica. La particularidad de la enseñanza problémica (Danilov, 1980; Majmutov, 1983; Martínez, M, 1986,1996; Guanche, A, 2003), es que garantiza la asimilación del material de estudio mediante la solución independiente de problemas y el “descubrimiento” de nuevos conceptos, al combinarse la explicación del maestro con la reproducción y el planteamiento de tareas productivas.

La enseñanza problémica es aquella “en que los alumnos, guiados por el profesor, se introducen en el proceso de búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir independientemente los conocimientos, a emplear los conocimientos antes asimilados y a dominar la experiencia de la actividad creadora. (Danilov, 1980, p. 184).

De la definición anterior, se derivan las ideas siguientes: el escolar tiene la oportunidad de identificar y solucionar problemas docentes, se fortalece la búsqueda independiente de información y la asimilación creadora de los conocimientos, al contener las tareas de aprendizaje elementos de problemicidad.
¿Qué particularidades debe tener una tarea problémica para que el escolar encuentre las vías de solución de forma independiente?

En la literatura especializada, se establece una clara distinción entre la tarea y la pregunta problémica. “Las tareas problémicas se caracterizan por la variedad y por no estar sujeta a un algoritmo, pues su función está relacionada con la búsqueda de conocimientos y de métodos originales de actuación, encaminados a hallar soluciones a los problemas docentes” (Guanche, A, 2003, p.251).
La tarea problémica se diferencia de la pregunta en que presupone el cumplimiento de algunas acciones, en una sucesión determinada; mientras que las respuestas argumentadas y demostradas a las preguntas son acciones que presuponen un solo acto cognoscitivo, en ocasiones forman parte de las tareas. La pregunta por su naturaleza puede ser la enunciación lógica del problema docente.
¿Cómo organizar tareas para el trabajo independiente en las que se exija al escolar acciones y operaciones que garanticen el dominio del contenido del más alto nivel: el relacionado con la experiencia de laactividad creadora?

Te mostraremos un ejemplo que ha sido resultado de una experiencia desarrollada con escolares de 6to grado de una escuela primaria, en la asignatura Historia de Cuba, en la que los escolares tienen previsto la realización de un trabajo investigativo. (González E, 2006:)
Se toma como punto de partida los resultados obtenidos en el diagnóstico psicopedagógico individual y grupal, para organizar el sistema de tareas a realizar por cada uno de los escolares en el trabajo investigativo de la asignatura. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, te preguntarás ¿cómo el escolar llega a ellos, analízalos con detenimiento y luego comprenderás el proceder?

Ejemplo de un trabajo independiente en la asignatura Historia de Cuba

Las primeras tareas llevan al grupo a la elaboración de un pequeño “Proyecto de investigación” para el estudio de la figura de Ernesto Guevara de la Serna. En el cual se define:
Tema. Estudio de la personalidad de Ernesto Guevara de la Serna.
Título. “Che amigo del mundo”
Objetivo. Buscar información sobre la vida del Che como internacionalista para acercarnos más a su valiosa obra.
Pregunta problematizadora.
¿Qué significaba para el Che liberar a los pueblos del mundo?
Para ello se plantean una serie de interrogantes a resolver.

1. ¿Cómo fue la niñez del Che?
2. ¿Quiénes influyeron en sus ideas cuando niño y después cuando ya era joven?
3. ¿Qué pasó en la niñez del Che que lo impulsó a liberar a los pueblos?
4. ¿Cuándo niño vio de cerca el abuso y la miseria?
5. ¿Cuáles fueron los hechos más relevantes que influyeron en su internacionalismo?
6. ¿Qué países estuvieron ligados a su lucha revolucionaria?
7. ¿Dónde fue su lucha revolucionaria?
8. ¿Cómo fue su vida como internacionalista?
9. ¿Visitó otros países antes que a Cuba?

10. ¿En qué batallas participó?
11. ¿Cómo llegó a ser un gran guerrillero?
12. ¿Qué significa la palabra “Che”?
13. ¿Qué pensaba sobre Fidel y Camilo?
14. ¿Escribió muchos libros? ¿Sobre qué eran?

Se plantean como principales actividades a desarrollar:

- Búsqueda de información relacionada con el internacionalismo en el Che.
- Resumir los datos más interesantes encontrados.
- Responder la interrogante seleccionada por el grupo.
- Elaborar un informe donde aparezcan los aspectos más importantes de la vida del Che como internacionalista.
- Elaborar una poesía, juegos, canciones relacionados con los datos del Che como internacionalista.
- Exponer al grupo el trabajo realizado.

(Se respetó el lenguaje empleado por los escolares y la propuesta de actividades con el propósito de valorar hasta donde pudieron llegar en la elaboración de su proyecto de investigación)

¿Cómo se llega a la elaboración de ese proyecto de investigación en ese momento del desarrollo**?**

Es un trabajo que en la asignatura está previsto que se realice en equipos. Por lo tanto, se requiere que en la planificación de las tareas se tenga bien preciso la responsabilidad individual y colectiva de cada uno de los miembros del equipo para realizar de forma independiente combinando diferentes formas de organización del trabajo de los escolares en la clase y fuera de esta.

Se tuvieron en cuanta en **la** organización de estos grupos las etapas siguientes:

1. Aproximación a la tarea de investigación.
2. Elaboración del proyecto de investigación.
3. Búsqueda de información.
4. Propuesta de soluciones.

En la primera etapa. El docente tiene un papel fundamental, es el mediador principal en la organización y funcionamiento de los grupos para la realización del trabajo investigativo, es el que organiza, orienta y controla el trabajo. Para ello, debe promover el intercambio de ideas durante las clases sobre aquellos contenidos que van a ser ampliados mediante la investigación, estimular en todos los escolares el deseo por investigar, determinar los temas que van a ser objeto de investigación en cada una de las asignaturas del grado y conformar los grupos o equipos.

En la segunda etapa de elaboración del proyecto de investigación, es compleja, exige esfuerzo intelectual, emocional y volitivo por parte del escolar para vencer obstáculos y estereotipos relacionados con los trabajos investigativos. El docente juega un papel importante en su condición mediadora al ofrecer los niveles de ayuda oportunos, suficientes y necesarios para el éxito y calidad en la solución de la tarea de aprendizaje.

Es una tarea muy compleja para el escolar, se enfrenta a “algo” inusual para él y sólo por este hecho, puede despertar el temor y el rechazo hacia su realización si no se presenta con claridad y con los niveles de ayuda

necesarios y suficientes, sobre la actuación que debe asumir en el momento de elaborar su proyecto de investigación.
Esta etapa requiere de la realización de sesiones de trabajo extraclase, para que los escolares puedan organizar su investigación. En los intercambios que se producen, cada miembro debe expresar sus ideas, hacer sugerencias de tareas y todo lo que considere necesario para la realización de su proyecto de investigación
Las ideas que surgen en el intercambio que se produce en el grupo, deben quedar recogidas por escrito. Posteriormente se sugiere realizar una sesión con todo el grupo clase, donde cada grupo de investigación presentará su proyecto para ser evaluado y enriquecido con las opiniones del grupo-clase. A esta etapa, por ser la de organización y planificación de las tareas, se le dedicarán todas las sesiones de trabajo que sean necesarias. Aquí se combinan diferentes formas de organización del trabajo independiente.
Lo más importante de la etapa es la elaboración del proyecto de investigación, en la que no deben faltar los elementos siguientes: el título del trabajo, la pregunta problematizadora, el objetivo, las preguntas auxiliares y/o tareas de orientación, en las que se incluye la búsqueda de información, las fuentes que se van a utilizar, la elaboración del informe final, las formas y momentos en que se comunicarán los resultados. Es el espacio interactivo en que se produce la organización y planificación de todas las tareas que realizarán para la búsqueda y las propuestas de soluciones, lo que requiere de una suficiente base orientadora
¿Por qué se plantea que en este tipo de tarea se propicia un trabajo independiente que exige los más altos niveles de asimilación del contenido, su carácter creador?
Son los escolares los que organizan con la ayuda del docente su trabajo investigativo, para ello elaboran las preguntas relacionadas con el tema de investigación seleccionado o asignado para delimitar el contenido particular de la tarea investigativa, deben cumplir los roles asignadas como miembros de un equipo para poder cumplir las metas a partir de las prioridades establecidas, están al tanto de las necesidades que van surgiendo para prestar o solicitar las ayudas necesarias, respetar los intereses individuales pero llegar a un consenso por mayoría.
La tercera etapa está relacionada con la búsqueda de información. Aquí se inicia el proceso de ampliación y profundización del tema seleccionado. El trabajo con la nueva información implica: la asimilación de nuevos conceptos, hechos, ideas, valores, el perfeccionamiento de las habilidades, capacidades para la adecuada combinación de la nueva información y el establecimiento de nuevos sistemas de relaciones que posibilitarán la transformación de lo existente para acercarse así a la propuesta de soluciones al problema docente seleccionado.
El estudio de la literatura docente y otras fuentes debe contribuir a la formación de intereses cognitivos, a la búsqueda independiente de información para hallar nuevas soluciones, de ahí el valor concedido a esta etapa. El docente debe entrenar al escolar en el uso adecuado de todas las fuentes de información en las que encontrará las respuestas adecuadas, a las interrogantes formuladas respecto a su tema de investigación.
En resumen, esta etapa debe estar caracterizada por los elementos siguientes: la búsqueda de información teórica, el perfeccionamiento de algunas

habilidades investigativas y de procedimientos de estudio para enfrentar la tarea investigativa, la fundamentación del tema, la propuesta de soluciones y la elaboración del informe final.
En el ejemplo que te mostramos los escolares una vez elaborado su informe pasan a la etapa siguiente que está relacionada con la obtención de un producto creativo. La cuarta etapa de su investigación. En la que elaboran un juego y una poesía.
Juego: "Quieres conocer más sobre el Che"
Instrucciones.
Se juega con dados y fichas una de color rojo y el otro negro. Tienes que recoger los datos del Che y llevarlos al museo. Para ello:

- Si caes en el campamento de los yanquis te harán prisionero y tendrás que esperar dos turnos;
- Si caes en el campamento de los revolucionarios avanzarás tres casillas;
- Si caes frente a la paloma ella te llevará una casilla hacia delante;

Preguntas a responder.

1. ¿Cuándo nació del Che?
2. ¿Por qué le decían Che?
3. ¿Qué impulsó al Che en su niñez a ser internacionalista?
4. ¿Cómo fue su vida como internacionalista?
5. ¿Qué países estuvieron ligados a su lucha?
6. ¿Cuáles fueron los hechos más relevantes de vida como internacionalista?

Poesía

"CHE"

Cuando se habla de hombre,
Cuando se habla de humano,
Cuando se habla de hermano
Siempre su nombre estará.

En toda la América
En el mundo en realidad
Pero lo cierto es que de Cuba
Ya no lo pueden quitar

Es el cubano ejemplar,
Es el orgullo del pueblo,
Es el lema de pioneros,
Que todos quieren imitar

Resplandeces como el sol,
En el llano y la ciudad
Y en los corazones
Siempre permanecerás

Con una estrella en la frente

Alumbrarás los continentes,
Y diste tu vida a cambio
De la paz de mucha gente.

Grisel Estrada Reyes.
Grado: Sexto.
Escuela: Domingo Murillo.
Municipio: Marianao.

Esta cuarta etapa denominada propuesta de soluciones, se integra todo el proceso desplegado durante las etapas anteriores. Se caracteriza por el dominio de la información teórica, el aumento progresivo de las habilidades investigativas y por el despliegue de las potencialidades creativas en cada escolar. Por esta razón, no todos los miembros del grupo arribarán en un primer momento a ella en toda su plenitud.

En ella, se ofrece la oportunidad a cada escolar de manifestar sus potencialidades creativas en aquellas áreas donde se implican sus mayores necesidades e intereses. Los que tengan inclinaciones hacia el Arte y la Literatura, la Historia pueden expresar los resultados de sus trabajos en cuentos, poesías, dibujos, la elaboración de documentos históricos, en los que se recoja datos sobre una localidad o de un lugar histórico, de un héroe que no esté registrado en documentos oficiales (se enriquece así la historia local) otros pueden elaborar revistas informativas, confeccionar juegos y juguetes didácticos.

Una vez analizado el ejemplo y las consideraciones que te ofrecemos para que las analices detalladamente te presentamos la siguiente metodología para la elaboración de sistemas de tareas (esquema lógico que ofrece L. Gómez 2002).

1.- Análisis metodológico del programa de la asignatura. Relación entre sus objetivos generales y los de unidades o temas, con el contenido previsto y el total de horas disponibles.

2.- Agregar, sustituir o modificar algunos de los elementos analizados, previa consulta a los funcionarios autorizados, en caso necesario.

3.- Determinación de las invariantes del contenido en la unidad o tema, tanto en cuanto a conocimientos como a habilidades.

4.- Establecer una jerarquización entre las invariantes, dando más tiempo al tratamiento de las que se introducen en el grado y/o de las de mayor complejidad.

5.- Asumir un criterio de clasificación de las tareas (el que se ofrece en este trabajo puede servir de punto de partida y luego enriquecerlo o ajustarlo si fuese necesario para alguna asignatura, grado o nivel).

6.- Revisar todas las actividades que aparecen en los documentos, libros de texto y cuadernos de trabajo seleccionando los más convenientes a la vez que se van ubicando en cada una de las clases que se darán para cumplimentar la unidad, garantizando desde este momento un correcto incremento de la complejidad.

7.- Completar el sistema de tareas creando todas las que sean necesarias para constituir un sistema, en el cual, cada invariante de la unidad sea trabajada con intensidad por todos los alumnos, partiendo de sus posibilidades reales, hasta

asimilar los conocimientos y desarrollar las habilidades consideradas como invariantes.

8.- Decidir las tareas que formarán parte de las clases y las que se realizarán fuera de clases, previendo en estas últimas el momento de orientación, las formas y momentos de control parcial y la evaluación final (cuando se trate de tareas para varias semanas o meses).
9. Después de diseñadas las tareas para los alumnos de nivel promedio, se debe realizar una segunda graduación, perfeccionando aquellas que requieran un tratamiento diferenciado para los alumnos de menor rendimiento, así como las variantes de mayor complejidad, extensión o calidad para los más aventajados.
10.- Al concluir la planificación de las tareas para cada unidad, debe realizarse un análisis integral que permita precisar el equilibrio o el predominio de unos tipos de tareas sobre otras y realizar los ajustes necesarios.
Te invitamos a resolver las siguientes tareas de aprendizaje que de seguro te ayudarán a tu enriquecimiento profesional.

BIBLIOGRAFÍA

ADDINE, F Y COAUTORES: (2004) Didáctica. Teoría y Práctica. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M: (1999).Hacia una escuela de excelencia. Ed: Academia. La Habana, Cuba.

ÁLVAREZ, M: (2001). La clase integradora en la asignatura el mundo en que vivimos. En: Hacia una didáctica de la asignatura el mundo en que vivimos. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

BELL R. y R. LOPEZ: (2012). Convocados por la diversidad, Ed: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

BELLO Z. S: (2014) Niños emocionalmente inteligentes. Para saber ser y saber convivir. Ediciones Liber. Ed: José Martí. Instituto Cubano del Libro. La Habana, Cuba.

BOSQUE R., O. ARTILES, A.GIRAL: 2001.La caminata docente: una vía para la contribución a la formación integral del escolar. En: Hacia una Didáctica de la asignatura El mundo en que vivimos. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

BOZHOVICH, L. I: (1976) La personalidad y su formación en la edad infantil. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

CABALLERO, E.: (2002) (Compiladora) Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas. Ed: Pueblo y educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

CÁNOVAS, L: (2004) Prólogo a la obra Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender Un punto de vista histórico-culturalista de G. Fariñas. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

CASTILLO S. M. Y COAUTORES: (2011) Los chicos del barrio. Una experiencia educativa para la participación social. ICCP. Save the children. La Habana, Cuba.

CASTELLANOS R. M. Y R. LÓPEZ: (2012) La diversidad humana, textos para la reflexión y el debate profesional, Ed: Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana,

CASTELLANOS D. y COAUTORES: (2003) Aprender y enseñar en la escuela. Ed: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

CEREZAL J.: (2000) La formación laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.

CHÁVEZ, J.A.: (1996) Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

CHÁVEZ, J.A. Y COAUTORRES: (1997). Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica. (Versión digital).

COLECTIVO DE AUTORES: (1984) Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

_____: (2009). Orientación educativa Parte I y II. Ed: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba

_____: (2003). Psicología para educadores. Ed: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

_____: (2002) Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

COMENIO, J. A: (1983) Didáctica Magna. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

CUETARA, R. : (1997). Metodología para el estudio de la localidad. Didáctica de la Geografía. PROMET. Proposiciones metodológicas. Ed: Academia. Ciudad de La Habana. Cuba.

DAVIDOV V.V: (1981) Tipos de generalización de la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

_____ (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Ed. Progreso Moscú

FABELO, J. R: (1989) Práctica, conocimiento y valoración. La naturaleza del reflejo valorativo de la realidad. Ed: Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.

FARIÑAS, G: (2004) Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender. Un punto de vista histórico-culturalista. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

_____: (2005) Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

GARCIA, G. (2001) Fisiología e Higiene del Escolar. Selección de temas. La Habana. Ed: Pueblo y Educación.

_____: Compilador (2003). Compendio de Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

GARCÍA, S.H: (2013). Concepción desarrolladora para el diseño didáctico del software educativo de la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP, La Habana, Cuba.

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. Informe de investigación (2011) Bases Generales para el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. La Habana, Cuba.

_____.Informe de investigación: (2011).La Escuela de educación general. Proyecciones y exigencias educativas. La Habana, Cuba.

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS Y CENTRO DE REFERENCIA LATINOAMERICANA PARA LA PRIMERA INFANCIA: (2016). Plan educativo de la primera infancia. La Habana .Cuba.

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS: (2016). Plan de estudio para la educación primaria. La Habana. Cuba.

IBARRA, L: (2014) Educar en la escuela, educar en la familia. ¿Realidad o Utopía? Ed: Universitaria Félix Varela. La Habana. Cuba.

JARDINOT, L.R: (2002) Modelo didáctico para el aprendizaje de conceptos en la escuela primaria. En: Didáctica de la Escuela Primaria. Selección de Lecturas. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

KLINGBERG L: (1972) Didáctica General. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

LABARRERE, G. Y VALDIVIA, G: (1988) Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

LEAL, H: (2000) ¿Prepara la enseñanza de la Historia para la vida? En: Selección de Temas Psicopedagógicos. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

LEONTIEV, A.N: (1981) Actividad, Conciencia y Personalidad. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

LOPEZ, R.: (2006) Diversidad e igualdad de oportunidades en la institución educativa, Ed: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

LÓPEZ, J. Y COAUTORES: (2002) Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En: Compendio de Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
LÔPEZ, J: (1989) La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En Temas de Psicología para maestros II. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
LOPEZ, J. A.M. SIBERIO. (2017) El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. Ed: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
LÓPEZ, M: (1989) Cómo enseñar a determinar lo esencial. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
LÓPEZ, M: (1990) Sabes enseñar a describir, definir, argumentar. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
MARTÍ, J.: (1991). Tomo 7. Obras completas, Ed: Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
MARTÍN-VIAÑA, V. Y E.M. SANTOS: (2004) La televisión educativa: U n estímulo al conocimiento. En: Hacia una educación audiovisual. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
MARTÍN-VIAÑA, V: (2000) Significados en el aprendizaje o Anclas para aprender. En Selección de Temas Psicopedagógicos. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
_____: (2006) El plan de clase. Cartas al maestro. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
MAJMUTOV, M.I: (1983) La enseñanza problémica. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
NAVARRO, S. Y E. BAXTER: (2010) Educar en valores. Labor del docente e importancia de su ejemplaridad. En IX Seminario Nacional a educadores. Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.
PEÑATE, P F y A. DELGADO: (2001). Selección de Temas. La Enseñanza de la Educación Laboral en la escuela primaria. Ed: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
PEÑATE, P F: (2014). Educación Laboral para la Licenciatura en Educación Primaria. Ed: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
PEREZ, L: (2003) Educación, formación laboral y creatividad técnica. Ed: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
PEREZ, M. D. y R.A. SIERRA: (2008) La prevención y tratamiento del bajo rendimiento académico. Revista Varona. La Habana. Cuba.
RICO P, E. M. SANTOS Y V. MARTÍN-VIAÑA: (2004) Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
_____: (2006) Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primara. Cartas al maestro. ICCP. Save the children. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
_____: (2008). Exigencias del modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. Ed: Pueblo Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
_____ (2008). El modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. Ed: Pueblo y educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

RICO, P. Y COAUTORES: (2000) Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

RICO, P: (1996) Reflexión y Aprendizaje en el aula. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

_____: (2003) La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

_____: (1990) ¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente? Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

RIZO C: (2000) Un nuevo Proyecto curricular para la escuela primaria cubana. En Selección de Temas Psicopedagógicos. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

SANTOS I. Y COAUTORES: (2009) Didáctica de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Curso 37.Pedagogía Internacional. Ed: Educación Cubana. La Habana, Cuba.

SANTOS, E. M: (2001) La asignatura El mundo en que vivimos en el plan de estudio de la escuela primaria. Fundamentación y exigencias en una concepción de enseñanza desarrolladora. En: Hacia una Didáctica de la asignatura El mundo en que vivimos. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

_____ (2002) Una propuesta de concepción didáctica del desarrollo de potencialidades en los escolares primarios. En: Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

_____: (2009) ¿Es posible que el enfoque de un currículo y-o de la enseñanza pueda ejercer influencias desarrolladoras en el pensamiento de niñas y niños en Latinoamérica? En: Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE).OREALC. UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad. Santiago de Chile.

_____: (2010) Aprendizaje escolar: Calidad de la enseñanza y del diseño del currículo. En: Revista Educación: Las Ciencias Naturales. Didáctica de su enseñanza. No. 131. Septiembre-Diciembre 2010. Segunda época La Habana.

_____: (2000) Reflexiones didácticas y del diseño curricular para la elaboración de tareas de aprendizaje en escolares primarios. En: Selección de Temas Psicopedagógicos. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

SILVESTRE, M.: (1999) Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Ed: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

SILVESTRE, M. Y J. ZILBERSTEIN: (2002) Hacia una Didáctica desarrolladora. Ed: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

TALÍZINA, N. F: (1984) Conferencia sobre los Fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior .DEPES. Universidad de La Habana. Cuba.

TURNER, L. Y B. PITA: (2001) Pedagogía de la ternura. Ed: Alcaldía Municipal de Caracas, Venezuela.

VIGOTSKI, L. S: (1989) Fundamentos de Defectología. Tomo V. Ed: Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana. Cuba.

_____: (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed: Científico Técnica. La Habana, Cuba.

_____: (1982) Pensamiento y lenguaje. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
ZANKOV, L: (1975) La enseñanza y el desarrollo. Ed: Progreso. Moscú. URSS.
ZORÍN, M.: (1990) Padres e hijos, amigos o adversarios. Ed: Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.