

TEMAS DE DIDÁCTICA

(Primera Parte)

Compilado por: Dra. Berta Fernández Rodríguez

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica "Enrique J. Varona"

1997

INTRODUCCIÓN

El presente compendio, TEMAS DE DIDÁCTICA, fue elaborado sobre la base de publicaciones y artículos de autores fundamentalmente cubanos.

Es el resultado del trabajo científico e investigativo que en su vida profesional activa han desarrollado como docentes universitarios.

Los diferentes artículos que forman parte de este folleto fueron seleccionados para ser utilizados por los cursistas en el desarrollo de la asignatura DIDÁCTICA.

Su estudio, además de contribuir a la ampliación de sus conocimientos, servirá para el desarrollo de seminarios, clases prácticas y talleres como parte del sistema de evaluación del módulo.

Programa de DIDÁCTICA

Dra. Berta Fernández Rodríguez
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica "E.J.Varona"

Las temáticas que se desarrollan en esta asignatura o módulo proporcionarán a los participantes actualización y profundización en contenidos de aplicación en su actividad profesional.

Objetivo General:

-Valorar, a partir del estudio bibliográfico, del trabajo en grupo y de la experiencia personal los problemas principales en el estudio de la Didáctica.

Tema 1: La Didáctica: sus principios y categorías

Objetivo:

- Analizar el estado actual de la Didáctica y su relación con otras Ciencias Pedagógicas.
- Valorar la evolución de los principios en la Didáctica y su manifestación en la práctica pedagógica.

Contenido:

- La Didáctica en el contexto de las Ciencias Pedagógicas. Evolución y contemporaneidad.
- Tendencias actuales en el desarrollo de la Didáctica.
- Análisis de los principios en que se sustenta la Didáctica y su reflejo en la práctica pedagógica.
- Fundamentales categorías didácticas y su interrelación.

Tema 2. Los objetivos: finalidad y utilidad

-Objetivo:

Analizar el comportamiento al tratamiento de los objetivos en los diferentes enfoques de la Didáctica.

Demostrar el carácter rector del objetivo en la labor pedagógica y sus características principales.

Contenido:

- Diferentes posiciones y tendencias en cuanto a la caracterización de los objetivos.
- Niveles de concreción de los objetivos. Su derivación gradual.
- Funciones de los objetivos.

Tema 3. El contenido de la enseñanza

Objetivo:

Caracterizar los rasgos principales del contenido de la enseñanza como categoría didáctica.
Valorar los principales problemas que al respecto se ponen de manifiesto en la clase.

Contenido:

- El contenido y su papel en el desarrollo intelectual y educativo del estudiante.
- La determinación de los contenidos. Su estructura.
- El contenido visto a través de las diferentes concepciones didácticas.

Tema 4: Los métodos y medios de enseñanza

Objetivo:

-Demostrar la relación entre objetivo, contenido, método y medio de enseñanza.
-Valorar las concepciones actuales sobre los métodos y medios de enseñanza.

Contenido:

-Correspondencia entre objetivo, contenido, método y medio de enseñanza.
- Características principales de los métodos y medios de enseñanza.

- Algunas clasificaciones de métodos y medios de enseñanza.
- La selección, diseño y utilización de los medios de enseñanza para una clase.

Tema 5: La evaluación y las formas de organización de la enseñanza

Objetivo:

- Analizar la evaluación del aprendizaje como categoría didáctica y sus principales exigencias.
- Valorar los diferentes tipos y funciones de la evaluación.

Contenido:

- Consideraciones generales acerca de las formas de organización de la enseñanza.
- La evaluación del aprendizaje. Tipos y funciones.
- Relaciones entre las diferentes categorías estudiadas.

El curso será desarrollado a través de conferencias, talleres y seminarios, los que incluyen investigación bibliográfica, presentación de ponencias, trabajo grupal e individual.

Evaluación del curso:

- Participación activa en los talleres y presentación de ponencias escritas.
- Capacidad para defender los criterios acerca del contenido del curso de forma oral.

Bibliografía Básica:

Alvarez de Zayas, C.M. Hacia una Escuela de Excelencia. Colección Educación y Desarrollo. La Habana, 1995.

Gimeno Sacristán., J y Angel Díaz. Para comprender y transformar la enseñanza. España, 1992.

González Castro Vicente. Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza. Edit. Pueblo y Educación. 1989

Labarrere G., Gladys Valdivia. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988.

Capítulo 2. Los Componentes del proceso Docente-Educativo.

Del libro: Hacia una escuela de excelencia. Dr. Cs. Carlos M. Alvarez de Zayas.

El componente es una propiedad o atributo de un sistema que lo caracteriza

El componente no es una parte del sistema sino una propiedad del mismo, una propiedad del proceso docente-educativo como un todo.

La integración de todos los componentes conforma el sistema, en este caso el proceso docente-educativo.

Un tema se puede dividir en tareas, en ese sentido las tareas docentes son subsistemas del tema, sin embargo los componentes no son subsistemas del proceso son sus propiedades, atributos, cualidades características; tanto la tarea docente, el tema, etc. son procesos docentes cada vez más complejos, pero cada uno de ellos tienen los mismos componentes que lo caracterizan.

Nosotros estudiaremos los componentes del proceso doc-educ. en el orden que se fueron desarrollando, de lo más asequible a lo más esencial y profundo.

2.1.El aprendizaje y la enseñanza.

Al estudiar el proceso doc-educ en una primera aproximación, es decir, observando los aspectos más externos, podemos apreciar, como componentes del proceso doc-educ; el aprendizaje, la enseñanza y la materia de estudio.

El aprendizaje es la actividad que desarrolla el estudiante para aprender, para asimilar la materia de estudio.

La enseñanza es, a su vez la actividad que ejecuta el profesor en el proceso doc-educ.

En el proceso doc-educ. tradicional y durante la actividad de enseñanza se considera al estudiante como objeto, en consecuencia sobre él cae la acción del profesor para que dicho alumno aprenda.

El aprendizaje es el resultado y el proceso que dirige el profesor es la enseñanza, que tiene en la materia de estudio el medio mediante el cual se aprende.

Esta caracterización del proceso doc-educ. mediante estos componentes es muy simplista y refleja en muy poca medida sus características más importantes, reduciendo el papel del estudiante a un mero objeto, sin destacar lo más trascendente, que el alumno es el sujeto de su propio aprendizaje.

Este análisis tampoco revela la esencia del proceso, su naturaleza social y no da pie a explicar las relaciones fundamentales que existen en el sistema u objeto de la Didáctica: el proceso docente-educativo.

Visto así, la materia de estudio es un ente pasivo que no se relaciona con el estudiante, ni influye anímicamente en este, como sujeto, en el proceso de su aprendizaje.

No obstante, aunque limitado, este enfoque no es falso. Es decir, no es mentira las conclusiones a que se arriba. Sin embargo se supera por una Didáctica más activa y participativa, en el cual el estudiante es el sujeto de su aprendizaje y en el que se forma como consecuencia de la naturaleza social del proceso.

2.2.Las formas del proceso docente-educativo.

El análisis más profundo del objeto o sistema propio de la Didáctica, es decir, el proceso docente-educ., nos permite apreciar nuevas cualidades o características.

En primer lugar las formas que adopta el proceso doc-educ. en su desarrollo.

La forma es la organización, el orden que adopta el proceso para alcanzar el objetivo, en el que se destaca primero que todo la relación prof, estudiantes.

Así, el proceso doc-educ. se puede llevar a cabo de una forma tutorial, en el que un profesor atiende a un solo estudiante, o se puede desarrollar también con un grupo de estudiantes., que puede ser muy numeroso-100 estudiantes- clases de conferencias, o grupos más pequeños -25 est.- que posibilitan una acción más directa del maestro. Sin embargo, estos grupos se pueden dividir en equipos más pequeños en dependencia de la labor que se vaya a ejecutar.

A esta distribución de profesor-estudiantes se le llama organización espacial del proceso.

La organización del proceso doc-educ. también se hace en el tiempo. Se organiza por años académicos o escolares, por semestre, semana; por la mañana o por la tarde; en sesiones de una, dos, cuatro o más horas lectivas. A cada asig. se le asigna una determinada cantidad de horas lectivas para su desarrollo.

En resumen, el proceso doc-educ. manifiesta un componente que llamaremos forma, que es la organización del mismo desde el punto de vista de la relación alumno-prof, que llamaremos organización espacial del proceso y que genera los distintos tipos de grupos estudiantiles. Así mismo, existirá la forma correspondiente al tiempo en que se desarrolla el proceso.

Clasificación de las formas del proceso docente-educativo de acuerdo con el grado de acercamiento a la realidad social.

Académico: Tiene contenidos básicos, fundamentales. como puede ser, la matemática, por ejemplo., pero no son la vida misma.

Le corresponde una forma particular: las clases. Es importante para profundizar en la esencia del objeto de estudio.

Laboral: Contiene la vida misma, como puede ser la asignatura educación laboral, cívica , etc. Le corresponde como forma particular la práctica laboral o profesional, la educación en el trabajo, entre otros. Es importante esta forma del proceso para integrar todos los contenidos y acercarlo a la futura actividad del egresado.

Proceso investigativo en el proceso docente: Cuando el proceso docente es de carácter investigativo posee sus propias formas, y así surgen los trabajos de cursos, los trabajos de diploma, los círculos de interés, las actividades investigativas extracurriculares, entre otros.

Autopreparación: Se desarrolla sin la presencia del docente. En ella el estudiante, en un mayor grado de independencia estudia el material y desarrolla habilidades mediante el cumplimiento de las tareas orientadas.

Consulta: Es la forma del proceso que es parecida a una clase, dada la presencia del profesor y los alumnos pero en el desarrollo de la misma el contenido a profundizar lo determinan los escolares en tanto que se hace para aclarar las dudas que ellos tengan.

La tipología de clases.

Las clases son el tipo de proceso docente-educativo que se desarrolla cuando este tiene un carácter académico. Es decir cuando este no se identifica con la realidad social, sin dejar, por ello, de tener una importancia fundamental.

Las clases tienen a su vez, una tipología en dependencia del papel o función que ellas desempeñan. Así pueden ser:

De introducción de un nuevo contenido. En esta el alumno se inicia en la apropiación del contenido y en la misma el papel principal lo desempeña el profesor. En la educación superior a este tipo de clase se le llama, por lo general, conferencia.

De desarrollo de la habilidad. Aquí el objetivo es que el alumno trabaje con el contenido y desarrolle la habilidad. En la educ. sup. se le llama, por lo general, clase práctica.

De sistematización. En este tipo de clase el estudiante integra los contenidos, lo que le posibilita encontrar las nuevas cualidades resultantes.

Cada clase tiene habitualmente, una estructura organizativa interna que podemos ubicar dentro del concepto de forma. Por lo general esa estructura tiene tres partes: introducción, desarrollo o principal y conclusiones o final.

En la introducción se ubica al estudiante en el nuevo contenido a apropiarse, en el desarrollo se trabaja con el y en las conclusiones se hace la generalización o integración necesaria.

Cada asignatura se desarrolla sobre la base de una tipología de clases. Esto quiere decir que, en dependencia de los objetivos que se quieran alcanzar, se irá adoptando un tipo de clase u otro en determinados intervalos de tiempo.

A cada tipo de clase le corresponderá una distribución espacial, es decir, de relación alumno, profesor, así como un intervalo de tiempo.

En conclusión; las formas organizativas son el componente que atiende a la estructura de los aspectos más superficiales del proceso. Las formas tendrán un carácter espacial que determina la relación alumnos-profesor y otro temporal, que precisa el tiempo que a cada actividad docente se le asigna.

Las formas, de acuerdo con el tipo de proceso docente-educativo, pueden ser académicas, laborales e investigativas, y estas a su vez se clasifican según una cierta tipología en variados tipos de clases, de actividades laborales y científicas.

La estructura de las clases (que también se considera formas) son la introducción, el desarrollo y las conclusiones.

2.3. El método. Cómo se aprende y enseña.

Si seguimos analizando, cada vez más profundamente nuestro objeto de estudio, el proceso doc-educ., encontramos una nueva cualidad o componente: el método.

Este se refiere a cómo se desarrolla el proceso para alcanzar el objetivo, es decir, al camino, a la vía que se debe escoger para lograr el objetivo del modo más eficiente, lo que equivale a alcanzar el objetivo pero empleando el mínimo de recursos humanos y materiales.

La determinación de qué vía o camino seguir implica también un orden o secuencia, es decir una organización, pero a diferencia de la forma esta organización es de un aspecto más interno, nos referimos a la organización del proceso en sí mismo.

Si identificamos el proceso con la actividad, entonces el método es el orden, la consecutividad de las actividades que ejecuta el estudiante para aprender y el profesor para enseñar.

Sin embargo, si continuamos profundizando hacia la esencia misma del proceso doc-educ., que es, en última instancia, el conjunto de las relaciones sociales, encontramos que es la comunicación, entre el profesor y los estudiantes y de ellos entre sí, quien mejor refleja esa esencia. Entonces es el método la organización del proceso de comunicación entre los sujetos que intervienen en el proceso: estudiantes y profesor.

En resumen, el método es la organización interna del proceso doc educ, es la organización de los procesos de la actividad y comunicación que se desarrollan en el proceso docente para lograr el objetivo. El método junto con la forma son los componentes que describen al proceso en su dinámica, es decir, en su movimiento.

Clasificación de los métodos.

Son muchas las clasificaciones de método. El autor solo describirá algunos de relativa importancia.

La primera que expondremos se refiere al grado de participación de los sujetos que intervienen en el desarrollo del proceso doc - educ.

En este sentido pueden ser expositivo, de elaboración conjunta y trabajo independiente.

El método es expositivo cuando prima la participación del profesor y el estudiante desempeña un papel fundamentalmente receptivo de la información. Es de elaboración conjunta cuando el contenido se va desarrollando entre los estudiantes y el profesor; y de trabajo independiente cuando es el alumno el que por sí solo desarrolla el proceso en un mayor grado de participación.

Uno u otro método se empleará en correspondencia con lo que se quiera lograr, aunque la tendencia debe ser a que el estudiante sea hasta donde es posible, más independiente, es decir, que sea cada vez más participativo.

Obsérvese que el trabajo independiente es método y no forma como algunos confunden, identificándolo con la autopreparación. El trabajo independiente se puede desarrollar en mayor o menor grado en todos los tipos y formas del proceso doc. educativo.

Una segunda clasificación se hace sobre la base del grado de dominio que tendrán los estudiantes del contenido: reproductivo y productivo.

Los métodos son reproductivos si solo persiguen el objetivo de que el estudiante sea capaz de repetir el contenido que se le ha informado. Los métodos son productivos cuando el alumno los aplica en situaciones nuevas para él.

El más alto nivel de los métodos productivos corresponde a los creativos que se identifican los métodos propios de la investigación científica y que implican que el alumno sea capaz de "descubrir" nuevos contenidos, de resolver problemas para los cuales no dispone, incluso, de todos los conocimientos para su solución.

La enseñanza problémica y heurística son variantes de los métodos productivos.

Una tercera clasificación se corresponde con la lógica del desarrollo del proceso doc. - edu. Así tendremos los métodos inherentes a la introducción del nuevo contenido, al desarrollo y dominio de las habilidades y la evaluación del aprendizaje.

Procedimientos.

Los procedimientos son eslabones de los métodos.

Mientras el método está directamente relacionado con el objetivo, el procedimiento lo hace con las condiciones en que se desarrolla el proceso.

El método está conformado por procedimientos. El primero depende de la intención a alcanzar y los segundos del contexto en que se desarrollan.

Los primeros procedimientos que queremos destacar son los que se corresponden con la lógica del pensamiento.

Así tenemos los procedimientos de inducción - deducción. El primero se refiere a la vía de lo específico a lo general y el segundo a lo inverso..

Otros procedimientos serán el análisis y la síntesis. El análisis es la descomposición del todo en las partes y la síntesis su contrario.

Otros procedimientos lógicos son la abstracción y la concreción. El primero se desarrolla atendiendo al procedimiento de aislar un aspecto del objeto, profundizando en él y encontrando su aspecto esencial; y la concreción que es el proceso inverso en que se integran los elementos aislados en los objetivos de la realidad circundante.

El dominio del contenido se alcanza mediante los procedimientos de ejercitación en que los estudiantes reiteran la habilidad mediante aplicaciones sucesivas que le posibilitan la formación, perfeccionamiento y consolidación de dichas habilidades y de las capacidades.

Desde el punto de vista del dominio de las habilidades prácticas existen los procedimientos de la observación y la experimentación.

Los conceptos de método y procedimiento son relativos. Esto implica que lo que en un caso se considera procedimiento de un método se puede convertir en otro caso más específico en método.

2.4 El contenido. Qué se aprende y enseña.

El contenido es aquel componente del proceso doc. - edu. que determina lo que debe apropiarse el estudiante para lograr el objetivo.

El contenido se selecciona de las ciencias, de las ramas del saber que existen, en fin, de la cultura que la humanidad ha desarrollado, y que mejor se adecua al fin que nos proponemos.

El contenido, como cultura, se puede agrupar en un conjunto de conocimientos que refleja el objetivo de estudio; y las habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto.

No es que el valor sea un tercer componente del contenido que se suma a los conocimientos y las habilidades, sino que aquel es la medida de la significación que poseen los conocimientos y las habilidades para los escolares.

Clasificación del contenido.

Una primera clasificación se corresponde con el grado de identificación que posea ese contenido con los objetos de la realidad circundante.

En ese sentido el contenido puede ser laboral si se refiere a los de los objetos de la práctica social; y académico si son abstracciones, modelaciones de esa realidad social.

En relación al grado de complejidad (sistematicidad) del conjunto de conocimientos estos pueden ser conceptos, leyes y teorías.

El concepto es aquel contenido que expresa un rasgo, una característica o cualidad de un objeto. La ley expresa las relaciones entre las características o cualidades del objeto y determina la estructura y el movimiento de dicho objeto; y la teoría es la agrupación sistémica de los conceptos y leyes con ayuda de la cual se puede explicar toda una parte de la realidad objetiva, todo un conjunto de fenómenos y hechos debidamente agrupados.

Las habilidades se clasifican en correspondencia con el grado de aproximación al objeto de estudio, en ese sentido habrá habilidades particulares del objeto de estudio, habilidades lógicas propias de todas las ciencias y habilidades inherentes al proceso docente, como pueden ser la de tomar notas de clase, por ejemplo. Estos tres tipos de habilidades aparecerán como parte del contenido.

En resumen, el contenido del proceso doc.educ. encierra a la ciencia o rama del saber objeto de apropiación por el estudiante. En el contenido se recoge el objeto de estudio y su movimiento caracterizado mediante conceptos, leyes y así como las habilidades que precisan las relaciones tanto lógicas como teorías; prácticas del hombre con el objeto de estudio y otras de carácter docente.

El conocimiento y la habilidad son dos conjuntos fundamentalmente del contenido que se separan en el plano teórico, pero que en la realidad objetiva del proceso doc-educ. se manifiestan unidos.

Por último, el valor es la medida de la significación que tiene ese contenido para el estudiante y que se refleja también en el contenido.

2.5. El problema. Por qué se aprende y enseña.

Para caracterizar el concepto de problema debemos significar, en primer lugar, que el mismo se asocia a una necesidad que alguien experimenta. Es decir, un individuo se enfrenta a un problema cuando siente una insatisfacción, cuando tiene una necesidad que no ha podido satisfacer, este es el aspecto subjetivo del problema.

En resumen, en el problema se manifiestan dos aspectos, uno el objetivo: la situación del objeto y otro subjetivo: la necesidad del sujeto, que está interesado en modificar la situación que le permite satisfacer la necesidad.

El problema está vinculado con el objetivo, porque es a través de su logro que se puede transformar el objeto y satisfacer la necesidad, resolver el problema.

Son los problemas los que determinan (dialécticamente) los objetivos y a partir de ellos los contenidos. Contenidos que no son más que los objetos de estudio en los que se manifiestan los problemas.

2.6. El objetivo. Para qué se aprende y enseña.

El objetivo es lo que queremos lograr en el estudiante, son los propósitos y aspiraciones que pretendemos formar en los alumnos. Debe redactarse en términos de aprendizaje, es decir, que tanto para el docente, como para el alumno, el objetivo es el mismo y está en función de este último.

El objetivo es el componente rector del proceso doc-educ., o lo que es lo mismo, el más importante, porque es él, el que en un lenguaje pedagógico, explicita la solución de los problemas, de la necesidad social.

El objetivo es el modelo pedagógico del encargo social

Clasificación de los objetivos.

Los objetivos se clasifican, de acuerdo con el grado de trascendencia en la transformación que se espera alcanzar en los estudiantes, en instructivos y educativos. El instructivo se refiere a las transformaciones que en el pensamiento queremos alcanzar en los estudiantes; y el educativo, en las transformaciones a lograr en los sentimientos, convicciones y otros rasgos de la personalidad de los escolares.

La instrucción se concreta, como se refiere al pensamiento, en las capacidades y habilidades a formar, las que siempre están asociadas a un conjunto de conocimientos. De tal modo, al redactar el objetivo instructivo debemos, ante todo, precisar la habilidad que debe mostrar el estudiante si ha logrado el objetivo. Esta es el núcleo del objetivo.

Esa habilidad está formada por el conjunto de acciones y operaciones, que, en su integración sistémica, es la habilidad mencionada. Es decir, que para que el alumno domine la habilidad se hace necesario que utilice en cada ocasión ese conjunto de acciones y operaciones.

En cada una de esas acciones se utilizan conceptos, leyes, teorías propias del objeto con que se trabaja, lo que nos lleva a asociar en el objetivo a cada tipo de habilidad u objeto específico, ambos constituyen el objetivo como un todo.

Sin embargo, el contenido del objetivo (la habilidad y los conocimientos asociados a ella) debe ser precisado para que realmente sirvan de guía y así surgen los niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad de ese contenido.

El nivel de asimilación.

El nivel de asimilación significa el nivel de dominio que deberá tener el contenido por parte del estudiante. Este puede ser reproductivo o productivo.

El reproductivo es aquel nivel de asimilación que exige que el estudiante sea capaz de repetir el contenido que se le ha informado, ya sea este en forma declarativa o resolviendo problemas iguales o muy similares a los ya resueltos.

El productivo es aquel nivel de asimilación que exige que el estudiante sea capaz de aplicar, en situaciones nuevas para el alumno, los contenidos. De tal forma, cuando el estudiante resuelve problemas cuya situación le es desconocida y que exige que él conciba el modo de su solución, se está ante un nivel productivo. La enseñanza problémica, heurística, investigativa, es consecuencia de tener objetivos a un nivel productivo.

El nivel más alto de lo productivo es lo creativo. En este nivel creativo el estudiante tiene que hacer aportes cualitativamente novedosos para él, utilizando para ello, la lógica de la investigación científica. La barrera entre lo productivo y lo creativo no es absoluta y está en dependencia del nivel de exigencia que el nuevo problema ejerza sobre el alumno y de las tensiones que genera su solución.

El nivel de profundidad.

Se refiere al grado de esencia del contenido a asimilar. Así, un mismo concepto o ley se puede describir cualitativamente o explicarse estableciendo sus relaciones cuantitativamente, lo que manifiesta dos niveles de profundidad.

Es el nivel de profundidad lo que puede caracterizar a un mismo contenido cuando se estudia en primaria, secundaria o en la educación superior y es, según conocemos de la experiencia, uno de los aspectos más complejos en la redacción del objetivo.

El nivel de sistematicidad.

A cada una de las instancias organizativas del proceso docente-educativo (tarea docente, tema, asignatura, disciplina, año o grado, la carrera o tipo de proceso educativo) le corresponden sus propios objetivos. Por esa razón, los objetivos de los temas tienen que expresar un nivel de sistematicidad y los de la asignatura otro nivel que exprese un sistema más complejo, que integre un conjunto mayor.

En resumen, el objetivo instructivo incluye un contenido generalizado en el que están presentes una habilidad y un conjunto de conocimientos, precisados ambos en sus correspondientes niveles de asimilación y profundidad y en correspondencia con el nivel de sistematicidad que le corresponde a la instancia en que se están elaborando los objetivos.

El objetivo educativo es la aspiración más trascendente, es lo que se aspira a formar en las convicciones y sentimientos en el escolar. Sin embargo, ese objetivo educativo se alcanza a través y a la vez junto con lo instructivo. Queremos destacar que lo educativo es más general que lo instructivo y por lo tanto es un resultado a más largo plazo y sobre una misma característica pueden influir múltiples asignaturas.

Un proceso que destaque lo social del contenido y que utilice métodos cercanos o propios de la actividad productiva es más educativo que el que no destaque estos aspectos. El objetivo educativo debe explicitar la esencia social de la naturaleza humana y del proceso docente-educativo mediante el cual se forma.

2.7. La evaluación del aprendizaje. En qué grado se aprendió.

La evaluación es otro componente del proceso que nos da la medida de que lo aprendido por el estudiante se acerca al objetivo propuesto. Esta no debe confundirse con el control. Este último es una función de la dirección de cualquier proceso.

La evaluación es un componente que caracteriza el estado de una instancia dada, tema, asignatura, tec. como pueden ser los objetivos y el contenido, a diferencia del método y la forma, que caracterizan al proceso en su desarrollo.

La evaluación se corresponde a cada instancia organizativa, es decir tiene distintos niveles de sistematicidad. Eso quiere decir que habrá un tipo de evaluación para el tema y otro cualitativamente distinto para la asignatura.

En correspondencia con los niveles de asimilación, la evaluación puede ser reproductiva o productiva. Esto implica que los problemas que se utilicen o ya los conoce el alumno o son novedosos para el mismo.

La calificación.

Calificar es evaluar contra una medida que sirve de patrón. La calificación se debe desarrollar al comparar el resultado contra lo que se declaraba en los objetivos.

un objetivo reproductivo exige necesariamente una repetición del contenido por el estudiante para obtener una buena calificación. Sin embargo un objetivo productivo puede tener una gama mayor en su cumplimiento: parcial o total y por tanto existirá la posibilidad de diferentes calificaciones para el estudiante según sea su respuesta.

En todos los casos la evaluación es sistematizadora lo que exige que, por ejemplo, a través de problemas se pregunte la necesaria integración del contenido.

2.8. La función.

Aunque no se considera un componente este concepto es utilizado por muchos autores . La función es la propiedad que muestra un sistema, un objeto, en su movimiento, como consecuencia de su estructura interna. Todo objeto tiene una estructura, es decir, un cierto orden interno de los componentes que lo integran.

El proceso docente-educativo, como objeto, como sistema, estructura sus elementos constitutivos, se refiere a las acciones y operaciones propias de las habilidades, así como los conocimientos, como pueden ser los conceptos, leyes y teorías; elementos estos que se van desglosando durante el desarrollo del proceso en el método.

Por ejemplo, decimos que el proceso docente-educativo, y dentro de él el método, tiene una función instructiva si el mismo se desarrolla para tratar de lograr un cierto objetivo instructivo, de que el estudiante se apropie de un cierto contenido.

Otro aspecto que habitualmente se usa es la clasificación de la tipología de clases de acuerdo con sus funciones. Por ejemplo: la clase de -introducción de un nuevo contenido tiene la función de iniciar al estudiante en la apropiación de ese nuevo contenido.

Debe significarse que el concepto de función es cercano al de objetivo. Ambos expresan propiedades del proceso en su conjunto: el objetivo como propósito o aspiración, la función es el resultado de su movimiento.

La función expresa el resultado que está determinado por la estructura. Estructura que se ordenó para cumplimentar el objetivo, como aspiración.

Problemas del capítulo.

- 1.Elabore el problema general de un tema de una asignatura.
- 2.Elabore el objetivo de un tema de una asignatura significando sus distintos aspectos constitutivos.
3. Analice la diferencia entre el trabajo independiente y la autopreparación.
4. Valore el carácter relativo de procedimiento y de método. Ponga ejemplos.

LOS OBJETIVOS Y EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

EL PROCESO DE DETERMINACIÓN Y FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS.

El conjunto de criterios y concepciones pedagógicas, psicológicas y sociológicas que sustentan el enfoque de sistema aplicado a los objetivos de la enseñanza se concreta en el momento de llevar a cabo su determinación y formulación de manera consecuyente.

Ambos procesos, determinación y formulación se encuentran indisolublemente ligados. No es posible el análisis de las condiciones que participan en la determinación sin que de inmediato se piense en la forma de expresar, formular, la conclusión a la que se ha arribado.

¿ En qué consiste la determinación de los objetivos ? Es el proceso de análisis del conjunto de condiciones y factores que precisan, delimitan o acotan las aspiraciones que han de ser propuestas a los estudiantes y se concretan en los objetivos de aprendizaje.

A continuación se propone un algoritmo de trabajo cuyas cualidades fundamentales son su carácter flexible y dialéctico, es decir, no se presupone en ningún caso una secuencia rígida de pasos, sino una guía de análisis en la cual se debe volver, una y otra vez al punto de partida y reconsiderar, si fuera necesario, las decisiones tomadas en función de la calidad del proceso de determinación de los objetivos.

Los tres primeros pasos actúan como base contextual en el proceso de determinación. A partir del cuarto paso se precisan los elementos del objetivo en sí.

1. ANALIZAR LA CONCEPCIÓN INICIAL DE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL INMEDIATO SUPERIOR Y DEL APRENDIZAJE.

En el momento inicial se analiza la concepción general del conjunto de objetivos del nivel inmediato superior de aquellos en proceso de determinación. Por ejemplo, si se están determinando los objetivos de un programa de asignatura, el nivel de referencia inmediato superior son los objetivos de la disciplina y del grado. Si se estuvieran determinando estos últimos, nos referiríamos entonces a los objetivos del ciclo o nivel de enseñanza.

Dicho análisis informa al docente acerca de la naturaleza de los objetivos, las intenciones de carácter educativo e instructivo derivadas del modelo del profesional que orientan la determinación de los objetivos del nivel inmediato inferior.

Por otra parte, la concepción del aprendizaje determina el marco referencial en que será situado el alumno para el logro de los objetivos en proceso de determinación.

2. CONSIDERAR LAS CONDICIONES SUBJETIVAS Y OBJETIVAS.

El estudio de las condiciones subjetivas está dado por la caracterización del grupo de estudiantes. En este sentido, es importante el análisis de sus intereses cognoscitivos, aspiraciones, desarrollo del pensamiento abstracto, habilidades tanto teóricas como prácticas y sus valoraciones y apreciaciones respecto al contenido de la asignatura. En tanto los objetivos son ideales de metas a alcanzar, se hace imprescindible conocer con el mayor grado de precisión el punto de partida en función del esfuerzo y operaciones que deberán realizar los estudiantes hacia la meta propuesta.

Un aspecto no menos importante es la cantidad de estudiantes que conforma el grupo.

Las condiciones objetivas son de índole material. Ellas se refieren a los medios de enseñanza, materiales didácticos o recursos necesarios para el logro de los objetivos. Por ejemplo, la observación de caracteres de plantas o especies animales exige la presencia de estos, la

localización de ciudades, ríos o accidentes geográficos indica la necesidad de atlas geográficos, cuadernos de trabajo, mapas murales, etc. De igual forma es necesario considerar la cantidad de recursos a utilizar, lo cual incide en la forma de organización que adoptarán el aprendizaje y la enseñanza.

Si la cantidad de recursos disponibles fuera suficiente solo para la demostración por parte del profesor, esta condición implica modificaciones en la determinación del objetivo.

3. ESTABLECER LA RELACIÓN SISTÉMICA ENTRE LOS COMPONENTES DEL NIVEL INMEDIATO SUPERIOR Y DE ESTOS CON LOS OBJETIVOS EN PROCESO DE DETERMINACIÓN.

Como se ha señalado, la derivación gradual de los objetivos se refleja en un sistema en el que cada nivel se subordina al anterior y este a su vez subordina al inmediato inferior.

Cada nivel de objetivos en el sistema, supone la presencia de un contenido, métodos, medios y formas de evaluación, determinados y subordinados a los primeros. Entre ellos se reconoce una relación sistémica, es decir, se interrelacionan e interactúan entre sí gracias a lo cual el nivel de objetivos correspondiente garantiza su integridad. La relación sistémica entre todos estos componentes ofrece un nivel de información necesario a los efectos de derivar gradualmente los objetivos del nivel inmediato inferior y expresar con mayor grado de concreción las aspiraciones propuestas en la unidad a la que corresponde la clase de referencia.

4. DEFINIR LA ESTRUCTURA DEL OBJETIVO (RELACIÓN ENTRE CONOCIMIENTOS, VALORACIONES Y HABILIDADES) Y LOS NIVELES DE SISTEMATIZACIÓN, PROFUNDIDAD Y ASIMILACIÓN DE SU CONTENIDO.

El objetivo en determinación recoge las intenciones generales del nivel inmediato superior y con ello se procede a su particularización. Así, se establece la interrelación esperada entre los conocimientos, valoraciones y habilidades que han de estar presente de forma integrada en el objetivo.

Dado el resultado del análisis de los elementos anteriores del algoritmo, en particular de la caracterización del grupo y la estrategia metodológica adoptada, se determina la estructura de relaciones entre los tres componentes del objetivo : conocimientos, valoraciones y habilidades.

" El contenido concreto de los objetivos de enseñanza se determina por una serie de factores, ante todo por las condiciones socio-históricas en que vive el hombre, por las necesidades concretas del estudiante en la etapa dada de la enseñanza, por el carácter de las tareas para cuya solución se prepara, etc. " (TALÍZINA, p. 49)

Dada la selección del contenido, se deciden simultáneamente sus niveles de sistematización, profundidad y asimilación sobre el cual recae la acción, ya sea predominantemente intelectual o práctica.

El nivel de sistematicidad (generalidad) del contenido se refiere a su carácter general o analítico- particular en correspondencia con el nivel de sistematicidad del objetivo en determinación : perfil del profesional, disciplinas, año de estudio, asignatura, unidad o clase. Por ejemplo, si nos referimos a la determinación de un objetivo de clase, el contenido incluido en aquel se corresponde con el nivel de sistematicidad de clase.

La violación de este nivel redundaría en la imprecisión o vaguedad con que se expresa el contenido en el objetivo y en consecuencia en las dificultades que deberá enfrentar el alumno para su alcance.

El nivel de profundidad, como sus rasgos indican, precisa el alcance del contenido en el objetivo.

Por su parte, el nivel de asimilación indica el grado en que las acciones y operaciones, y los conocimientos que portan serán utilizados en la solución de problemas prácticos.

Este es el momento más importante del proceso de determinación ya que en él se precisan, particularmente, las condiciones y exigencias del aprendizaje y la estructura predominante del objetivo.

5. PREVER ALTERNATIVAS GRUPALES O INDIVIDUALES.

Los contingentes de estudiantes que inician cada año una asignatura, poseen niveles diferenciados de desarrollo, los que hay que considerar de forma especial. En estos casos, el diagnóstico particular de los grupos señala las adecuaciones o alternativas que deben adoptarse a partir de los objetivos recogidos en los documentos oficiales. La previsión de alternativas grupales o individuales se evidencia con mayor fuerza en la determinación de objetivos en el nivel de sistematicidad de la clase.

A partir de las características de cada grupo o de casos individuales dentro de un grupo, pueden preverse adecuaciones al objetivo en proceso de determinación, realizándose modificaciones en lo relativo a los niveles de profundidad, asimilación o la complejidad de la acción propuesta para el objetivo asignado al grupo de alumnos.

Una vez concluido el proceso de determinación del objetivo se procede al proceso de formulación, es decir, a la expresión oral o escrita con que será comunicado a los estudiantes.

La formulación del objetivo responde a requisitos adoptados para expresar de una forma coherente y uniforme, en cuanto a estilo, el conjunto de condiciones determinadas con anterioridad.

Los requisitos adoptados son los siguientes :

1. TODO OBJETIVO DEBE TENER UNA SOLA Y EXCLUSIVA INTENCIÓN PEDAGÓGICA.

Esto se refleja en la presencia de un solo verbo en el objetivo, el cual expresa la acción, ya sea predominantemente intelectual o práctica a ejecutar y que recae sobre el contenido que el mismo porta.

2. CARÁCTER ESPECÍFICO DE LA ACCIÓN.

Nos referimos en este caso al carácter evaluable, si se quiere medible de la acción propuesta. Acciones como " conocer, saber, lograr, aprender, aprehender, desarrollar " no reflejan intenciones precisas, capaces de orientar el aprendizaje. Al final aparece un listado de acciones que puede ser enriquecido con las necesidades de cada asignatura. Aún más importante que este listado de sugerencias son las observaciones sobre su utilización. En muchas oportunidades el docente tiene la idea global de la acción que se propone indicar a los alumnos pero no alcanza a precisarla.

El listado de sugerencias tiene básicamente la función de orientar al docente a encontrar la acción exacta que requiere el objetivo.

3. EL OBJETIVO SE FORMULA EN FUNCIÓN DEL ESTUDIANTE EN TANTO OBJETIVO DE APRENDIZAJE.

Uno de los errores más comunes en la formulación del objetivo es redactarlo de la forma como lo cumple el profesor, por ejemplo :

"Lograr que los alumnos desarrollen la sensibilidad respecto a ... ", "Despertar el interés hacia tal contenido... ", " Motivar a los alumnos para... " o "Desarrollar la capacidad de... ".

En cualquiera de los casos anteriores, además de proponerse acciones ambiguas o imprecisas, el modelo de meta a alcanzar se logra por el profesor, es decir, su intención es la de ser objetivos de enseñanza y no de aprendizaje. La intención debe recaer en los estudiantes a quienes corresponde el papel protagónico en el aprendizaje.

4. EL OBJETIVO PORTA UN CONTENIDO EXPRESADO EN UNA IDEA RECTORA.

La justa determinación de los niveles de sistematicidad y profundidad del contenido que porta el objetivo permiten al profesor formularlo de forma clara y precisa, indicando la particularidad del conocimiento o valoración orientado por la acción del objetivo. El mismo debe, por tanto, expresarse de manera sintética y generalizadora a fin de orientar exactamente qué contenido deben asimilar los estudiantes.

5. EL OBJETIVO DEBE EXPRESAR LAS CONDICIONES BAJO LAS CUALES DEBE SER LOGRADO POR LOS ESTUDIANTES.

Si bien en los niveles de sistematicidad de programa de asignatura y sus respectivas unidades las condiciones expresan la tendencia o estrategia general para su cumplimiento, en los objetivos a nivel de clase las condiciones deben ser precisas y particulares.

Tomemos como ejemplo los objetivos de programa siguientes :

. Evaluar la importancia de los recursos minerales de los departamentos del país SEGÚN EL MINERAL, POTENCIAL DE RESERVA, TECNOLOGÍA DE EXTRACCIÓN Y NIVEL DE APROVECHAMIENTO a un nivel reproductivo.

. Describir el contexto geográfico y socio - cultural de la provincia Murillo MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE MAPAS Y CUADROS ESTADÍSTICOS a un nivel aplicativo.

. Evaluar las noticias relativas al movimiento sindical del magisterio EN LOS ÓRGANOS DE PRENSA La Razón, Presencia y Tribuna de trabajadores EN CUANTO A contenido, sentido político y género literario a un nivel aplicativo.

Nota : en ambos casos aparecen las condiciones del objetivo en letras mayúsculas.

En los objetivos de clases las condiciones se pueden referir a diferentes aspectos, a saber :

- . contextualización y/o precisión del contenido (indicadores, puntos de vista, aspectos a tratar),
- . medios de enseñanza necesarios,
- . forma de organización de la enseñanza : trabajo individual, en equipos,
- . método seleccionado : mediante trabajo independiente, lectura de materiales, observación, análisis grupal,etc,
- . indicación del tiempo,
- . señalización del máximo de errores,
- . índice de calidad de ejecución, entre otros.

Ejemplos :

. Realizar el levantamiento topográfico de un área de mil metros cuadrados MEDIANTE EL USO DEL INSTRUMENTAL Y EL TRABAJO DE EQUIPO a un nivel reproductivo - aplicativo.

. Enjuiciar los aportes fundamentales del pensamiento filosófico de Platón,
PARTICULARMENTE EN LO RELATIVO A LA TEORÍA DE LAS IDEAS EN EL CONTEXTO DEL
PERÍODO SOCRÁTICO MEDIANTE EL TRABAJO INDEPENDIENTE CON LA LITERATURA
ESPECIALIZADA a un nivel aplicativo.

Es importante hacer notar que si bien se insiste en que los objetivos deben contar con un solo verbo que indica la acción de aprendizaje, al referir las condiciones en que debe ser alcanzado, generalmente se emplean frases " acuñadas " como : en función de..., a partir de...,dada la condición..., mediante el uso de...,etc.

Sin embargo, en todos los casos anteriores, la intención es la de sustantivar acciones que funcionan como condiciones para el cumplimiento de la acción o intención principal propuesta en el objetivo.

6. TODOS LOS OBJETIVOS COMPRENDIDOS EN LOS NIVELES DE SISTEMATICIDAD DE PROGRAMA DE ASIGNATURA, UNIDAD O CLASE DEBEN EXPRESAR EL NIVEL DE ASIMILACIÓN CON QUE HAN DE LOGRARSE POR LOS ESTUDIANTES.

El nivel de asimilación del objetivo es sumamente importante en tanto expresa el nivel tope o máximo al que se desea lleguen los estudiantes y no el proceso a través del cual se cumple el objetivo.

Objetivos en los que se propone un nivel de asimilación aplicativo, indiscutiblemente pueden haber transcurrido por fases anteriores en los que el nivel haya sido el reproductivo o reproductivo-aplicativo. Sin embargo, siempre al señalar el nivel de asimilación, se está precisando a qué punto máximo debe llegar el alumno.

EJERCICIO :

A continuación aparecen criterios acerca de los objetivos según diferentes autores (y concepciones).

Establezca las relaciones de asociación y diferenciación entre ellos y derive sus aspectos positivos y negativos.

1. Robert Mager (1962). Citado por Klausmeier y Goodwin (ver BIBLIOGRAFÍA)

" Mager resumió sus ideas de la siguiente manera :

1. El planteamiento de los objetivos de la enseñanza es un conjunto de palabras o símbolos que describen uno de sus propósitos educacionales.

2. Un objetivo comunicará su propósito hasta el grado en que ud. haya descrito lo que el alumno va a estar HACIENDO cuando demuestre su aprovechamiento y la manera como ud. sabrá cuándo lo está haciendo.(...)

5. Si ud. le entrega a cada alumno una copia de sus objetivos, puede que no tenga que hacer mucho más ".

2. Hilda Taba. Elaboración del currículo. (Ver BIBLIOGRAFÍA, p. 257).

" La actividad principal de la educación es cambiar a los individuos en alguna medida: agregar conocimiento al que ya poseen, permitirle desempeñarse en habilidades que, de otra manera no podrían realizar, desarrollar ciertas comprensiones, intuiciones y apreciaciones. Los enunciados de estos resultados esperados o deseados se denominan corrientemente metas u objetivos educacionales ".

3. N, Talízina. Psicología de la enseñanza. (Ver BIBLIOGRAFÍA, p. 49).

" Al determinar los objetivos de la enseñanza a este nivel (microanálisis), el análisis debe llevarse hasta la indicación de tipos concretos de la actividad cognoscitiva que es necesario formar y

de sus características : el grado de generalización, el nivel de automatización, etc. Con ello es importante tener en cuenta que la enseñanza está relacionada con todos los aspectos de la personalidad humana : introduce cambios no sólo en la actividad cognoscitiva de los estudiantes, sino también en la moral, la estética, etc. "

4. Marcos Poma. Currículum.(Ver BIBLIOGRAFÍA, p. 76).

" Objetivo es el enunciado que describe el propósito o el resultado esperado de una persona, programa o sistema (...) Dar carácter objetivo a una idea o sentimiento : considerar lo subjetivo como objetivo. Trascender la subjetividad (...) el objetivo es la expresión cualitativa de ciertos propósitos que se especifican expresamente y que se desea alcanzar con la realización del plan, programa o proyecto ".

EJERCICIO :

Determine cuáles de los rasgos generales de los objetivos son necesarios y suficientes para arribar a una definición de los mismos como componente del PDE.

- . constituyen un modelo, imagen o ideal de transformación a alcanzar por los estudiantes.
- . implican transformaciones en los estudiantes relacionadas con la formación profesional.
- . son el componente rector del PDE.
- . expresan propósitos o aspiraciones relativos a la forma de pensar, sentir y actuar.
- . subordina al resto de los componentes del PDE.
- . se determinan por el contexto y encargo social, las necesidades y características grupales e individuales de los estudiantes.
- . la determinación y formulación planificada constituye la base para el éxito del PDE.

Elabore un proyecto de definición de objetivos a partir de los elementos seleccionados. Si lo considera necesario, tome en cuenta los aspectos positivos de los criterios estudiados en el ejercicio grupal.

BIBLIOGRAFÍA.

- . Alvarez Zayas, Dr. Carlos. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. Editado por el Ministerio de Educación Superior. Ciudad de La Habana, Cuba. 1989.
- . Buzón Castels, Dra. Mercedes y Lic. Mercedes Silverio Gómez. Las ideas rectoras en el proceso de integración de los conocimientos. En : Revista Varona. Revista Científico - Metodológica de la Universidad Pedagógica " Enrique José Varona ". Año VII. No. 16 Enero-Junio 1986. Ciudad de La Habana, Cuba. 1986.
- . Brito, Fernández, Dr. Héctor; Lic. Cecilia Castillo y Lic. Dania Domenech. Aspectos metodológicos para la enseñanza de habilidades en una asignatura. Universidad Pedagógica " Enrique José Varona ". Ciudad de La Habana, Cuba. 1993.

- . García García, Dr. Amado y Lic. Agustín García Trujillo. Modelación sistémica I (Los objetivos y contenido de la enseñanza). Material impreso. La Paz, Bolivia. 1995.
- . Gómez-Granell, Carmen y otros. De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. En : Revista Alegría de enseñar. Año 5 Enero - Marzo de 1994.No. 18. Colombia. 1994.
- . González Garza, Ana María. El enfoque centrado en la persona. Editorial Trillas. México. 1987.
- . González Maura, Dra. Viviana. La educación de la personalidad en el proceso docente universitario. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.. Sucre. Noviembre, 1993.
- . Klausmeier, Herbert y Williams Goodwin. Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. Editorial Harla. México. 1977.
- . Milhollan, Frank y Bill E. Forisha. De Skinner a Rogers : dos maneras contrastantes de encarar la educación. Editorial Bonum. Buenos Aires, Argentina. 1977.
- . Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin. Aprendiendo a aprender. Ediciones Martínez Roca. España. 1988.
- . Poma, Marcos. Currículum. Impresores Editores CLIP S.R.L. La Paz, Bolivia. 1991.
- . Preciado C., Jorge e Isabel Albers A. Teoría y técnica del currículo. Vadell Hermanos Editores. Valencia, Venezuela. 1990.
- . Rath, L. E. y otros. Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación. Editorial Paidós. 1991.
- . Sánchez Toledo, María E. Algunas experiencias de trabajo docente con la habilidad de valorar en la asignatura Historia de la Educación. Ponencia presentada en el Evento Pedagogía'95. Ciudad de La Habana, Cuba. 1995.
- . Taba, Hilda. Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Centro Regional de Ayuda Técnica y Agencia para el Desarrollo Internacional. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina. 1974.
- . Talízina, Nina. Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. Moscú, URSS. 1988.

CARÁCTER SISTÉMICO DE LOS OBJETIVOS.

En los niveles de sistematicidad de programa de asignatura o sus unidades, el sistema de objetivos se caracteriza porque todos sus componentes están a un mismo nivel de jerarquía. Incluso es posible que entre ellos exista un diferente grado de significación pero entre sí, todos forman un sistema. En el caso particular del nivel de sistematicidad de la clase el sistema de objetivos está dado por el objetivo y las operaciones que de él se derivan y a través de las cuales aquel se cumple.

En todo sistema de objetivos, independientemente de la estructura adoptada, está presente el aspecto valorativo, lo cual indica su carácter educativo. Es importante tomar en cuenta que en el sistema de objetivos, cualquiera sea el nivel de sistematicidad, estén presentes objetivos predominantemente instructivos y educativos a fin de encontrar la complementación de las intenciones propuestas en el sistema.

Una y otra vez se ha insistido en la expresión " proposición de objetivos " o " propuesta de objetivos a los estudiantes ". Si bien el proceso de determinación parte del análisis de las condiciones subjetivas (caracterización y diagnóstico del grupo de alumnos), la comunicación de los objetivos a

los alumnos no debe estar matizada por la imposición, sino en la intención participativa, orientada hacia una propuesta meditada y decidida sobre bases científicas.

ACCIONES ASOCIADAS A LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS.

Observaciones :

- . En ningún caso constituyen las únicas acciones a considerar. Cada profesor, en dependencia de las características de su especialidad, puede enriquecer el listado propuesto con las acciones típicas del perfil profesional del estudiante.
- . La presentación obedece exclusivamente al orden alfabético sin pretender ningún tipo de agrupación o clasificación de acciones.
- . En un caso pueden constituir acciones de un objetivo y en otros de operaciones derivadas de aquel.
- . Pueden estar ubicadas en diferentes niveles de sistematicidad de los objetivos y respectivo contenido.
- . Pueden encontrarse en el listado sinónimos de acciones que se diferencian sólo por los matices o terminología propia de una u otra especialidad.
- . No es recomendable en objetivos específicos acciones similares a los niveles de asimilación adoptados : familiarizarse, reproducir, aplicar, crear.

acopiar	completar	defender	elegir
analizar	comparar	detectar	enumerar
argumentar	comunicar	descomponer	entrevistar
asesorar	concluir	determinar	ejecutar
asociar	contestar	decidir	ejemplificar
atribuir	confeccionar	desglosar	enfrentar
buscar	correlacionar	destacar	enunciar
calcular	coordinar	demostrar	enjuiciar
calificar	criticar	dibujar	esquematar
catalogar	contrastar	dictaminar	establecer
citar	copiar	dirigir	estimular
clasificar	deducir	discriminar	expresar
colaborar	describir	diagnosticar	estructurar
coleccionar	definir	divulgar	escuchar
combinar	derivar	elaborar	escribir

exponer	profundizar
explicar	relacionar
extraer	resumir
evaluar	referenciar
favorecer	recolectar
formar	refutar
formular	registrar
fundamentar	repetir
generalizar	resolver
hallar	relatar
indagar	renovar
indicar	reseñar
ilustrar	redactar

iniciar	reconocer
inferir	remodelar
introducir	reproducir
informar	retroalimentar
interpretar	representar
influir	revisar
investigar	restablecer
justificar	señalar
juzgar	seleccionar
leer	sintetizar
localizar	simbolizar
listar	subrayar
manipular	sumar
memorizar	tabular
mencionar	traducir
mostrar	tramitar
modelar	trazar
medir	utilizar
narrar	ubicar
nombrar	valorar
observar	validar
operar	verificar
organizar	yuxtaponer
ordenar	
precisar	
predecir	
prever	
preferir	
participar	
perfeccionar	
producir	

Entre los verbos REGULARMENTE relacionados con objetivos en cuya estructura predomina la intención de tipo valorativa se pudieran mencionar los siguientes :

contrastar	discriminar	evaluar
enfrentar	enjuiciar	favorecer
interpretar	justificar	juzgar
preferir	seleccionar	

Sin embargo, resulta una concepción estrecha encasillar verbos en una sola intención o tendencia. A continuación se presenta una relación de verbos REGULARMENTE asociados con objetivos de estructura predominantemente vinculada a la formación de conocimientos que, en dependencia del objeto de estudio sobre el que recae la acción pueden indicar una intención predominantemente valorativa. Ellos son :

.	ANALIZAR	.	PUNTOS DE VISTA
.	ARGUMENTAR	.	ENFOQUES
.	DISTINGUIR	.	POSICIONES CIENTÍFICAS
.	ELEGIR	.	ALTERNATIVAS

La combinación de cualquiera de los elementos entre ambas columnas puede expresar un sentido valorativo en el objetivo.

LA OPERACIONALIZACION DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

La aplicación consecuente del fundamento teórico del proceso de determinación y formulación de objetivos se muestra en resultados concretos : el cumplimiento de sus funciones en las fases de orientación, ejecución y control del proceso, la elevación de la calidad del aprendizaje y el éxito en logro por los estudiantes.

Sin embargo, no basta con presentar una clara imagen del modelo de meta a alcanzar. Es necesario además proponer o elaborar procesos alternativos de estrategias cognoscitivas para la apropiación o construcción de conocimientos, habilidades y valoraciones, integradas e interactuantes entre sí en función de la formación de capacidades.

Dichas alternativas están dadas en la operacionalización de los objetivos, lo que a su vez constituye la base para la operacionalización del método de enseñanza en tareas docentes de aprendizaje y enseñanza.

Los objetivos, en tanto son la unidad indisoluble de una acción (predominantemente intelectual o práctica) sobre un conocimiento dado, bajo determinadas condiciones y un nivel de asimilación, son en potencia portadores de habilidades a desarrollar por los alumnos.

Es conveniente insistir en este momento en el condicionamiento que sufre la acción seleccionada a partir de la naturaleza del contenido. Aún cuando se mantiene la esencia conceptual de una acción determinada(significado), su sentido está mediatizado por el contenido sobre el que ella recae. Por ejemplo : argumentar la selección de una posición teórica o las leyes que rigen un proceso bioquímico y evaluar las condiciones en que se manifiesta un proceso social o la resistencia de materiales de construcción con determinados fines arquitectónicos.

El efecto del contenido se observa no solo en el condicionamiento a la acción. La descomposición o análisis del contenido en sus elementos influye también en las correspondientes operaciones que se derivan de la acción.

En una primera etapa de la formación y desarrollo de las acciones, éstas se realizan de forma " desplegada ", es decir, se cumplen todas las operaciones previstas de forma conciente e individual hasta lograr su interiorización. En consecuencia, la planificación de los objetivos a través de un programa de enseñanza debe asegurar la asimilación de las acciones de forma desplegada.

La formación de habilidades no se logra sólo por la simple repetición de una acción sino por el efecto generalizador y de extrapolación que se espera de las mismas.

Las acciones ejecutadas con eficiencia y efectividad, es decir, con ahorro de tiempo, esfuerzo y la eliminación de las operaciones innecesarias a los efectos de la acción, conducen a la formación y desarrollo de las mencionadas habilidades. Dicho en otras palabras, la ejecución de la acción se reduce a la satisfacción de las invariantes funcionales y de aquellas operaciones que imprimen el sello de la personalidad con su experiencia individual intelectual y práctica única.

Durante la operacionalización de los objetivos de aprendizaje se descompone la acción propuesta en sus elementos estructurales bajo una determinada lógica, correspondencia con la estructura psicológica de la acción, la naturaleza del contenido y el condicionamiento de la situación docente concreta en la que se inserta.

El resultado de la operacionalización de los objetivos de aprendizaje es, en cualquier caso, una propuesta de alternativa y en consecuencia una de las tantas formas en que el alumno puede lograr el objetivo.

No obstante, resulta valioso disponer de un patrón de aprendizaje en función del entrenamiento intelectual - práctico y el desarrollo futuro de la independencia cognoscitiva.

Una vez asimilado un determinado conjunto básico de modelos instrumentales, se está en condiciones de adecuarlos a variadas situaciones docentes hasta el punto en que se encuentren en condiciones de proponerse sus propios objetivos de aprendizaje y estrategias cognoscitivas.

El primer paso para la operacionalización de cualquier acción es la conceptualización. Para ello se recurre a diccionarios de toda índole (generales, enciclopédicos o especializados en pedagogía y psicología) a fin de disponer de una referencia semántica común para profesores y estudiantes.

La experiencia ha demostrado que profesores de un mismo grado interpretan una misma acción de variadas formas. La consecuencia es evidente: los estudiantes se encuentran ante la situación de responder al aprendizaje de cada asignatura de una manera diferente. De ahí la importancia de la conceptualización de la acción incluida en el objetivo de aprendizaje.

La operacionalización de los objetivos puede entenderse en un sentido amplio como la derivación de un nivel de sistematicidad a otro y en su sentido estrecho, como la operacionalización de los objetivos de una clase (sistema de objetivos de la clase).

Un ejemplo de operacionalización de objetivos desde el programa hasta la clase podría presentarse de la forma siguiente :

Objetivo de programa :

. Valorar el papel de los líderes políticos en el movimiento de liberación de las metrópolis europeas en el continente americano durante los siglos XVIII y XIX a un nivel aplicativo.

Objetivo de unidad :

. Valorar el papel de los líderes políticos en el movimiento de liberación de la metrópoli española en la América Latina durante los siglos XVIII y XIX a un nivel aplicativo.

Objetivo de clase :

. Valorar el papel de Antonio José de Sucre y Simón Bolívar en el movimiento de independencia de la metrópoli española en el Alto Perú durante el siglo XIX a un nivel reproductivo - aplicativo.

A continuación se propone un conjunto de ejemplos de acciones de aprendizaje operacionalizadas. Con el objetivo expreso de pretender el mayor grado de generalización de estas acciones, se ha excluído el conocimiento sobre el que recae la acción. De hecho, esta propuesta pudiera acercarse a la búsqueda de las invariantes funcionales de las acciones.

Dicho conjunto de operacionalizaciones constituye una propuesta, que puede ser mejorada y perfeccionada.

Fueron elaboradas conjuntamente con el autor por un grupo de catedráticos de la Escuela Normal Integrada Simón Bolívar y la Escuela Normal de formación de profesores de Educación Física durante el desarrollo del curso de post grado La concepción sistémica del contenido de la enseñanza, durante el mes de Agosto de 1994. En su elaboración colaboraron además profesores del Colegio Sagrados Corazones de la ciudad de La Paz.

1. ESQUEMATIZAR :

- . identificar los elementos fundamentales del objeto de estudio.
- . determinar los tipos de relaciones lógicas entre los elementos.
- . seleccionar el tipo de esquema y signos a emplear.
- . representar gráficamente los elementos fundamentales y sus relaciones lógicas.

2. CLASIFICAR :

- . seleccionar el grupo o grupos de elementos objeto de clasificación.
- . determinar las cualidades esenciales de los elementos objeto de clasificación.
- . determinar los indicadores de clasificación.
- . conceptualizar los indicadores de clasificación.
- . determinar la escala y niveles de los indicadores.
- . identificar las cualidades esenciales de los elementos de clasificación con los indicadores.
- . agrupar los elementos según los indicadores de clasificación.

3. INTERPRETAR :

- . seleccionar (determinar o asumir) el objeto de interpretación.
- . caracterizar los rasgos esenciales del objeto.
- . determinar el conjunto de indicadores de significación del objeto (modelo)
- . conceptualizar los indicadores de significación.
- . extraer (derivar) la significación implícita de las propiedades esenciales del objeto según los indicadores de significación.
- . comparar la significación ya explícita con el modelo cualitativo o valorativo de significación personal.
- . ubicar la significación en un nivel de una escala de valores.

4. ANALIZAR :

- . descomponer el objeto de estudio en sus partes según el indicador seleccionado.
- . identificar el contenido de las partes.
- . determinar las relaciones entre las partes.
- . describir la forma de organización entre las partes.
- . identificar regularidades (juicios, conceptos, principios, leyes, teorías).

5. SINTETIZAR :

- . determinar indicadores de síntesis del objeto de estudio.
- . determinar el lenguaje de comunicación.
- . deducir un conjunto de relaciones abstractas.
- . integrar el conjunto de relaciones abstractas.

6. DISEÑAR :

- . identificar los elementos del objeto a representar.
- . jerarquizar los elementos y sus relaciones.
- . elaborar el modelo y plan de operaciones en función de los elementos.
- . seleccionar el lenguaje (códigos, dimensiones) y técnicas de comunicación.
- . elaborar la representación de los elementos del objeto.

7. EVALUAR :

- . determinar los indicadores cuanti-cualitativos.
- . conceptualizar los indicadores.
- . elaborar juicios en función de criterios objetivos.
- . elaborar juicios en función de evidencias subjetivas.

8. AUTOEVALUAR :

- . determinar los indicadores de la autoevaluación (objetivos y otros).
- . comparar los indicadores de autoevaluación con los logros y transformaciones de la personalidad (control).
- . elaborar juicios de valor en función de la comparación.
- . discutir logros colectivos.
- . valorar los indicadores de la autoevaluación.
- . regular el desarrollo de las transformaciones.

9. EJEMPLIFICAR :

- . determinar la significación del contenido.
- . transferir a situaciones, hechos o sujetos concretos la significación del contenido.

10. CRITICAR :

- . determinar los elementos de análisis.
- . describir los criterios de análisis.
- . analizar la naturaleza de los elementos.
- . comparar los elementos de análisis con los criterios pre-establecidos.
- . elaborar juicios positivos y negativos sobre la relación entre los elementos de análisis del objeto de estudio y los criterios preestablecidos.

11. AUTOCRITICAR :

- . determinar la referencia para la autocrítica
- . comparar las referencias con las propias manifestaciones de la personalidad.
- . juzgar las manifestaciones positivas y negativas de la personalidad según el patrón de referencia.
- . valorar la objetividad de la autocrítica.

12. ARGUMENTAR :

- . seleccionar el objeto de argumentación.
- . caracterizar el objeto según sus rasgos esenciales (ver acción de)
- . jerarquizar las relaciones (subordinación -coordinación)de tipo causal, por asociación y diferenciación del propio objeto de estudio (argumentos).
- . determinar los elementos externos relativos al objeto de argumentación.
- . jerarquizar las relaciones causales, de asociación y diferenciación de los elementos externos respecto al objeto de argumentación (argumentos).
- . inferir (interpretar) la significación del objeto de argumentación, de los elementos externos y sus relaciones respecto a aquel (argumentos).
- . contrastar la significación de los argumentos con otros criterios , concepciones o posiciones teórico-prácticas.

13. DIAGNOSTICAR:

- . determinar los indicadores del modelo.
- . conceptualizar los indicadores del modelo.
- . seleccionar situaciones sujetas a diagnóstico.
- . aplicar los indicadores del modelo a los sujetos de estudio o situaciones de diagnóstico.
- . tabular los resultados obtenidos.
- . comparar los resultados con el modelo.
- . elaborar conclusiones cuantitativas y cualitativas.

14. RESOLVER PROBLEMAS :

- . identificar el tipo y campo al que pertenece el problema y los datos que se ofrecen.
- . interpretar la interrogante que porta el problema.
- . relacionar los datos ofrecidos y la interpretación del problema con los fundamentos teóricos.
- . relacionar los datos entre sí y sus correspondientes efectos.
- . relacionar los efectos con la interrogante.
- . aplicar los fundamentos teóricos a la relación entre los efectos y la interrogante.
- . obtener soluciones de interrogantes.
- . interpretar el resultado.
- . verificar el resultado o solución del problema con su fundamento teórico
- . integrar la solución al fundamento teórico.
(efecto de retroalimentación).
- . generalizar la solución a problemas similares (efecto de formación de sistema de conocimientos y habilidades).
- . interpretar el problema desde nuevas alternativas o datos (efecto de solidez de conocimientos).

15. EXPERIMENTAR :

- . seleccionar, asumir o determinar el objeto de experimentación.
- . caracterizar el objeto sometido a experimentación.
- . determinar las variables (alteraciones) a que será sometido el objeto de experimentación.
- . seleccionar el material o instrumental necesario.
- . elaborar la hipótesis del comportamiento del objeto de experimentación.
- . seleccionar el procedimiento de experimentación.
- . aplicar las variables al objeto de experimentación.
- . observar (medir, calificar) los resultados de la aplicación.
- . anotar los resultados de la aplicación.
- . comparar el resultado de la aplicación con el objeto inicial, hipótesis y fundamento teórico.
- . elaborar conclusiones.
- . interpretar conclusiones.
- . generalizar conclusiones a objetos similares.
- . proponer aplicaciones de las variables a objetos no similares (nuevas experimentaciones).

16. FUNDAMENTAR :

. ESTRUCTURA SIMPLIFICADA :

- . determinar objeto de fundamentación.

- . seleccionar bases teóricas según indicadores del objeto.
- . relacionar las bases teóricas del objeto según según indicadores.
- . exponer las relaciones entre las bases teóricas.

- . **ESTRUCTURA COMPLEJA DESPLEGADA :**
- . determinar (o seleccionar) el objeto de fundamentación (general o particular) dado su nivel de significación (carácter esencial y/o necesario).
- . determinar (o seleccionar) los indicadores (puntos de vista y criterios teóricos : conceptos, principios, leyes, teorías) del objeto de fundamentación.
- . elaborar el contenido de cada uno de los indicadores del objeto de fundamentación.
- . relacionar el contenido de los indicadores por su nivel categorial y formas de relaciones (subordinación y coordinación : estructura) entre ellos.
- . integrar el contenido de los indicadores objeto de fundamentación.
- . constatar la relación entre el fundamento elaborado y la caracterización del objeto.
- . exponer los fundamentos del objeto de forma oral, escrita, gráfica, dramatizada o su combinación.

Nota : la primera operación presupone una caracterización previa del objeto, mientras que las operaciones cuatro a la siete dependen del nivel de profundidad del contenido y del nivel de asimilación del objetivo.

EJEMPLOS DE OPERACIONALIZACIÓN DE OBJETIVOS DE CLASE :

- . **EVALUAR EL PAPEL DE LOS ÓRGANOS DEL PODER LEGISLATIVO COMO COMPONENTE DE LOS PODERES DEL ESTADO A PARTIR DEL TRABAJO CON DOCUMENTOS, GRÁFICOS ESTADÍSTICOS E INFORMES A UN NIVEL APLICATIVO.**
 - . retomar definición de poder legislativo.
 - . relacionar el poder legislativo con el ejecutivo.
 - . determinar los elementos cuantitativos y cualitativos de cada uno de los órganos del poder legislativo.
 - . elaborar juicios sobre el papel de cada órgano según documentos, gráficos e informes.
 - . elaborar juicios sobre el papel del conjunto de órganos legislativos según documentos gráficos e informes.

- . **DERIVAR LA MODELACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA RELACIÓN OBJETIVO-OPERACIONES-TAREAS DOCENTES Y LA ESTRUCTURA DE LA HABILIDAD A UN NIVEL REPRODUCTIVO.**
 - . definir el concepto de modelación en el contexto del proceso docente educativo.
 - . explicar la relación entre objetivo-operaciones-tareas docentes.
 - . relacionar las condiciones didácticas presentes en la modelación del método.
 - . constatar los fundamentos teóricos de la modelación del método mediante un ejemplo concreto.

- . **RELACIONAR LOS DEPARTAMENTOS DE LA ESTRUCTURA DE UNA AGENCIA PUBLICITARIA A PARTIR DE SU CONTENIDO Y LOS NEXOS DE SUBORDINACIÓN - COORDINACIÓN A UN NIVEL REPRODUCTIVO.**

- . definir la agencia publicitaria.
- . explicar el objetivo de una agencia publicitaria.
- . derivar los requerimientos de departamentos de una agencia publicitaria.
- . determinar el objetivo y funciones de cada departamento en sí mismo.
- . diferenciar la composición de departamentos de la estructura de pequeñas y grandes agencias publicitarias.
- . establecer los nexos de coordinación - subordinación entre los departamentos de la agencia a partir del objetivo y funciones de cada uno de ellos.

EJEMPLOS DE OPERACIONALIZACIÓN DE ACCIONES EN SUS OPERACIONES Y CONDICIONES :

- . VALORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA. (*)
 - . IDENTIFICAR características y componentes del proceso de enseñanza.
 - . COMPARAR características y componentes con un proceso dado según parámetros.
 - . SELECCIONAR parámetros de comparación.
 - . ESTABLECER semejanzas.
 - . ESTABLECER diferencias.
 - . UBICAR EN UNA ESCALA DE VALORES el resultado de la comparación.
 - . DETERMINAR valores de la escala.
 - . ESTABLECER límites entre valores.
 - . SELECCIONAR el lugar que ocupa el objeto de valoración en la escala.

- . OBSERVAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA (**)
 - . PLANIFICAR la observación.
 - . FORMULAR sus objetivos.
 - . ELABORAR guía de observación.
 - . INFORMARSE sobre lo que se observará.
 - . ANOTAR datos.
 - . SELECCIONAR aspectos esenciales.
 - . EXPRESAR los datos según código seleccionado.
 - . ANALIZAR los datos.
 - . ESTABLECER relaciones entre cada aspecto anotado y la información que posee el observador (teórica y empírica).
 - . SEÑALAR aspectos positivos y negativos.
 - . ELABORAR conclusiones.
 - . VALORAR lo observado.
 - . FUNDAMENTAR teóricamente el criterio dado.
 - . PROPONER otra alternativa de realización de la observación.
 - . FUNDAMENTAR teóricamente la proposición de alternativa.

(*) Elaborado por el Departamento de Educación de la personalidad de la Facultad de Pedagogía - Psicología de la Universidad Pedagógica " E. J. Varona ", Ciudad de La Habana, Cuba.

(**) Elaborado por Lic. Cecilia Castillo, investigadora del Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional de la Universidad Pedagógica "E.J.Varona"

ACERCA DE LOS NIVELES DE SISTEMATICIDAD DEL CONOCIMIENTO COMO COMPONENTE DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA.

" Desde el punto de vista gnoseológico, en el sistema de conocimientos de una rama del saber, no sólo como disciplina docente, sino en general como ciencia, es posible precisar cuatro niveles diferentes de sistematicidad, a saber : el concepto, la ley, la teoría y el cuadro, con los cuales es posible caracterizar dicho objeto y sus movimientos propios " (1).

No obstante e independientemente del criterio de niveles FUNDAMENTALES de sistematicidad del conocimiento, existe una amplia gama de formas resultantes del proceso cognitivo, las que dan lugar a los componentes y estructura lógico - conceptual del sistema de conocimientos de una asignatura.

La determinación y selección de dicho sistema de conocimientos debe tomar en cuenta, de manera conciente, en qué nivel de sistematicidad se encuentran y consecuentemente, la significación que le aportan a la asignatura en cuestión.

A continuación se presenta la descripción de algunos de los componentes gnoseológicos más representativos y presentes en los programas de asignatura :

1. HECHOS : Forma del conocimiento correspondiente a su etapa empírica y base para la elaboración del conocimiento teórico mediante la observación, experimentación, medición y procesamiento a través de un sistema teórico - conceptual.

Rasgos de los hechos :

- . Existen antes de la construcción de su teoría explicativa.
- . Se encuentran fuera de la teoría y solo la ejemplifican.
- . Son absolutamente auténticos, existen por sí mismos.
- . Son invariantes respecto a las teorías que los explican.
- . Se vinculan con la teoría elaborada sobre su base.

Los hechos pueden ser descritos con el lenguaje de la ciencia (conceptual) y se les denominan hechos-proposiciones. Si se les analiza desde el punto de vista de sus relaciones con la realidad se estará obligado a abandonar el lenguaje de la ciencia y apoyarse en lo sensorialmente

dado o en fragmentos de la realidad. La diferencia se determina, pues, por el modo de análisis del conocimiento (2).

Ejemplos :

- . Encuentro de dos culturas (1492).
- . Fundación de Potosí por el Capitán Juan de Villarreal (1 de Abril de 1545).
- . Nacimiento de Simón Bolívar (24 de Julio de 1783 en Caracas, Venezuela).

2. CONCEPTOS : Aparecen como una de las formas de reflejar el mundo en la conciencia con ayuda de los cuales se conoce la

esencia de los fenómenos y los objetos, al abstraer y generalizar sus rasgos o aspectos más significativos. Es el elemento más importante del pensamiento lógico. Es una imagen generalizada que refleja la multitud de objetos semejantes por medio de sus características esenciales (3).

Ejemplos :

- . Mamíferos.
- . Compuestos químicos orgánicos.

3. CATEGORÍAS : Conceptos que tienen un determinado grado de jerarquía en el contexto de una ciencia y que pueden tener la generalización suficiente como para ser empleados en varias ciencias.

Ejemplos :

- . Personalidad.
- . Proceso docente educativo.
- . Objetivo de aprendizaje y enseñanza.
- . Método científico.
- . Formación económico social.

4. JUICIOS : Elaboración de idea o conjunto de ellas que tienen esencialmente un carácter opinático o valorativo de un hecho, fenómeno o teoría.

5. HIPÓTESIS : En el más amplio sentido se entiende por ella cualquier proposición, supuesto o predicción que se basa, bien en los conocimientos ya existentes o bien en los hechos nuevos y reales, o también, como sucede con mayor frecuencia, en unos y en otros (4).

6. PRINCIPIOS : Son resultados de la generalización de la actividad práctica. Su confirmación es posible encontrarla solo a lo largo del proceso de desarrollo de la propia ciencia y como consecuencia del escrutinio de una enorme cantidad de fenómenos y hechos experimentales (5).

Ejemplos :

- . Principio de la asequibilidad de la enseñanza.
- . Principio de la organización del contenido en los planes de estudio.

7. LEY : Relación estable y necesaria entre elementos de un proceso o fenómeno bajo determinadas condiciones.

Tiene carácter universal.

Ejemplos :

- . Leyes de la cinemática.
- . Ley de la gravitación universal.
- . Leyes de la dialéctica.

8. TEORÍA : Sistema de conocimientos, leyes y principios vinculados entre sí que explican fenómenos de una esfera de la realidad (6).

Ejemplos :

- . Teoría de la evolución de las especies de Darwin.
- . Teoría de la evolución de un geosinclinal.
- . Teoría del materialismo dialéctico.

9. CUADRO O CONCEPCIÓN DEL MUNDO : Concepción general a nivel de sistema conceptual de los elementos fundamentales de diferentes teorías y que se sustenta en un modelo dado de la materia y su movimiento(7).

Ejemplos :

- . Concepción materialista dialéctica del universo.
- . Concepción cristiana creacionista del origen y desarrollo del mundo.

Bibliografía :

- (1) Alvarez, Carlos. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. Ciudad de La Habana, 1989.
- (2) Academia de Ciencias de Cuba y de la URSS. Metodología del conocimiento científico. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba. 1975.
- (3) Alvarez, C. Ob. cit.
- (4) Academia de Ciencias de Cuba y la URSS. Ob. cit.
- (5) Alvarez, C. Ob. cit.
- (6) Alvarez, C. Ob. cit.
- (7) Alvarez, C. Ob. cit.

ACERCA DE LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO
" CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA ".

Por contenido de la enseñanza debe entenderse :

"1. el sistema de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los modos de actuación (...);

2. el sistema de hábitos y habilidades generales, intelectuales y prácticas, que son la base de múltiples actividades concretas;

3. la experiencia de la actividad creadora, sus rasgos fundamentales que gradualmente fue acumulando la humanidad durante el proceso de desarrollo de la actividad social práctica;

4. el sistema de normas de relación con el mundo, de unos con otros, que son la base de las convicciones e ideales (...)."

Danilov, M.A. y M.N. Skatkin. Didáctica de la escuela media. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.

EJERCICIO :

. Enjuicie la definición propuesta y determine sus aspectos positivos y negativos a partir de la fundamentación socio política, humanista, psicológica y pedagógica que sustenta el trabajo con los objetivos.

. Determine, a partir del ejercicio anterior, los elementos necesarios y suficientes para la definición del concepto "contenido de enseñanza"

. Elabore un proyecto de definición del concepto " contenido de la enseñanza "

Tomado del material elaborado por los profesores A. García y A. García para la maestría desarrollada en la Univ. Mayor de San Andrés. La Paz. Bolivia.

CLASIFICACIONES DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

Criterios de clasificación :

1. Relación entre la enseñanza y el aprendizaje (L. Kingberg).
 - . Exposición oral : Narración, descripción e informe.
 - . Trabajo independiente : Se manifiesta en diferentes grados de independencia, desde el planteamiento de objetivos- preguntas, tareas-bibliografía hasta el planteamiento exclusivo de objetivos a partir de los cuales los estudiantes determinan sus propias vías de realización.
 - . Elaboración conjunta : Conversación científica y didáctica.

2. Fuente de adquisición de los conocimientos.
 - . Orales.
 - . Visuales.
 - . Prácticos.
 - . Prácticos.
 - . Orales.
 - . Trabajo con el libro de texto.
 - . Instructivos.

La limitación fundamental de esta clasificación es la de no expresar las formas de operacionalización o procedimientos ya que toma como criterio sólo la fuente del conocimiento.

3. Carácter de la actividad cognoscitiva (I. Ya Lerner).

. EXPLICATIVO - ILUSTRATIVO.

Se caracteriza por la exposición lineal y unidireccional de la información y la incorporación de medios de enseñanza. En buena medida la función de transmisión de conocimientos se realiza a través de estos últimos dando lugar a la intensificación y racionalización del proceso con la consecuente disminución del tiempo necesario. Adopta varias formas metodológicas como el informe, narración, descripción.

La actividad del alumno se caracteriza fundamentalmente por la captación de la información.

. REPRODUCTIVO.

Se basa en la repetición de conocimientos y modos de actuación así como por la gradación de la cantidad y frecuencia de repetición de ejercicios, prácticas, uso de guías con diferentes niveles de independencia cognoscitiva, la algoritmización o la utilización de materiales programados.

La actividad del alumno se basa fundamentalmente en la reproducción de las propuestas y modelos elaborados por el profesor y la memorización de la información de forma voluntaria e involuntaria (esta última tendiente a la automatización de la modos de actuación y la información que ellos portan).

. EXPOSICIÓN PROBLÉMICA.

De mayor grado de complejidad que la explicación ilustrativa, en este caso la exposición se basa en el planteamiento de un problema científico por parte del profesor el cual demuestra la vía de solución mediante modelos de pensamiento, procedimientos y métodos de la ciencia.

Se incorporan a esta demostración experimentos y argumentaciones con el uso de medios de enseñanza en función de la demostración de hipótesis. Su función fundamental es proporcionar a los alumnos un patrón o modelo de actuación basado en el método científico para la solución de problemas.

Por su parte, la actividad de los alumnos está dada en la interiorización de los conocimientos y del problema que los encierra, la atención a la secuencia y control del grado de convicción de la solución del problema propuesto. En etapas superiores de utilización del método, realizan un pronóstico mental de los pasos intermedios de la lógica de la solución.

. BÚSQUEDA PARCIAL.

En esencia se basa en la preparación para el desarrollo de conocimientos y habilidades intelectuales y/o prácticas en función de la solución parcial de tareas o subtareas derivadas del método científico a partir de la orientación del profesor quien organiza y dirige la lógica e interrelación entre dichas tareas. Entre sus formas de realización está el análisis de problemas en el contexto de una determinada problemática, la elaboración de preguntas dado un fenómeno u objeto de estudio, la elaboración de conclusiones a partir de la presentación de hechos " relativamente " aislados, la elaboración de planes de comprobación o la descomposición de tareas o hipótesis en subtareas o hipótesis particulares. Se puede complementar con seminarios u otras actividades prácticas.

El alumno se dedica a la captación del ejercicio o tarea que constituye una etapa de todo el proceso, la comprensión de las condiciones en las que se lleva a cabo, la actualización de los conocimientos sobre las vías de solución de ejercicios semejantes, realiza tareas de autocontrol y a la reproducción del desarrollo de la solución y argumentación de forma independiente.

. CONVERSACIÓN HEURÍSTICA.

Considerado por algunos autores como variante de la búsqueda parcial. Está basado en el diálogo para la demostración de tesis - antítesis, criterios para el éxito - antiéxito. Se provoca a partir del planteamiento de un problema con la participación activa y directa de los estudiantes. Puede combinarse, como paso previo, con la búsqueda parcial en documentos o fuentes para provocar el intercambio o análisis crítico de la información. Es muy utilizado en los seminarios o exámenes orales.

. MÉTODO CIENTÍFICO O INVESTIGATIVO.

Se relaciona directamente con la adquisición de la experiencia de la actividad creadora y el acercamiento a los métodos de la ciencia. Contribuye a la formación de intereses cognoscitivos así como al desarrollo de habilidades teórico - prácticas. Su objetivo es el de enseñar a realizar de forma independiente el proceso del conocimiento y la solución de problemas científicos. Se diferencia de la búsqueda parcial en lo relativo al nivel de independencia de los estudiantes y la elaboración de todo el proceso investigativo. Sus etapas regularmente abarcan :

- . la identificación del problema de investigación.
- . elaboración de las hipótesis.
- . elaboración del plan de investigación.
- . ejecución del plan.
- . formulación de soluciones al problema.
- . comprobación de la solución.
- . elaboración de conclusiones y aplicación de los conocimientos al problema que da origen a la investigación.

En tanto el profesor se ocupa de la elaboración, presentación y control de los ejercicios de carácter problémico, el alumno se dedica a la percepción del problema o criterio individual sobre aquel, planifica las etapas y los modos de actuación para su solución, realiza su propio autocontrol y reproduce, hasta tanto logra la independencia necesaria, las estrategias de desarrollo y argumentación de los resultados.

En cualquiera de las alternativas metodológicas propuestas, los procedimientos lógicos pueden estar basados en la inducción, deducción, análisis, síntesis, comparación, generalización, las formas algorítmicas o heurísticas.

4. Según la organización y realización de la actividad docente - cognoscitiva (*).

- . Métodos para asimilar y transmitir la información docente :
 - . Orales : cuento, conferencia docente, seminario, conversación.
 - . Visuales : ilustraciones, demostraciones, cine docente, televisión educativa.
 - . Prácticos : ejercicios escritos, trabajo de laboratorio, tareas laborales (preprofesionales), ejercicios con equipos de grabación y reproducción de sonidos.

- . Métodos de la asimilación lógica de la información docente :
 - . Inductivos, deductivos, de análisis docente, de analogía docente, de síntesis, de establecimiento de relaciones y regularidades causa - efecto.

- . Métodos de comprensión de la información docente :
 - . Reproductivo.
 - . Problémicos de búsqueda : conversación heurística y de búsqueda de problemas, ejercicios de búsqueda problémica y de laboratorio de investigación y búsqueda.

- . Métodos de trabajo independiente :
 - . De planificación racional.

- . De organización racional del trabajo.
 - . De autocontrol.
 - . De análisis de las conclusiones del trabajo.
5. Según la estimulación (regulación) de la actividad docente cognoscitiva.
- . Métodos de formación del interés social :
 - . De creación de una situación de éxito en los estudios.
 - . Del juego cognoscitivo.
 - . Métodos de creación de una situación moral - emocional : situaciones complejas, novedosas, acercamiento del contenido a los descubrimientos científicos, analogías de ejercitación, procedimiento del " asombro ", comprensión de las interpretaciones científicas y vulgares de los fenómenos naturales.
 - . Métodos de estimulación del deber y la responsabilidad:
 - . De explicación de la importancia social del objeto de estudio.
 - . De explicación de la significación personal del estudio.
 - . De planteamiento de las exigencias docentes.
 - . De estímulo y castigo.
6. Según el control y de autocontrol de la actividad docente cognoscitiva.
- . Métodos de control oral, escrito, gráfico y de autocontrol.

(*) Los criterios de clasificación 4, 5 y 6 están tomados de :
Ciclo de conferencias de Pedagogía e Historia de la Pedagogía.
Colectivo de autores del Departamento de Pedagogía de la Universidad Pedagógica " Félix Varela "
". Villa Clara, Cuba. 1989.

"LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD E INDEPENDENCIA DE LOS ESTUDIANTES "

Dra. Julia García Otero.

INTRODUCCIÓN:

En la primera conferencia del Coloquio dedicado al estudio de la inteligencia, el Dr. Diego González Serra, concluyó su exposición con un párrafo de gran significado para el tema que hoy abordaremos. En aquella ocasión se expresó:

" Si lo asimilativo se asocia con la determinación externa de las capacidades, lo creativo se corresponde con su autodeterminación, con el rol autónomo y activo del sujeto. De aquí la necesidad de combinar la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos ya establecidos socialmente con el método problémico, con los métodos activos, que

despiertan la creatividad por parte del estudiante e integran ambos aspectos en un proceso único de la enseñanza " (1).

Nos proponemos hoy, el análisis de la estructura del método de enseñanza, desde el punto de vista didáctico - general, para establecer los vínculos esenciales y necesarios entre los componentes de esta estructura y algunos conceptos que desde el punto de vista psicológico, sin lugar a dudas, le sirven de fundamento teórico al tema.

Partiendo del análisis de su estructura a través de su presentación gráfica, trataremos de demostrar la relación existente entre los objetivos - contenido - métodos - medios para posteriormente ejemplificar de forma general algunos métodos y " técnicas " que ocupan un importante papel dentro de la Didáctica contemporánea, por su contribución al desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

Con las ideas aquí expuestas, no pretendemos agotar el tema, que es por demás muy polémico y sí plantear algunas reflexiones que no son sólo el resultado del estudio teórico, sino también de la propia práctica. Son, por lo tanto, ideas que pueden ser sometidas a discusión, a debate, y por ende a cambios.

EL MÉTODO Y LOS COMPONENTES DE SU ESTRUCTURA.

Cuando hablamos de la estructura de un objeto dado (contenido), nos referimos a los componentes que lo integran y a las relaciones e interrelaciones que se establecen entre ellos que dan lugar al funcionamiento interno de dicha estructura.

La estructura del método de enseñanza, bien conocida a través de los textos de Didáctica General, encierran el aspecto externo e interno del mismo.

Desde el punto de vista didáctico general, la estructura del método pudiera representarse de forma tal que pueda ajustarse a la estructura de cualquier método particular.

Desde el punto de vista general y externo, el método de enseñanza, puede ser considerado como la interrelación entre las actividades del profesor y las actividades del estudiante.

En efecto, al observar un proceso de enseñanza cualquiera, vemos por una parte al profesor realizando actividades específicas y por otra, al estudiante correspondiendo a esa dirección, con otras actividades.

Sin embargo, en este análisis debemos recordar que el término actividad supone en su estructura dos formas funcionales de regulación: la inductora y la ejecutora. En la enseñanza, la actividad se manifiesta a través del método.

La actividad es, en este caso, una unidad estructural que se manifiesta si está presente la motivación, sin embargo, para que la actividad pueda materializarse en acciones y operaciones, resulta imprescindible la presencia del objetivo. De tal forma que en el esquema, apreciamos la presencia del objetivo del profesor que determina las acciones del mismo, así como los medios que éste empleará en su ejecución.

Existe un estrecho vínculo entre los objetivos del profesor y los objetivos del estudiante, tanto que la determinación de los objetivos de este último supone partir de las propias necesidades de los estudiantes, en el plano de sus conocimientos, habilidades y valoraciones. Los objetivos del estudiante determinarán las acciones y operaciones de éstos, así como los medios de que dispone para el aprendizaje.

La interacción entre estos dos sistemas de acciones nos llevará al logro de los objetivos que serán tanto del profesor como del estudiante.

Si existe un objetivo y se materializa la acción, la presencia de operaciones es imprescindible para el desarrollo de estas últimas.

Identificamos las acciones del profesor como los métodos de enseñanza y las operaciones como los procedimientos que se emplean, que pueden variar, repetirse o intercambiarse en un método u otro. En el caso de los estudiantes, las acciones y operaciones constituyen el proceso mismo de adquisición y asimilación de conocimientos, habilidades y valoraciones, a través de la realización de tareas docentes concretas.

Pero las acciones y operaciones se materializan porque poseen un sustrato material, dado por el contenido de la enseñanza quién determina el carácter de las propias acciones y operaciones que se deberán ejecutar. En los medios de presentación del material docente y en los que utiliza el estudiante en el proceso de asimilación, está presente el contenido, adoptando diferentes formas de representación.

Dicho así, la estructura del método puede parecer simple, sin embargo, su complejidad radica precisamente en el movimiento interno de cada uno de los componentes de esta estructura, es decir, de su dialéctica.

A través del análisis de esta representación se evidencia el estrecho vínculo que existe entre los objetivos, el contenido y los métodos y medios, así como su grado de interpretación.

No hay acciones sin objetivos, así como no puede considerarse el contenido como un modelo estático de información, sino un modelo dinamizado por las acciones del profesor y los estudiantes, en los medios de representación de los conocimientos y en los procedimientos para formar habilidades y hábitos con la correspondiente consecuencia en el estudiante.

De lo anterior se desprende que las acciones y operaciones son componentes esenciales de la asimilación de los conocimientos y las habilidades y están presentes en el método como elemento que dirige la ejecución del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Pero son además denominador común en la estructura del objetivo, del contenido y de los medios de enseñanza y se convierten de hecho en un elemento esencial para la interrelación de éstos.

De cómo se organizan estas acciones y del conocimiento de las invariantes funcionales que se determinen, dependerá que un método se manifieste con un carácter productivo o no.

Partiendo de estos presupuestos teóricos, analicemos cuáles son aquellos métodos de enseñanza que por las características de sus acciones tienen mayores posibilidades para desarrollar en los estudiantes estas cualidades superiores de creatividad e independencia, a las que hacemos referencia en el inicio de este trabajo.

MÉTODOS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD E INDEPENDENCIA DEL ESTUDIANTE.

Existen diversos métodos que implican en su desarrollo el desencadenamiento de acciones productivas en el aprendizaje. Estos métodos propician la realización por el estudiante de tareas de indagación, búsqueda e investigación que forman en ellos un pensamiento creador y un trabajo independiente.

Dentro de ellos encontramos: los métodos problémicos, los juegos didácticos, los métodos de discusión, métodos de asimilación, uso de la computación e introducción de las " técnicas " de dinámica grupal como procedimientos.

Haremos una breve referencia a algunos de éstos métodos y nos referiremos a las posibilidades que ofrecen las técnicas de dinámica de grupo en el aula.

Es necesario aclarar que en la base de los métodos productivos se encuentra la presencia del elemento problémico como factor fundamental y desencadenante del desarrollo de esas cualidades en el estudiante.

Los métodos más difundidos dentro de la enseñanza problémica son: la exposición problémica, la conversación heurística, la búsqueda parcial y el investigativo.

Los métodos problémicos deben ser utilizados como un sistema, haciendo de los mismos un uso combinado y regular, en función del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes.

Como ya planteamos, estos métodos, por su carácter, propician no sólo un mayor interés hacia el aprendizaje sino también mayores posibilidades de individualizar la enseñanza, de atención directa y diferenciada de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza.

Las situaciones problémicas, problemas, tareas y preguntas constituyen los elementos básicos de su dinámica interna. Son las que permiten que se desencadenen las acciones y operaciones productivas en el alumno.

Iniciándose con la exposición problémica se puede lograr el primer contacto de los estudiantes con las situaciones problémicas presentadas por el profesor. El planteamiento del problema así como las tareas de búsqueda de solución, son planteadas por éste. El profesor revela las contradicciones y va descubriendo los elementos desconocidos, partiendo de los datos del problema. La enseñanza se produce mediante la demostración de los hechos y fenómenos de estudio. Al estudiante no se le transmiten los conceptos acabados tal y como ocurre en la exposición tradicional. El estudiante sigue la lógica del pensamiento acerca del conocimiento que le está siendo presentado, al mismo tiempo que asimila recursos y vías para apropiarse del mismo y desarrollar habilidades de carácter lógico.

Los restantes métodos problémicos, aplicables a partir del momento en que el estudiante posee determinadas habilidades en el proceso de búsqueda, se utilizan para que al mismo tiempo gane en independencia cognoscitiva.

El profesor no tiene que resolverlo todo en determinado momento, pueden quedar problemas o tareas sin resolver que pueden ser trabajadas por los estudiantes que propician una búsqueda parcial y los resultados de sus acciones son discutidos en actividades prácticas como los seminarios.

La esencia de todos estos métodos está en que crean en el estudiante la necesidad de resolver los problemas para llegar a la verdad, desarrollando por sí mismos el camino científico de descubrimiento y arribar a conclusiones.

La aplicación de estos métodos requiere que las acciones del profesor partan de un dominio profundo del contenido de enseñanza y de la metodología para su aplicación. También exige un conocimiento del nivel de desarrollo de los estudiantes y un dominio de las posibles soluciones que se manifiestan en el proceso de su aplicación. Son métodos muy productivos, tanto para el profesor como para los estudiantes.

Una variante dentro de los métodos problémicos la constituyen los llamados JUEGOS DIDÁCTICOS que en la enseñanza superior se denominan juegos ocupacionales o profesionales didácticos.

Si analizamos los principios que están presentes en la metodología de trabajo de estos métodos, comprenderemos mejor su importancia en la enseñanza.

Dentro de estos principios, entre otros, se encuentran: la interpretación de roles, la dinamicidad, la competencia, la colectividad, la preparación de modelos y el carácter problémico.

Cuatro son los principios básicos que definen los métodos de juego, analicemos solamente éstos por su importancia.

La preparación de modelos es el principio que orienta la elaboración de aquel aspecto de la realidad que será imitada por el estudiante en el proceso del juego.

El carácter problémico refleja las regularidades lógico - psicológicas del pensamiento y de la enseñanza y se manifiesta o expresa en la propia preparación del modelo de imitación.

La independencia, permite imaginar el juego ocupacional como una actividad productiva por parte de cada uno de los estudiantes.

La competencia está basada en la eficiencia de la actividad lúdica y expresa los tipos fundamentales de motivaciones para participar en el juego. Sin competencia no hay juego, todo juego está impregnado de un espíritu de competencia, desde que se piensa en él, en su desarrollo, terminación e inicio del próximo juego.

La realización de los juegos profesionales supone la ejecución de una serie de tareas que implican acciones tanto del profesor como del estudiante, durante el pr
ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es

estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

ante todo, como instrumento para desarrollar el pensamiento teórico y práctico del futuro especialista. La interacción de los estudiantes con el contenido cognoscible del juego es mediatizado por la interacción de la personalidad con otros participantes lo cual es organizado por el profesor como las tareas didácticas lúdicas, y para preparar y adoptar soluciones conjuntas e individuales"

Un método muy empleado en la formación de personal dirigente y que no se aparta de los elementos esenciales hasta ahora analizados, es el llamado método de situaciones en carpetas.

Este método contribuye al desarrollo de habilidades tales como: organizar y coordinar el trabajo, escuchar y valorar críticamente a otras personas, manejar información recibida destacando lo importante de lo secundario (clasificación), delegar tareas.

Supone dentro de sus propósitos fundamentales la profundización y sistematización de los conocimientos y técnicas de trabajo y el intercambio de experiencias entre los participantes sobre el enfoque de la solución de los problemas.

Como se observa, el elemento problémico está presente en esta variante del juego profesional. Aquí el estudiante tiene que asumir un papel al que no está acostumbrado. Recibe una carpeta en la que se encuentra la situación planteada (el problema o conjunto de ellos), además de otros problemas que rodean al central e información adicional que puede ser útil para asumir posiciones y adoptar posibles soluciones.

Con todo este arsenal, el estudiante deberá trabajar, hacer esfuerzos, para de una forma creativa e independiente, arribar a las soluciones.

Los resultados individuales pueden ser discutidos en grupos donde se puede conocer el nivel de gestión individual en la solución de los problemas planteados.

Los llamados métodos de discusión, de forma genérica, pueden incluir en sí expresiones problémicas en las formas organizativas como los cine - debates, paneles, o ruedas de prensa, etc.

De carácter grupal, en estos métodos se someten a discusión y juicios, situaciones problémicas que contienen aspectos contradictorios y que permiten el debate de los participantes de forma rica y abierta.

Estos métodos desarrollan en los estudiantes el ejercicio de la crítica, el criterio, el respeto a las ideas de otros, la toma de posiciones, la utilización de conocimientos diversos para defender sus posiciones con el consecuente desarrollo de la expresión oral, la imaginación, el pensamiento reflexivo, etc.

Su empleo tiene grandes posibilidades no sólo en el contexto del aula, sino fuera de ella, en las unidades docentes, escuelas, etc., en fin, allí donde sea necesario reflexionar y asumir posiciones sobre aspectos importantes y contradictorios del contenido de enseñanza.

Otras variantes para activar el proceso de enseñanza las constituyen las llamadas " técnicas " de dinámica grupal, que pueden ser empleadas en calidad de procedimiento dentro de un método específico.

Estas "técnicas", diseñadas para crear un ambiente favorable en las relaciones y comunicación interpersonal entre los sujetos que aprenden, pueden ser de extraordinaria ayuda para el trabajo docente, ya que favorecen el intercambio de ideas y el arribo a soluciones creadoras, tanto grupal como individualmente.

De estas técnicas existen muchas, todas con objetivos y propósitos definidos desde el punto de vista psicológico, pero muy útiles para organizar y dirigir el trabajo pedagógico de forma atractiva, amena y, sobre todo, productiva. Lo interesante y curioso de estas técnicas es, que cuando el profesor comienza a aplicarlas, ya no puede sustraerse de su empleo, e incluso, por iniciativa creadora, genera nuevas formas de manifestación de las mismas.

Su utilización es indudablemente valiosa. Sin buena comunicación y relaciones interpersonales adecuadas no se pueden acometer dentro de un grupo tareas colectivas de aprendizaje que impliquen el desarrollo creativo de cada uno de los sujetos que integran el grupo.

Sería interminable la lista de vías y métodos que pueden ser empleados para lograr una enseñanza verdaderamente creativa e independiente, es decir, productiva. Lo más importante es tener en cuenta que cualquiera que sea la vía que adoptemos, en su esencia debe subyacer el elemento problémico, contradictorio, capaz de generar inquietudes y lanzar a la búsqueda.

Para lograr esto es imprescindible una condición: cambiar de concepción, darle un vuelco a nuestras acciones como profesores. A fin de cuentas, método es precisamente dirección del proceso de aprendizaje y en dependencia de cómo se dirija éste, así será la calidad del proceso y producto que esperamos. Si queremos estudiantes creativos, independientes, capaces, no nos queda otra alternativa que enseñar creando en cada una de nuestras acciones.

LAS TÉCNICAS PARTICIPATIVAS COMO ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA SU DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Dr. Amado García García.
Lic. Agustín García Trujillo.

Las técnicas participativas contribuyen a desarrollar la interacción entre profesor-estudiantes, estudiante-estudiante a través de la discusión y la reflexión, colectivizan el conocimiento individual, lo enriquecen y le dan fuerza, permiten desarrollar una experiencia educativa común y finalmente la creación colectiva del conocimiento, donde todos son partícipes en su elaboración, y por lo tanto también de sus implicaciones prácticas.

El adecuado manejo de las técnicas grupales garantiza la activación el proceso de análisis de un problema incentivando la participación ordenada del grupo de manera que le permiten llegar, luego de un proceso de reflexión de lo individual a lo colectivo, a conclusiones claras sobre el tema que se está estudiando. En la actualidad son ampliamente utilizadas por educadores de América Latina, los cuales han adquirido gran experiencia en su manejo y enriquecimiento.

Estas técnicas en manos de los educadores son herramientas que favorecen el desarrollo y optimización del proceso docente - educativo y estímulos que propician la participación. No se trata de juegos para hacer "atractivo" el proceso de discusión, sino que se refieren al cómo del trabajo

grupal, es decir, cómo enfrenta el grupo un tema seleccionado, cómo se organiza y dirige el trabajo, qué procedimientos y medios sistematizados se utilizan para lograr los objetivos propuestos.

El que dirige el trabajo grupal debe poseer seguridad en sí mismo y en sus conocimientos para que pueda actuar de modo natural, sin necesidad de utilizar inadecuadamente la autoridad o la imposición, que son manifestaciones evidentes de inseguridad. Debe propiciar un clima de confianza, apertura, seguridad y respeto que promuevan la participación grupal sin perder de vista el objetivo preciso que se pretende alcanzar. Es este objetivo el que orienta el contenido del trabajo grupal, el que determina la elección de las técnicas y procedimientos de acción.

Las investigaciones realizadas en el campo de la Dinámica de Grupo han permitido establecer un cuerpo de normas prácticas o conocimientos, útiles para facilitar y perfeccionar la acción de los grupos. Las técnicas grupales, por lo tanto, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo.

Para que se cumpla la finalidad de las técnicas durante su aplicación, es preciso que el profesor - coordinador del grupo desarrolle o manifieste una serie de cualidades que facilitan la preparación del estudiante para la vida, entre las cuales podemos señalar: la objetividad, la claridad y la flexibilidad aplicando el enfoque participativo. También son importantes la capacidad de observación y la sensibilidad hacia el grupo, de modo tal que pueda captar las reacciones, así como atender y respetar las diferencias individuales y grupales.

Muchos autores señalan que un alto nivel de flexibilidad, basado en los conocimientos del conductor y en su respeto hacia la opinión de los demás, permite la participación activa del grupo con un alto nivel de independencia y libertad, favorable para captar la dinámica grupal y actuar indirectamente sobre ella. Asimismo es válida para despertar nuevas necesidades y expectativas, base para nuevas conductas y valores de formación y enriquecimiento individual y grupal.

Es recomendable asumir las técnicas con creatividad, de modo flexible para que el proceso docente - educativo sea participativo, democrático, profundo y sistemático. En este sentido queremos señalar una serie de recomendaciones básicas que ayudan a desarrollar el proceso de reflexión, discusión y colectivización del conocimiento mediante el empleo de las técnicas participativas. Estas son:

1. Propiciar la motivación inicial para ubicar a los participantes en la tarea. Ello implica el planteamiento del objetivo que se persigue y crear las bases orientadoras para la acción de estudiantes y el profesor, así como la asignación de roles que la técnica demande. Es preciso que quede clara la relación estrecha entre el contenido de la enseñanza seleccionado y la operacionalización de la técnica. Los efectos de aplicar una técnica dada por sí misma pueden resultar contrarios a los esperados.

2. Proceder a la aplicación de la técnica.

3. Inducir el efecto de retroalimentación (y consolidación) sobre la realización de la técnica y el contenido de enseñanza implícito en ella. Para ello se puede preguntar:

- ¿Qué escuchamos? (técnicas auditivas).

- ¿Qué vimos? (técnicas visuales).

- ¿Qué sentimos? ¿Qué pasó? (técnicas vivenciales).

- ¿Qué leímos o presentamos? (técnicas escritas o gráficas).

Este paso permite un primer ordenamiento colectivo, reconstruyendo o recordando sus elementos principales.

4. Profundizar en el contenido mismo de la técnica e incluso en elementos de carácter valorativo. Por ejemplo:

-¿Qué piensan sobre los elementos vistos, leídos o vividos?

5. Relacionar el contenido de la técnica con elementos concretos de una realidad dada. La técnica que inicialmente sirvió para activar, dinamizar el pensamiento de los estudiantes, queda a un lado para establecer relaciones con una situación real (situación docente, fenómeno educativo, contradicción didáctica, problema de investigación, etc...). Por ejemplo:

-¿Qué relación tiene el objeto de estudio analizado con una determinada situación educativa?

-¿Cómo se comporta esta situación "simulada" en el ejemplo concreto siguiente?

6. Concluir mediante la discusión colectiva y participativa de todos los miembros y arribar a propuesta de soluciones. Por ejemplo:

-¿Qué conclusión podemos obtener?

-¿Cómo resumir lo aprendido?

7. Valorar el efecto de la aplicación de la técnica. Su resultado conduce a su posterior perfeccionamiento y adecuación a necesidades pedagógicas. Por ejemplo:

-¿Cómo se sintieron con la aplicación de la técnica?

-¿En qué sentido piensan que han variado respecto a sus conocimientos, forma de actuar o pensar?

Estas sugerencias deben asumirse con creatividad y flexibilidad, adecuándose al procedimiento particular de cada técnica y muy en particular al objetivo y contenido objeto de estudio que ellas portan.

Existe una amplia literatura relativa a las técnicas participativas. De tal forma, nos limitamos a señalar dos ejemplos susceptibles de ser aplicados en las condiciones de la educación superior con pequeños grupos.

EL CAMINO LÓGICO.

Objetivo:

Organizar la lógica interna de determinados procedimientos, métodos, temas, técnicas e instrumentos o la modelación de diversas actividades educativas.

Preparación:

Se elaboran conjuntos de tarjetas en las que se expone una secuencia de pasos de un proceso, aspectos de un contenido o tema, etc... Cada tarjeta contiene uno de estos pasos o aspectos. Pueden también adoptarse como contenido de cada tarjeta los elementos siguientes:

- descripción de una tarea (¿qué?)

- el objetivo de la tarea (¿para qué?)

- materiales (¿con qué?)
- forma (¿cómo?), llevarla a cabo

En cualquier caso, cada conjunto de tarjetas debe poseer por su contenido una lógica o coherencia que es necesario descubrir.

Se pueden organizar conjuntos equivalentes para todos los equipos de estudiantes o conjuntos con contenidos diferenciados. A cada conjunto de tarjetas se le sustrae una y se le sustituye por una en blanco. De esta forma no sólo se induce al ordenamiento de la información sino también a su completamiento. Si los conjuntos de tarjetas son equivalentes, a cada uno se le sustraerá una tarjeta diferente.

El número de tarjetas por cada conjunto (correspondiente a un contenido) no debe exceder a 8. En última instancia, el número de tarjetas a ordenar (y completar) depende del entrenamiento de los estudiantes en este tipo de actividad y la profundidad (carácter esencial, complejidad y multilateralidad) propia del contenido. Cada conjunto de tarjetas debe estar identificado por línea de colores diferentes o evidenciarse explícitamente por el contenido de que tratan (si se refieren a contenidos diferentes en cada conjunto).

Desarrollo:

1. Entregar el total de tarjetas al grupo de estudiantes (recordar que en cada conjunto se ha sustraído una tarjeta y sustituido por una en blanco que también posee la línea del color de su conjunto respectivo).
2. Solicitar que los estudiantes encuentren la afinidad entre ellas (ya sea por el contenido de las mismas o la identificación de la línea de color).
3. Orientar (una vez agrupados los estudiantes por equipos que reúnen cada conjunto de tarjetas):
 - determinar el orden adecuado de las tarjetas;
 - elaborar el contenido correspondiente a la tarjeta en blanco (paso del proceso, aspecto del contenido, etc.) que completa la lógica adoptada;
 - argumentar el orden y elaboración realizados.
4. Realizar el plenario. Cada equipo expone la lógica utilizada por el ordenamiento de sus tarjetas y el completamiento que se somete a discusión colectiva.

EL LABERINTO DE LAS DECISIONES.

Objetivo:

Ejercitar la toma de decisiones en los diferentes momentos por los que atraviesa un proceso, algoritmo ramificado, proyecto o plan de acción. El desarrollo de la técnica contribuye a la comprensión de la lógica en que está basada la secuencia propuesta.

La idea básica consiste en tratar de encontrar la "ruta correcta" entre varias posibilidades opcionales. Estas opciones se van presentando en la medida en que el estudiante va avanzando en el laberinto y encuentra las opciones correctas, las que le dan paso a otra vía hasta llegar a la meta final. En procesos de carácter organizativo, es común encontrar situaciones similares, por ejemplo, cuando se posee una meta muy clara y definida pero se necesita determinar para llegar a ella el (o los) camino (s) óptimo (s), estableciendo una secuencia de acciones, trámites, decisiones, procedimientos, controles, entre otros.

Preparación:

Antes de proponer esta técnica a los estudiantes, es necesario ofrecer una preparación por parte del coordinador, quien debe plantear un problema a resolver (una meta a alcanzar o una acción para llevar a cabo), así como las diferentes tareas y pasos alternativos para lograr el fin propuesto. Todas estas tareas o decisiones a tomar se anotan en tarjetas que se presentan como opciones posibles en el laberinto. Estas tarjetas se pegan con cinta adhesiva en el laberinto, de manera que sólo las opciones correctas permitan el paso, las opciones incorrectas estarán cubriendo tramos cortados (o cerrados) por los cuales no será posible seguir avanzando.

Desarrollo:

El grupo se organiza en grupos de 6 ó 7 participantes y a cada equipo se le entrega un laberinto con sus correspondientes tarjetas ya ubicadas para su solución. En cada tramo del laberinto los participantes encontrarán varias alternativas sobre las cuales tendrán que decidir. El equipo tendrá que decidir cuál de las opciones es más lógica realizar primero. Si después de la reflexión deciden despegar una tarjeta del laberinto y encuentran el camino interrumpido, significa que la decisión fue equivocada. Únicamente debajo de las opciones correctas hay paso hacia el tramo siguiente.

Recomendaciones:

Compartir en plenario las decisiones de los grupos. Hay que evitar que el laberinto se resuelva adivinando. Es mucho más educativa una equivocación en el juego que permita confrontar diferentes puntos de vista, que una resolución sin error lograda por la ayuda de la suerte. Los estudiantes pueden usar marcadores o lápices de diferentes colores para señalar la ruta correcta y los diferentes intentos fallidos. Esto ayuda a cotejar en el plenario los diferentes puntos de vista críticos de la secuencia planteada. En el reverso de las tarjetas seleccionadas equívocamente pueden escribir alguna aclaración o explicación sobre el fallo cometido. Ellos deben dilucidar si los errores son incoherencias de lógica en el proceso o discrepancias en los criterios para tomar la decisión.

Nota: Se sugiere consultar.

. Caviedes, Miguel: "Dinámica de grupos", Ediciones Paulinas, Santiago de Chile, Chile, 1989.

. Londoño, Alejandro: "112 dinámicas", Indo - American Press Service, Chapinero, Bogotá, Colombia, 1988. Novena edición. Colección Pedagogía grupal.