

Observación:

Este material ha sido tomado de Colectivo de Autores. Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. Editorial Félix Varela. La Habana, 2003.

EL CONTENIDO. SU PAPEL EN LA INSTRUCCIÓN, LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO

Autor: Dr. Gerardo Borroto Carmona

gborroto@tesla.cujae.edu.cu

Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), Cujae

PRINCIPALES DEFINICIONES DE LA CATEGORÍA "CONTENIDO".

¿Qué es el contenido de proceso de enseñanza aprendizaje?

La categoría contenido ha evolucionado, tanto en el pensamiento pedagógico universal como cubano, desde una posiciones restringidas hacia otra más abarcadora y holística.

Durante mucho tiempo y desde una posición tradicional de la Didáctica, prevaleció la concepción estrecha de que lo que se debía enseñar y aprender eran los conocimientos provenientes de la cultura sistematizada, por lo que no se utilizaba el término contenido sino CONOCIMIENTOS.

El término "contenido" aparece en la Didáctica cuando se asume como objeto del proceso de enseñanza – aprendizaje no solo los conocimientos, sino también los hábitos y habilidades, pues como consecuencia de la explosión de información que produce la Revolución Científico Técnica muchos pedagogos toman conciencia de la imposibilidad de adquirir en la escuela, todo el caudal de conocimientos indispensables para la vida en general y en particular para un buen desempeño profesional, lo que atrajo la atención hacia la importancia de formar hábitos y habilidades tanto para la aplicación de esos conocimientos, como para darle continuidad a la adquisición independiente y sistemática de los mismos.



Esta concepción trajo aparejada, a fines del siglo XVIII y principios de XIX, una polémica, que se mantiene hasta nuestros días, acerca de cuál de esos dos elementos del contenido debía priorizarse en el proceso de enseñanza – aprendizaje, manifestándose dos posiciones contrapuestas:

- Una, de tipo academicista, que enfatiza en el saber, priorizando el conocimiento de los fundamentos de las ciencias como elemento básico del contenido.

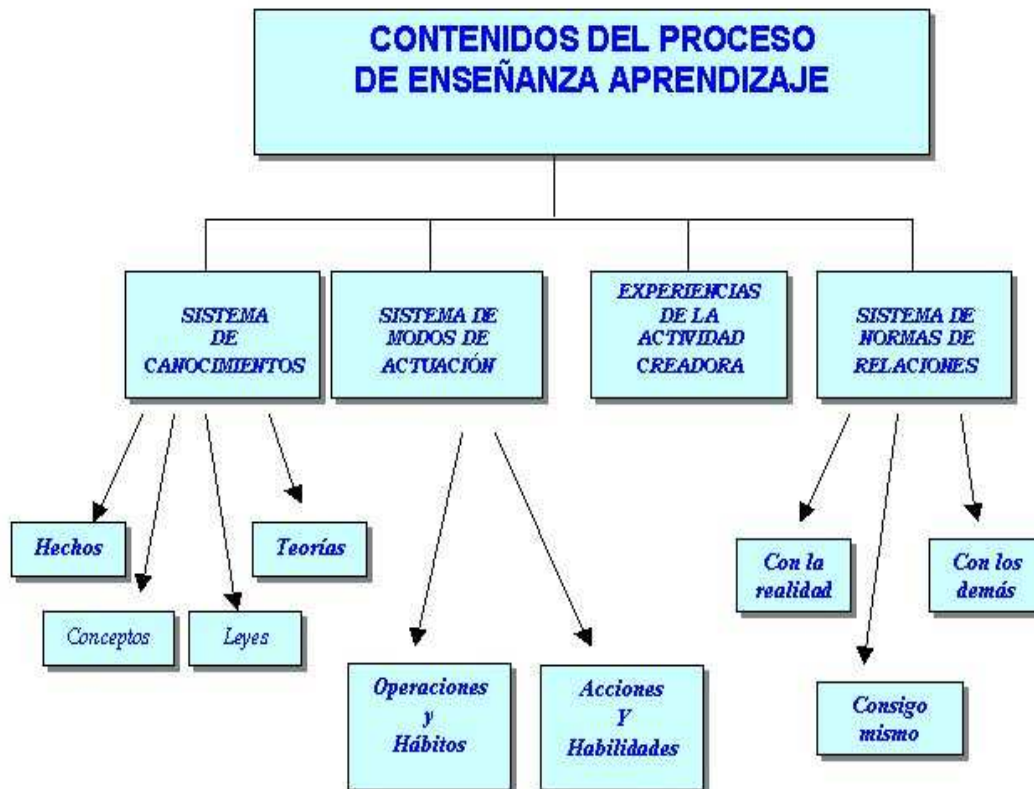
- Otra de corte conductista que da primacía al saber hacer, enfatizando en la formación de hábitos, habilidades y capacidades, fundamentalmente de tipo intelectual, con un uso mínimo de conocimientos.

La demanda social de formar a un sujeto capaz de seguir aprendiendo de manera independiente a lo largo de toda su vida, también orientó la práctica educativa hacia la indispensable formación de necesidades y motivaciones por el aprendizaje, de una actitud positiva hacia el estudio, de cualidades volitivas que sostengan esa actuación etc. Es así como se amplía la categoría contenido y alcanza la riqueza que tiene en los momentos actuales. Al respecto resulta ilustrativa la definición del pedagogo M. A. Danilov, 1975.

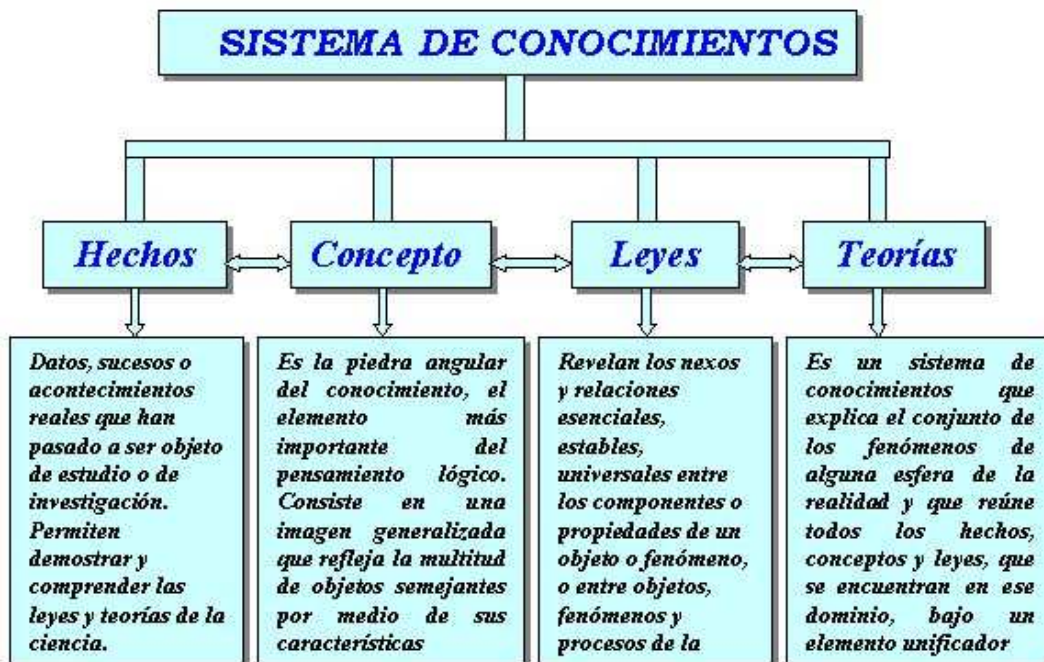
...por contenido de enseñanza debe entenderse:

- el sistema de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los modos de actuación, cuya asimilación o apropiación garantiza la formación de una imagen del mundo correcta, y de un enfoque metodológico adecuado de la actividad cognoscitiva y práctica;
- el sistema de hábitos y habilidades generales, intelectuales y prácticas, que son la base de múltiples actividades concretas;
- la experiencia de la actividad creadora, que gradualmente fue acumulando la humanidad durante el proceso de desarrollo de la actividad social práctica;
- el sistema de normas de relaciones con el mundo, de unos con otros, que son la base de las convicciones e ideales.

A partir de esta concepción, Danilov y otros autores hablan de distintos tipos de contenidos, cada uno de los cuales tiene una función específica irremplazable, pues se puede saber y saber hacer sin estar apto para la creación; se puede saber, saber hacer y crear impulsado por sentimientos y motivaciones disímiles, inclusive no ser consecuente con esos saberes por falta de motivaciones.



El sistema de conocimientos incluye hechos, conceptos, leyes teorías que abarcan no solo los conocimientos acerca de los objetos y fenómenos de la realidad, (saber), sino además acerca de los modos de actuación, (saber hacer) y lo relativo a las normas de relaciones con esa realidad, con las demás personas y con uno mismo (saber ser).



Al sistema de hábitos y habilidades, el propio Danilov le denomina también: sistema de experiencias de la aplicación de los modos de actuación, término

que a mi juicio de adecua más a los aspectos que abarca este tipo de contenido, pues en el proceso de enseñanza el estudiante no solo adquiere hábitos y habilidades, también se apropia de acciones que no llegan a adquirir el nivel de dominio característico de una habilidad y de operaciones que no llegan a automatizarse parcialmente como ocurre con un hábito, por tanto el contenido del proceso de enseñanza – aprendizaje incluye tanto hábitos y habilidades, como otras acciones y operaciones que aunque no alcanzan estos niveles de desarrollo, forman parte de la actuación del individuo. Por ello propongo utilizar los términos acción y operación a la hora de hablar de estos elementos del contenido, ya que son más generales que los términos hábito y habilidades.

Los modos de actuación superan el saber, abarcando el saber hacer, pero por supuesto los conocimientos acerca de estos modos de actuación están incluidos en ese primer tipo de contenido.

Estos modos de actuación pueden ser prácticos cuando se trata de acciones y operaciones externas o intelectuales, cuando se trata de acciones y operaciones internas. También pueden ser generales o particulares, los primeros forman parte de diversos tipos de actividad, los segundos solo forman parte de actividades específicas.



Experiencia de la actividad creadora, según el autor constituye un contenido específico que no coincide con los anteriores, pues se puede saber y saber hacer sin saber crear.

"Si las potencialidades creadoras del hombre dependieran solo ... del vagaje y acumulación de conocimientos...cualquier escolar de nuestra época, al

sobrepasar a Aristóteles...sería más creador que el sabio Griego. ¿Si cada uno asimilara todos los conocimientos que se imparten en la escuela y adquiriera todos los hábitos y habilidades, puede por ello afirmarse que está plenamente capacitado para desarrollar sus potencialidades creadoras?".¹

Actualmente se mantiene la polémica en relación con, sí considerar en el proceso de enseñanza – aprendizaje estos dos tipos de contenidos o hablar de la enseñanza y el aprendizaje de un saber hacer que abarque tanto los modos de actuación de tipo reproductivo, como los de tipo creador.

En este tipo de contenido se refiere a:

- La transferencia independiente de conocimientos y habilidades a una nueva situación.
- La visión de nuevos problemas en una situación conocida.
- La visión de una nueva función de un objeto.
- La combinación independiente de métodos conocidos para crear uno nuevo.
- La estructuración de un principio, de un nuevo método de solución.
- El pensamiento alternativo.



Las normas de relación con el mundo, según la concepción del autor, no reside en los conocimientos, ni en las habilidades aunque las presupone, sino en la relación valorativa y emocional con el mundo.

Nadie: ni las palabras, ni las ideas, ni incluso nuestra propia actuación, puede expresar más nítida y certeramente nuestra relación con el mundo, que nuestros propios sentimientos.

¹ Danilov, Didáctica de la escuela media, 1975, p. 146.

Las motivaciones, vivencias afectivas etc, son una forma especial de reflejar la realidad, que aunque se relacionan ineludiblemente con los conocimientos y destrezas adquiridas se diferencian de ellos, por eso su formación no siempre coincide. Se trata componentes diferentes.

Por tanto, debe incluirse en el contenido a enseñar y aprender la actitud valorativa, emocional, hacia los conocimientos y modos de actuación.



Esta concepción de contenido dada por Danilov sirvió de base para que algunos autores cubanos comenzaran a definir el contenido desde una posición integradora, holista de los diferentes elementos de la cultura.

"El contenido es aquella parte de la cultura que debe ser objeto de asimilación por los estudiantes, en el aprendizaje, para alcanzar los objetivos propuestos."²

Para R. Fraga (1995) el contenido es la respuesta a la pregunta qué enseñar. Este autor asume que lo que se enseña es siempre el resultado de la cultura social, entendida por esta todo lo que existe en la naturaleza humanizada. Para él, el contenido es la zona de la cultura que es objeto de la enseñanza.

Fátima Addine, (1998), considera que el contenido es el elemento objetivados del proceso y responde a la pregunta ¿Qué enseñar - aprender? Es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos.

² Álvarez de Zayas, La escuela en la vida, 1994, p. 98.

ELEMENTOS ESENCIALES QUE CONSTITUYEN EL CONTENIDO.

¿Qué elementos integran la estructura del contenido?

En la actualidad la mayoría de los autores coinciden en identificar, en la estructura del contenido:

- Conocimientos. (Lo cognitivo)
- Modos de actuación. (Lo instrumental)
- Valores. (Lo axiológico)

Este último elemento aun no se trabaja de manera sistemática, pues existe, en muchos pedagogos la creencia, de que se puede formar de manera espontánea.

También hay mucha insatisfacción en cuanto a cómo llamarle y para ello se utilizan diversos términos tales como lo valorativo, lo normativo, lo educativo, aunque el más utilizado es el primero.

Algunos autores lo ven como un elemento constitutivo del contenido que tiene existencia e identidad propia. (Danilov M.A, 1975; Addine F.F, 1998). Otros por el contrario lo reconocen, pero no con identidad propia, sino como parte de los conocimientos y habilidades. (Álvarez de Z.C, 1994, 1996).

Para C. Álvarez (1988) el contenido es aquella parte de la cultura, que debe ser objeto de asimilación por los estudiantes, en el aprendizaje, para alcanzar los objetivos propuestos y que agruparemos en un sistema de conocimientos y otro sistema de habilidades respectivamente. También asume que el contenido, como cultura se puede agrupar en un conjunto de conocimientos que refleja el objeto de estudio; y las habilidades que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto.

C. Álvarez (1999) plantea que el conocimiento que el hombre posee de los objetos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, se concreta en un sistema de ideas como reflejo de la conciencia humana; a lo que se suma el modo de relacionarse con los objetos (habilidades) y la ponderación que el hombre hace de los mismos (valores). Ese sistema de conceptos habilidades y valores, constituyen el contenido del proceso.

Asumir la posición de aceptar el tercer elemento del contenido sin reconocer su identidad, conlleva el riesgo de que se diluya en los otros dos y no llegue a concretarse, es decir, de que se pierda de vista como ocurre generalmente en la práctica educativa. Esta posición es la menos generalizada, pero se fundamenta en problemas que la Pedagogía aun no ha podido resolver tales como (Silverio G.M., 1997):

- Aunque se reconoce este elemento del contenido, no se ha avanzado en la didáctica de su formación como si ha ocurrido con los conocimientos y las habilidades.

- El cuerpo teórico y metodológico de las Didácticas Particulares aun se centra fundamentalmente en el tratamiento metodológico de los conocimientos y las habilidades.
- Algunos estudios actuales que profundizan y hacen propuestas novedosas en relación con la metodología de la enseñanza y del aprendizaje, se refieren solo a la metodología de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos y las habilidades obviando este aspecto relacionado con la formación de motivaciones, sentimientos, actitudes etc. (Bermúdez R. 1996).

De una manera u otra, resulta imposible negar la existencia de estos tres elementos del contenido del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que requiere tenerlos en cuenta en el tratamiento de los demás componentes de dicho proceso, es decir, en la determinación de los objetivos, en la selección de los métodos, medios y formas de organización, en la evaluación, en la proyección de las relaciones entre los protagonistas del proceso (estudiante - profesor, estudiante – estudiante, estudiante – grupo).

Al decidir los contenidos concretos que han de aprender los estudiantes, estamos decidiendo, muchas más cosas, entre ellas cuestiones relacionadas con los métodos, la evaluación etc. Del mismo modo las decisiones que tomamos en cuanto a los objetivos, el método, los medios, los tipos de relaciones entre los estudiante, entre estos y el grupo, entre estos y los profesores, determinan, en parte, el contenido a enseñar y aprender.

Es precisamente aquí donde está el problema más serio a resolver por la Didáctica, pues independientemente de que estos tres elementos conforman una unidad inseparable, por su naturaleza, cada uno de ellos requiere un tratamiento didáctico específico.

CRITERIOS PARA ESTRUCTURAR EL CONTENIDO DE UNA ASIGNATURA.

¿Cómo seleccionar y organizar el contenido?

A lo largo del desarrollo de la Didáctica se ha manifestado la polémica, no solo en torno a qué contenido enseñar, sino también en cuanto a como seleccionarlo y organizarlo.

Para Sacristán G. (1994) no se puede esperar un fácil acuerdo sobre la manera de definir que conocimiento enseñar, ni cabe una mera respuesta técnica, ni una solución universalmente aceptada. Nos encontramos ante una decisión polémica, conflictiva que refleja el carácter abierto, plural y cambiante de la sociedad y de la cultura.

No obstante, ha habido consenso en cuanto a la necesidad de seleccionar y organizar el contenido de la enseñanza a partir de criterios científicos, en particular en la formación de profesores, por el carácter de modelo profesional

que tiene este proceso. (Talizina N, 1984; Buzón C.M, 1984; Danilov M.A, 1987; Alvarez de Z.C. 1996; Silverio M.G. 1997)

Mercedes Silverio Gómez nos hace una propuesta de criterios didácticos generales para la selección de los conocimientos que, a nuestro juicio son validos para los demás elementos del contenido, por lo que se pueden tener en cuenta como requisitos para la selección y estructuración del mismo. Además los enfoca en el marco del proceso de enseñanza – aprendizaje que ocurre en la educación superior, y según su propio criterio, son válidos no solo para el componente académico, sino también para el laboral y el investigativo.

Aquí los presentamos no como una respuesta acabada, sino como una aproximación a la solución de la problemática analizada, que se sustenta en la sistematización de criterios formulados anteriormente por otros autores, así como en las experiencias y reflexiones científicas sobre su práctica docente y curricular como pedagoga. Nos propone los siguientes criterios:

1. La concepción de contenido de la enseñanza asumida:

Es decir, ¿cómo se concibe el contenido de la enseñanza en relación con sus elementos constitutivos: los conocimientos, las habilidades y los valores? y qué aspectos considerar en cada uno de estos elementos?.

2. El nivel de elaboración de los programas:

Expresa la necesidad de determinar, a la hora de seleccionar y organizar el contenido, los distintos niveles que requiere la elaboración de programas en dependencia de las especificidades del plan de estudio, de la cantidad de disciplinas y asignaturas que lo integran, de las diferentes carreras, años y grupos en que se impartirán, etc. De esta manera tenemos:

- Disciplinas que se imparten en una sola carrera. En este caso sus asignaturas requieren un programa único, por tanto solo hay dos niveles de elaboración de programas:

- El de la disciplina.
- El de cada asignatura, en este caso solo hay que hacer las adecuaciones para cada grupo.



- Disciplinas que se imparten en más de una carrera, en igual año y semestre. En este caso:

- Hay que elaborar un programa de disciplina que se debe adecuar a las particularidades de cada carrera.
- Se puede elaborar o no un programa general de cada asignatura que guíe la elaboración de los distintos programas de la misma en cada carrera.
- Por último se elaboraran los programas de la asignatura de cada carrera que deben ser adecuados a cada grupo.



- Disciplinas que se imparten en más de una carrera o en una sola, pero en diferentes años. Este es el caso más complejo, pues del programa de disciplina deben derivarse diferentes programas de asignaturas de modo que se ajusten, no solo a las características de cada carrera, sino también del año en que se impartirán, ya que esto supone ciertas diferencias en las relaciones inter e intra – disciplina, así como inter- asignaturas y en el grado de desarrollo de los estudiantes a partir del semestre en que se encuentren. Por tanto:

- Se elaboraría el programa de la disciplina, que debe adecuarse a las especificidades de cada carrera si es para varias de estas.
- El programa general de la asignatura.
- El programa de la asignatura por carrera para cada año en que se impartirán.



3. El objeto de estudio de la asignatura y el de la(s) ciencia(s) que se tratan en esta(s):

Se fundamenta en la importancia de conocer el objeto de la(s) ciencia(s) cuyo contenido es abordado en el objeto de estudio de una asignatura, y su lógica

interna, por la necesidad de tener en cuenta la naturaleza de ese conocimiento científico como elemento básico del contenido de la asignatura.

En este sentido hay ciencias con un sólido y amplio cuerpo de generalizaciones que hace facilitar la determinación de las invariantes de la disciplina o asignatura, condicionando la utilización de la vía deductiva en el aprendizaje. Otras ciencias más vinculadas a lo práctico o a lo técnico favorecen los procesos inductivos.

En caso de que el programa de la asignatura este constituido por contenidos que provienen de diferentes ciencias, es indispensable discriminar estos y garantizar su integración, de modo que no sea solo una simple suma de contenidos de diferentes ciencias sino que estos se organicen como un sistema.

4. Diferenciación entre el conocimiento esencial y el fenoménico o fáctico:

En todo sistema de contenido es necesario diferenciar el conocimiento esencial que revela los elementos internos más generales del objeto de estudio y que se expresan en conceptos, principios, leyes, constituyéndose como invariantes de la ciencia que llevadas a un plano didáctico son las ideas rectoras. Pero ese conocimiento esencial precisa de un amplio conjunto de conocimiento fenoménico o fáctico tales como datos, hechos, ilustraciones, que le den concreción y materialidad, pues dado su carácter esencial solo puede ser demostrado a partir de sus manifestaciones fenoménicas.

Tener en cuenta estos dos tipos de conocimientos a la hora de seleccionar y organizar el contenido favorece:

- Garantizar que las invariantes de la ciencia constituyan el hilo conductor del sistema de conocimientos de los distintos programas que se deriven del programa de la disciplina, tanto en sus relaciones verticales como horizontales.
- Seleccionar el material fenoménico en correspondencia con las demandas de la especialidad, año o semestre para las diferentes variantes de programas, sin que con ello se pierda la esencialidad.
- Racionalizar los contenidos con que trabajará el estudiante en las diferentes fases del proceso de aprendizaje de modo que no sea necesario enseñar todo el contenido a todos, sino que este se adecue en dependencia de las características personales de los mismos, es decir, de sus necesidades, intereses etc.
- Precisar cuales contenidos se pueden trabajar por la vía extracurricular.

Estos tipos de conocimientos, el esencial y el fenoménico, varían en forma de derivación gradual, en dependencia del nivel en que se estén trabajando los programas, pues mientras que en el nivel de disciplina predomina la formulación de invariantes, en la medida en que se van derivando los

programas a niveles más concretos, el material fáctico o fenoménico se incrementa en correspondencia con la especialidad y el año.

5. Relaciones intra e intermateria:

Se trata igualmente de una problemática antigua insuficientemente resuelta, relacionada con la necesidad de la derivación e integración de los contenidos de los diferentes programas de una disciplina o asignatura en sí mismo y entre ellos.

Tener en cuenta las distinciones entre las invariantes y el material fáctico es indispensable para lograr estas relaciones, pues la naturaleza más estable y profunda de las invariantes o ideas rectoras proporciona una unidad entre los contenidos de los distintos programas de asignatura de una disciplina, que coadyuva al establecimiento de las relaciones necesarias entre las asignaturas y entre los temas del programa. A diferencia de ello el material fáctico o fenoménico es más amplio, cambia rápidamente creciendo, renovándose etc., por tanto, establecer las relaciones a partir de ello sería tan amplio como inestable.

Las ideas rectoras de la asignatura basadas en las invariantes de la ciencia, se expresa mediante los conceptos, principios y teorías del sistema de conocimientos que expresan los rasgos, características, relaciones más esenciales, estables e internas del objeto de estudio. Esto facilita las relaciones dentro de un mismo sistema de conocimientos de una asignatura, (relaciones intra - asignatura), o entre dos o más sistemas de conocimientos, (relaciones inter-asignaturas).

Las relaciones intermateria están también condicionadas por el semestre y el año de ubicación de las asignaturas, en dependencia del lugar que ocupe la asignatura o la disciplina en el Plan de Estudio se establecen diferentes tipos de vínculos entre estas:

- Los vínculos propedéuticos, que son los que se establecen entre las asignaturas y disciplinas ya cursadas.
 - Los vínculos sincrónicos, que son los que se establecen entre asignaturas y disciplinas que coinciden en el semestre.
 - Los vínculos perspectivas, que son los que se establecen con asignaturas y disciplinas que se cursarán.
-