

APRENDIZAJE FORMATIVO

Y

CRECIMIENTO PERSONAL

Autores: *Raquel Bermúdez Morris.*
Lorenzo M. Pérez Martín.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
1. CAPITULO 1. EL CRECIMIENTO PERSONAL EN LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE.....	8
1.1. Conductismo.....	9
1.2. Cognitivismo.....	12
1.3. Constructivismo.....	15
1.4. Humanismo.....	17
1.5. Teoría histórico cultural.....	22
2. CAPITULO 2. EL CRECIMIENTO PERSONAL Y EL APRENDIZAJE.....	34
2.1. Breve esbozo de la situación educacional en América Latina y el Caribe.....	34
2.2. El Crecimiento Personal y el desarrollo integral de la personalidad....	41
2.3. Concepto de Crecimiento Personal. Su relación con el desarrollo de la Personalidad.....	45
2.4. El Aprendizaje Formativo.....	51
2.4.1. Concepto de Aprendizaje Formativo.....	52
2.4.2. Características del Aprendizaje Formativo.....	57
3. CAPÍTULO 3. LA CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL PARA EL CRECIMIENTO PERSONAL.....	75
3.1. Presupuestos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	75
3.2. Requerimientos al maestro facilitador del Aprendizaje Formativo.....	78
3.3. Sistema de condiciones psicológicas que propician el Crecimiento Personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	80
3.3.1. Condiciones que se refieren al subsistema del maestro.....	81
3.3.2. Condiciones que se relacionan con el subsistema actividad-comunicación.....	90
3.3.3. Condiciones que se refieren al subsistema del alumno.....	98
4. CAPITULO 4. ESTRATEGIA PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL PARA EL CRECIMIENTO PERSONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	109
4.1. Etapa de diagnóstico.....	109
4.2. Etapa de proyección.....	113
4.3. Etapa de ejecución.....	119
5. CAPÍTULO 5 EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN LA APLICACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL PARA EL CRECIMIENTO PERSONAL...	140
5.1. La aplicación del MEICREP en Cuba.....	140
5.1.1. Diagnóstico inicial.....	141
5.1.1.1. Diagnóstico inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Psicología.....	141
5.1.1.2. Diagnóstico inicial del desarrollo de los alumnos.....	145
5.1.2. Proyección del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.....	151
5.1.3. Ejecución de lo Planificado.....	160

5.1.4. Evaluación del proceso.	175
5.2. <i>La aplicación del MEICREP en Ecuador.</i>	184
5.2.1. Diagnóstico inicial.	185
5.2.1.1. Particularidades de los programas de las asignaturas y del proceso de enseñanza-aprendizaje previas a la experiencia.	185
5.2.1.2. Diagnóstico inicial del desarrollo de los alumnos en Ecuador.....	187
5.2.1.3. Diagnóstico inicial del grupo.....	190
5.2.2. Proyección, ejecución y evaluación del proceso.	191
6. <i>CONSIDERACIONES FINALES</i>	200
7. <i>BIBLIOGRAFIA</i>	204

INTRODUCCIÓN

El presente libro es resultado y resumen de nuestro trabajo e investigaciones en el campo de la Psicología Pedagógica o Educativa y de la Psicología del Desarrollo.

De modo especial, en el mismo se reflejan los resultados investigativos y del trabajo metodológico que hemos venido realizando en los últimos 10 años, cuya concreción es el Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal, el cual se aplicó experimentalmente con estudiantes de la Universidad Pedagógica Técnica "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar" de La Habana, Cuba, y de la Facultad de Nutrición y Educación para la Salud de la "Escuela Superior Politécnica de Chimborazo", de Riobamba, Ecuador, con resultados satisfactorios.

Lo que nos ha llevado a escribir este texto ha sido, por un lado, las sugerencias de distintos especialistas que han tenido oportunidad de conocer los resultados y las reflexiones teóricas que hemos hecho a partir de los mismos, así como las valoraciones realizadas por otros colegas en los eventos en que se ha presentado.

Por otro lado, también nos han motivado las valoraciones hechas por los estudiantes con las cuales se ha aplicado el Modelo, tanto en Cuba como en Ecuador, quienes han expresado cuánto los ha ayudado el modo de aprender que está en la base de este modelo en su desarrollo profesional y personal.

Finalmente, hemos decidido compartir con otros profesionales las experiencias y reflexiones derivadas de nuestras investigaciones y los resultados obtenidos en la aplicación del Modelo.

Desde este punto de vista, consideramos - y ponemos a criterio de los lectores- que nuestro Modelo constituye un aporte a los esfuerzos que se hacen en el perfeccionamiento de la Educación, válido para las condiciones del sistema de educación cubano y susceptible de aplicarse en nuestros países latinoamericanos (como tuvimos ocasión de comprobar en las condiciones de Ecuador).

Desde el **punto de vista teórico**, constituye una forma nueva de organizar en sistema una serie de postulados y condiciones psicopedagógicos, que se han abordado tradicionalmente en la literatura de forma independiente.

También consideramos que hemos logrado integrar coherentemente los aportes de diferentes corrientes y concepciones psicológicas del aprendizaje, a partir de una reinterpretación y reconceptualización de dichos aportes, desde nuestra propia óptica que responde a los postulados

del enfoque Histórico-Cultural de las Funciones Psíquicas Superiores de L. S. Vigotsky.

Esto nos ha permitido elaborar una concepción del Aprendizaje como proceso Formativo dirigido al Crecimiento Personal del estudiante y consecuentemente con ella, una propuesta del proceso de enseñanza-aprendizaje que rompe las dicotomías entre la Educación y la Instrucción, la Dirección y la Autodirección, la Actividad y la Comunicación, lo Afectivo y lo Cognitivo, la Teoría y la Práctica, lo Grupal y lo Individual y lo Académico, lo Laboral y lo Investigativo.

Hemos incorporado, además, valiosos criterios de la Psicología Social y de la Clínica, así como de corrientes pedagógicas importantes en la actualidad; todo lo que enriquece el Modelo y lo convierte en una propuesta aplicable a los sistemas educativos de Cuba y Latinoamérica.

Metodológicamente, aporta un sistema de condiciones psicopedagógicas que garantizan el Aprendizaje Formativo y el Crecimiento Personal del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrece una estrategia metodológica para la aplicación del Modelo Educativo a cualquier asignatura y nivel escolar.

Esta estrategia metodológica comprende el diagnóstico, proyección, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se brinda una metodología de la enseñanza de la Psicología para la formación de maestros y profesores que puede ser utilizada en los centros de formación del personal pedagógico.

Desde el **punto de vista práctico**, el modelo ofrece resultados efectivos, tanto en la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos, como en el Crecimiento Personal de los estudiantes, lo cual constituye un elemento esencial en la evaluación de la calidad de la Educación en el sistema organizado de enseñanza.

Posibilita el perfeccionamiento de los programas de enseñanza, así como de la dirección del proceso de aprendizaje por el maestro, lo que conduce a una mayor eficiencia en dicho proceso.

La aplicación del Modelo a nivel institucional propicia la formación no sólo de una excelencia en el egresado, sino de una personalidad más rica y sana que le permite enfrentar las contingencias de la vida laboral, personal y social de un modo más asertivo y feliz.

Es por todo lo anterior, que este libro va dedicado, fundamentalmente, a educadores de todos los niveles de enseñanza y esperamos que les resulte de utilidad para su labor en el proceso docente-educativo.

El texto consta de cinco capítulos y de Consideraciones Finales. El primer capítulo aborda críticamente las teorías psicológicas del aprendizaje de mayor repercusión pedagógica en el ámbito latinoamericano en la época actual, destacando sus logros y limitaciones en relación con sus aportes al Crecimiento Personal del que aprende. Se analizan el Conductismo, el Cognitivismo, el Constructivismo, el Humanismo, así como la Teoría Histórico Cultural de L. S. Vigotsky, que, como ya se dijo, constituye nuestro referente teórico de partida .

En el segundo capítulo se presenta la base científico-teórica del Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal (MEICREP). En él se fundamentan la concepción de Aprendizaje Formativo y de Crecimiento Personal y se explican y fundamentan sus características y dimensiones.

El tercer capítulo propone un enfoque no tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que cambian los roles del maestro y el alumno, a partir de los presupuestos básicos derivados de la concepción del Modelo elaborado y se explica el sistema de condiciones psicopedagógicas que propicia el Crecimiento Personal en dicho proceso. Este sistema de condiciones abarca tres subsistemas: el referido al maestro, el inherente al alumno y el relativo a la actividad y a la comunicación que ambos desarrollan y mediante las cuales interactúan.

En el cuarto capítulo se expone la estrategia para la aplicación del Modelo Educativo, la que comprende el modo de concebir, enfrentar y desarrollar cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje: diagnóstico, proyección, ejecución y evaluación. Se refieren las metodologías específicas para realizar cada una de ellas.

En el quinto capítulo se presentan ejemplos ilustrativos de aplicación práctica del Modelo en diferentes contextos y asignaturas, en Cuba y en Ecuador, que constituyen una guía para el lector que desee utilizarlo en su propio quehacer profesional.

Finalmente, se exponen algunas consideraciones acerca de las potencialidades del Modelo para la investigación, introducción y generalización en diferentes ámbitos educativos. También el texto consta de una amplia bibliografía que el lector puede consultar si así lo desea.

El libro tiene actualidad y su importancia se refuerza por el hecho de que resulta una contribución al esfuerzo por elevar la calidad de la Educación en Cuba y en Latinoamérica y por desarrollar una Psicología Educativa y una Pedagogía genuinamente cubanas.

Igualmente, cumple una necesidad, puesto que satisface requerimientos bibliográficos de alumnos y educadores. En este sentido, resulta una bibliografía que ayudaría en la preparación de los estudiantes que se

forman como profesores en las Universidades Pedagógicas de Cuba, tanto de los Cursos regulares Diurnos como por Encuentro.

También sería de utilidad para los profesores, tanto de Centros de Educación Superior, como de la Educación Media y de la Primaria, dadas las posibilidades de generalización del Modelo propuesto. En general, todos aquellos interesados en la formación de las nuevas generaciones encontrarán en este libro una manera de enfocar este fenómeno que ha sido probada con efectividad.

No quisiéramos concluir, sin hacer llegar nuestro agradecimiento a una serie de personas e instituciones que hicieron posible este libro:

En primer lugar, a los licenciados Rosa María Acosta Cruz y Gustavo Borrel Sánchez, miembros activos del equipo de investigación que trabajó originalmente, dirigido por nosotros, en el período inicial.

Al colectivo de psicólogos del Departamento de Formación Pedagógica Profesional de la Universidad Pedagógica Técnica "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar": Msc. Odalys Pérez Viera, Msc. María Antonia Rodríguez Hernández, Lic. Luz María Barrera Cabrera, Msc. María Julia Becerra, Lic. Nieves Martínez Navarro y Lic. Bárbara Rodríguez, por su entusiasmo en la aplicación práctica del modelo y por las sugerencias vertidas que han permitido su perfeccionamiento.

A la Msc. Oxana Eiris y al Lic. Félix Sansó, profesores del Departamento de Matemática-Computación de dicha universidad, por la valiosa ayuda prestada durante el procesamiento en computadora de este libro, así como a la Dirección de esta institución por el apoyo recibido durante la investigación y, posteriormente, en su aplicación.

A la Dra. María Emilia Rodríguez por su asesoría y consejos permanentes, de mucho valor para nuestro trabajo y por el estímulo constante que nos brindó en todos los momentos para continuar y concluir la labor que iniciamos. Sus críticas y valoraciones ayudaron a integrar y sistematizar nuestros resultados investigativos, nuestras ideas y reflexiones, constituyendo un acicate esencial en la publicación de este libro.

Al Dr. Alberto Labarrere y a la Dra. Ana Luisa Segarte, por sus acertadas críticas al trabajo investigativo y por el estímulo a avanzar en esta línea de desarrollo. A la Dra. Graciela Martínez, por su valiosa contribución al perfeccionamiento metodológico de la investigación.

A la Lic. Ana García Barba, Directora de la Escuela de Educación para la Salud de la Facultad de Nutrición y Educación para la Salud de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador y a la Lic. Silvia Gallegos, Decana de esa Facultad, por la confianza mostrada al

permitirnos elaborar los programas de aprendizaje y aplicar nuestro Modelo en las materias que impartimos en esa carrera, y por su apoyo moral y material.

Al Dr. Alberto Valle Lima y a la Msc. Élide Campos por facilitarnos la oportunidad y vías de publicación del libro.

Sin todos ellos, este trabajo que el lector tiene en sus manos no se pudiera haber concretado, por lo que, de nuevo, les damos las gracias.

Para finalizar, quisiéramos que Ud., que tendrá ocasión de leer y estudiar el contenido que a continuación le presentamos, pueda beneficiarse de la experiencia que se muestra y, si contribuye a enriquecer su quehacer y a una mejor formación de las nuevas generaciones, nos sentiremos altamente satisfechos.

LOS AUTORES

1. CAPITULO 1. EL CRECIMIENTO PERSONAL EN LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

La formación de las nuevas generaciones constituye un problema que aún no ha sido resuelto para un gran número de investigadores a nivel mundial.

También para maestros y profesores constituye una preocupación constante lo referido a qué enseñar y cómo hacerlo, o sea, la influencia del sistema organizado y formal de educación y enseñanza en la conformación de mujeres y hombres que sean dignos continuadores de una obra que se inició desde los mismos orígenes de la especie humana y que continuará mientras ésta existe sobre la faz de la tierra.

¿Cuál es la mejor forma de desarrollar hábitos y habilidades, junto a conocimientos sólidos y científicos?; ¿qué hacer para crear valores éticos y sociales positivos?; ¿cómo trabajar para que niños, adolescentes y jóvenes se conviertan en ciudadanos activos y transformadores de su realidad?; ¿cómo lograr el desarrollo integral del individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?; ¿cómo propiciar el crecimiento personal de los alumnos en el proceso de aprender?

Estas son preguntas que se hacen todos los que, de una u otra forma, se implican en el proceso a través del cual, de forma organizada, el niño se va transformando en un miembro pleno - de hecho y de derecho- de un conglomerado humano, en donde va a aportar con todas sus fuerzas, inteligencia y razón al desarrollo común.

Igualmente, cada vez es mayor el número de estudiosos que muestran insatisfacción con las formas tradicionales establecidas de transmitir la herencia cultural de la sociedad y buscan nuevas vías que permitan mayor efectividad en este proceso.

La necesidad de integrar el conocimiento psicológico, que en la actualidad permanece disperso, inconexo, separado y apartado en los ámbitos de diferentes teorías y enfoques aparentemente contradictorios e irreconciliables, se convierte hoy, más que nunca en algo imperioso, urgente e insoslayable.

El campo del aprendizaje ha sido uno de los más estudiados en el decursar histórico de la investigación psicológica. Numerosos psicólogos han incursionado en él, partiendo de diferentes enfoques, corrientes y teorías cuya base filosófica y concepción psicológica divergen, aunque se manifiestan puntos de contacto entre ellas. Muchos datos e ideas valiosas se han acumulado pero, lamentablemente, no han sido sistematizados, ni

incorporados en un sistema coherente que incorpore, de manera dialéctica lo mejor de ese legado científico en función de su utilización en una práctica educativa que promueva el desarrollo del ser humano, su bienestar y calidad de vida.

En este capítulo se realiza un análisis crítico de las principales teorías del aprendizaje, destacando sus aportes e ideas más valiosas y sus limitaciones con respecto al objeto de este libro: el aprendizaje en función del crecimiento personal del sujeto. El propósito es rescatar estas ideas y aproximarse al intento de integrarlas en una propuesta teórico-metodológica más integradora.

Se hace referencia a las teorías que han tenido una repercusión más relevante en el ámbito educacional contemporáneo, entre las que se pueden mencionar: el Conductismo, el Cognitivismo, el Constructivismo y el Humanismo y se realiza un análisis más detallado de la Teoría Histórico Cultural por constituir la base conceptual metodológica de partida de nuestra propuesta.

1.1. Conductismo

El Conductismo desde que surge en las primeras décadas del siglo XX con las ideas de J. B. Watson se diversificó rápidamente en diferentes corrientes denominadas neoconductistas entre las que se destacaron el conductismo asociacionista de Guthrie, el conductismo metodológico de Hull, el conductismo intencional de Tolman y el conductismo operante de Skinner.

La propuesta de Skinner se convirtió en hegemónica en los años 40 al 60 y aún en la actualidad tiene numerosos adeptos (Bijou, Kratochwill, Snelbecker), a pesar de ser la más radical y ortodoxa de las variantes desarrolladas desde el conductismo watsoniano. Un poco más tardíamente surgieron los llamados neoconductistas mediacionales (Wolpe, Rachman, Lazarus, Eynseck, Franks y Shapiro) que incorporan elementos mediacionales entre el estímulo y la respuesta, así como la vertiente cognitivo-conductual que incluye los elementos cognitivos como mediación (Bandura, Kazden, Mahoney, Kanfer, Michenbaun, Ellis, Beck, Zimmerman).

Según Skinner (1976) el aprendizaje es un cambio estable en la conducta o en la probabilidad de la respuesta que depende de los arreglos y contingencias ambientales. De modo que el individuo es absolutamente receptivo, pasivo, reactivo, dependiente fatalmente de las influencias externas. La respuesta depende del estímulo, el sujeto depende del objeto. Desde este enfoque, los conocimientos del sujeto son sólo la suma de asociaciones entre estímulos y respuestas, sin ningún tipo de organización o construcción estructural. Las modificaciones que ocurren como

resultado del aprendizaje son puramente cuantitativas, aumenta el grado de ejecución de las conductas teniendo en cuenta ciertos criterios absolutos de destreza que se utilizan para evaluar los avances alcanzados. La alternativa de Skinner denominada enseñanza programada es un ejemplo fiel de esto.

El reforzamiento desempeña un papel relevante en este enfoque, así como en todas las corrientes dentro de la concepción conductista. El mecanismo del aprendizaje es el condicionamiento y este condicionamiento incluye el reforzamiento. Todo esto ha sido demostrado experimentalmente por los conductistas, dando lugar a una serie de principios generales, aplicables al contexto educativo: principio del reforzamiento, principio del control de estímulos, principio de los programas de reforzamiento y principio de la complejidad acumulativa; de los que se han derivado una serie de procedimientos para enseñar conductas y para eliminar las indeseables.

El explicar las conductas complejas a partir de la asociación de las simples les hace caer en un reduccionismo atomista y les lleva a concebir la enseñanza y el aprendizaje de manera simplista y mecanicista. La enseñanza se orienta a la reproducción, a la memorización y comprensión, más que a la elaboración, producción y aplicación creativa de la información. El alumno es tratado como objeto, "privándole de intencionalidad, de propositividad, de autoelaboración" (Hernández, 1998, p. 93).

Los programas de enseñanza se organizan en segmentos de información secuenciados según la lógica de la dificultad creciente asociada al principio de la complejidad acumulativa. Cada vez se ofrece más información y más compleja que irá acercando al alumno al logro del objetivo final.

Las diferencias individuales entre los alumnos se minimizan, de hecho, cualquier conducta puede ser aprendida por cualquier sujeto. Por lo general "es suficiente identificar los determinantes de las conductas que se desea enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos conductuales y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final (la conducta terminal)" (Hernández, 1998, p.96).

Algunas de las repercusiones pedagógicas de la concepción conductista del aprendizaje se manifiestan en el excesivo énfasis en la tecnología. Para algunos de sus seguidores, el papel del profesor se cuestiona y en su lugar se ubican los medios técnicos.

Esta corriente a dado lugar al surgimiento de la enseñanza por correspondencia, radiofónica, la autoinstrucción, laboratorios de idiomas, la enseñanza por computadoras, etc.

Si bien la tecnología educativa tiene de positivo el empleo de medios en la enseñanza, su absolutización y el énfasis exagerado en estos, le ha hecho perder su carácter integral y su enfoque sistémico. Su incorrecta utilización ha ocasionado serias consecuencias en algunos países. En este sentido, se debe ser cuidadoso al aplicar las innovaciones educativas contenidas en software y paquetes enseñantes importados, sin la adecuación necesaria al desarrollo cultural. Esto no niega la posibilidad de su empleo cuando la tecnología puede adaptarse y ponerse en función de los intereses de los pueblos que la asimilan.

Del mismo modo, los medios técnicos no pueden sustituir al profesor, ni verse como algo aislado del resto de los componentes del sistema didáctico. Ellos deben enriquecer el papel del profesor que no puede perder su posición de dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tecnología educativa como expresión más reciente de la concepción conductista no ha podido cumplir sus promesas de solucionar los problemas del aprendizaje.

En la actualidad la concepción conductista mantiene vigencia en muchos países. Esto se refleja no sólo en la enseñanza programada y en la tecnología educativa, sino también en los modelos de diseño curricular, en la elaboración de planes y programas de enseñanza y en la organización del proceso educativo. Como ejemplo representativo tenemos: los modelos centrados en objetivos conductuales (B. S. Bloom y otros, 1956, 1971) y el sistema de instrucción personalizada (F.S.Keller, 1969; Ferster, 1969; Lloyd, 1971; Malath, 1969, 1970).

En los Modelos centrados en los objetivos conductuales, el carácter fragmentado de los objetivos y contenidos (a veces más de 500 objetivos específicos) impide tener una visión global y sistemática del objeto de estudio del nivel. Por otra parte, hay un exceso de conductas insignificantes y una ausencia de conocimientos complejos, lo que afecta el rigor y calidad de la enseñanza.

El sistema de instrucción personalizado se apoya excesivamente en las posibilidades del alumno, tanto para estructurar su curriculum como para aprender de modo autodidacta. Enfatiza en los resultados y no en el proceso de aprendizaje, por lo que no garantiza una dirección del mismo por el profesor. No obstante, constituye una opción alternativa para situaciones especiales, en las que no sea posible la enseñanza regular, aunque se debe ser muy cuidadoso en su aplicación, dadas las insuficiencias de la concepción teórico-metodológica de partida.

En sentido general, el conductismo ha desarrollado una teoría bien estructurada del aprendizaje y una metodología consecuente con ella, donde pueden destacarse como elementos importantes el *condicionamiento*

como mecanismo para aprender, el cual resulta efectivo en el proceso de formación de hábitos, *el método de ensayo-error*, válido como vía para enfrentar situaciones ambigüas o poco estructuradas como las que con frecuencia enfrentan los científicos al iniciar un trabajo investigativo, el papel del *reforzamiento*, así como las *leyes del efecto, del ejercicio y de la disposición*, (planteadas por Thordike y utilizadas por los representantes de esta teoría) que tienen plena vigencia y pueden ser tenidos en cuenta al proyectar las situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, la importancia que otorgan al estímulo y el papel relevante que conceden al medio permiten otorgar a la educación un lugar fundamental en lo que al aprendizaje del individuo se refiere. Sin embargo, en esta concepción el individuo es un ente pasivo, que depende absolutamente de los determinantes externos. Es evidente que no se concede al sujeto la más mínima posibilidad de autodeterminación, ni de participar activamente en su propio desarrollo. Al considerar el aprendizaje como proceso de formación de conexiones estímulo-respuesta, éste se encuentra determinado de manera directa por las influencias externas.

No existe una delimitación entre educación y desarrollo, ambos se identifican, lo que dificulta la adecuada dirección del proceso de aprendizaje hacia un desarrollo personal, dado que, para los conductistas, la psiquis existe sólo en los esquemas estímulo-respuesta formados, la personalidad es un sistema de respuestas, la suma total de las reacciones del individuo y sus tendencias a la reacción. La personalidad cambia a medida que se descartan viejas reacciones y se adquieren otras nuevas, se forma mediante un proceso de condicionamiento.

Todo lo que se necesita es un limitado repertorio de respuestas innatas, el proceso de condicionamiento y los estímulos proporcionados por el cuerpo y el ambiente físico y social para lograr "una máquina orgánica montada y lista para funcionar" (Watson, en De la Torre y Calviño, 1985, p.68). Una teoría de esta naturaleza, con un enfoque tan reduccionista, atomista, y mecanicista del hombre y de su desarrollo psíquico, no está en condiciones de dar respuesta a las exigencias que la época contemporánea plantea a la educación en su función formadora de las nuevas generaciones.

1.2. Cognitivismo

En la segunda mitad del siglo XX toman auge los estudios psicológicos sobre lo cognitivo, los que se han nucleado alrededor de un nuevo enfoque del proceso del conocimiento, denominado **Procesamiento de la Información**, que aborda el estudio de los procesos cognitivos como elementos mediadores de la conducta. Resulta especialmente interesante el enfoque holístico que este modelo asume de los procesos intelectuales, al concebirlos integrados en un sistema cuya función es procesar la

información, lo que va a permitir una regulación comportamental más efectiva.

Estos estudios surgen como una alternativa a las corrientes conductista y neoconductista de la Psicología. En ellos influyó, además, el desarrollo de la Cibernética, las Teorías de la Información (Shannon, 1949) y la Teoría de los Sistemas Autorregulados (Wiener, 1947). Retoman las concepciones de J. Piaget, L. S. Vigotsky, de la Escuela de la Gestalt, de E. Claparede y H. Wallon, así como de Ch. Luquet y J. Dewey. Esta corriente no tiene una unidad teórica precisa, se encuentra en desarrollo, mediante la creación, prueba y enriquecimiento de modelos teóricos cognitivos.

El interés pasa de la conducta a las *estructuras cognitivas* y *representaciones mentales* del hombre, de la respuesta al proceso que media entre éste y el estímulo. Este interés se refiere tanto al conocimiento, su cantidad y tipo, como a la forma en que estos conocimientos se utilizan, se conectan y se modifican en la solución de las tareas, así como al papel de las estructuras cognitivas y su funcionamiento en la adquisición de los conocimientos, en su procesamiento, utilización y producción, a la vez que se estudian sus modificaciones en las situaciones de aprendizaje en las que el sujeto está inmerso.

El conocer los propios procesos y su funcionamiento y utilizarlos y aplicarlos de modo intencionado y consciente, se ha convertido en una línea de estudio muy importante dentro de las concepciones cognitivistas: los llamados estudios de la metacognición.

El aprendizaje es concebido como procesamiento de la información y transcurre mediante una serie de etapas durante las cuales la información es transformada, las que a su vez son controladas por una serie de procesos de "control ejecutivo" o estrategias cognitivas los cuales son, ellos mismos, parte del repertorio del sujeto que aprende. Estos procesos han sido descritos en detalle por Atkinson y Shiffrin, (1968); Lindsay y Norman, (1972) y Greeno y Bjork,(1973).

Las influencias externas no producen un aprendizaje, ellas sólo refuerzan procesos que están ocurriendo dentro de la persona que aprende (Gagné, 1973). El papel de la enseñanza es propiciar que estos procesos ocurran, por lo cual cumple funciones particulares en cada fase del aprendizaje para lograr este propósito. Teniendo en cuenta este enfoque, el alumno puede lograr un aprendizaje tan efectivo con el maestro como mediante la autoinstrucción, siempre que cuente con los recursos y estrategias necesarias para ello.

Dentro del enfoque general del Procesamiento de la Información, la Teoría Cognoscitiva Social de Albert Bandura refiere una concepción del

aprendizaje a la que denomina *aprendizaje vicario*. Este aprendizaje supone que mediante la observación de las conductas de los demás y de sus consecuencias, se puede obtener información que es transformada en representaciones simbólicas que sirven de guía para el comportamiento (Bandura, 1987). El maestro dentro de esta teoría, se convierte en un modelo de las conductas que el alumno debe imitar.

El postulado de la naturaleza causal de la mente implica una concepción del hombre como un agente activo cuyas acciones dependen de las representaciones y procesos internos que él ha elaborado como resultado de sus relaciones con su entorno físico y social. Si bien este enfoque supera la concepción del hombre como ente pasivo determinado por los estímulos del medio del conductismo, el carácter activo del sujeto no va más allá de la actividad intelectual que desarrolla a partir de las influencias externas.

Otros enfoques, como la Gestalt, cuyos iniciadores fueron M. Wertheimer, K. Kofka y W. Köhler, explican la solución de las tareas a partir del mecanismo de "*insight*", que permite encontrar relaciones entre los elementos de una situación problema configurando *totalidades significativas*, de ahí que el aprendizaje se explique a partir de ciertos principios de organización perceptual, donde el de la totalidad es uno de los más importantes. Sin embargo, explicar todo el aprendizaje mediante el mecanismo de insight resulta reduccionista así como concebir que la percepción como función mental superior, como *gestalt*, depende de la organización cerebral, reduce la comprensión del proceso de aprendizaje a las leyes que rigen los procesos psíquicos más elementales, condicionándolos a los procesos fisiológicos.

Las proyecciones del paradigma cognitivo al ámbito educativo tienen su expresión más notable en J. Bruner y sus propuestas de *aprendizaje por descubrimiento y el currículo para pensar* y en D.P. Ausubel y su teoría del *aprendizaje significativo o de la asimilación*. Más recientemente en la llamada *psicología instruccional* erigida sobre las ideas de Dewey, Ausubel y Glaser.

También se reflejan en los enfoques de la *educación global* o educación internacional, los que aportan al abordaje interdisciplinario en los diseños curriculares, así como al desarrollo integral de los alumnos, a partir de la inclusión de temas de interés nacional e internacional. La llamada *enseñanza modular* es un ejemplo de estos enfoques.

Uno de los aportes más significativos de las teorías cognitivistas más contemporáneas ha sido destacar la importancia de la metacognición en la efectiva solución de las tareas, lo que apunta a la significación que tiene para el aprendizaje y el desarrollo psíquico la consciencia de los propios

procesos cognitivos y de las estrategias y procedimientos que el sujeto utiliza en su interacción con el medio, para poder planear intencionadamente su actuación ante las exigencias que la realidad le plantea.

No obstante, la metacognición, así como el enfoque holístico se reduce a lo cognitivo, no logrando integrarse a los contenidos y funciones psicológicas que conforman las configuraciones personológicas que regulan y autorregulan el comportamiento del sujeto. Aunque no se puede afirmar que lo afectivo se excluya en estas teorías, la atención que se da a este aspecto es tan limitada que no se logra dirigir la unidad dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo en las situaciones de aprendizaje por las que el sujeto transita. Por lo tanto, el aprendizaje que se propicia a partir de los modelos de enseñanza derivados de estas teorías conduce sólo al desarrollo intelectual y no genera un crecimiento personal del sujeto que exprese un desarrollo cualitativamente superior de su personalidad.

El protagonismo del sujeto se limita por cuanto no tiene la posibilidad de participar en la proyección de las situaciones de aprendizaje en las que desarrollará su intelecto. Estas son planificadas por los profesores, lo que harán teniendo en cuenta solamente el conocimiento del desarrollo cognitivo alcanzado por los alumnos.

1.3. Constructivismo

El Constructivismo se origina en la epistemología psicogenética de J. Piaget y de la Escuela de Ginebra. Emerge con gran fuerza en la segunda mitad del siglo XX. La idea común para todos los que asumen este enfoque es que el conocimiento y el aprendizaje son producto de una construcción personal del sujeto.

Este aprendizaje está mediatizado por la representación del mundo que el sujeto tiene, a partir de la cual él construye su propia visión de la realidad, desde su individualidad, logrando un cambio conceptual que resulta de la comparación de las concepciones preexistentes con las nuevas, lo que requiere de su intervención consciente y activa, de su acción personal sobre el mundo, mediante las funciones de organización y adaptación y los procesos de equilibración descritos por Piaget.

Esta acción supone desplazar, conectar, combinar, separar, unir, integrar, comparar, es decir, operaciones sensomotoras o del pensamiento que implican una actividad del sujeto sobre el objeto para su transformación. Por tanto, el aprendizaje precisa de una interacción del sujeto sobre el objeto, en la cual el objeto es transformado a la vez que se transforman las concepciones previas del sujeto.

Estas representaciones no pueden ser desplazadas o eliminadas tan fácilmente por los nuevos conocimientos o experiencias, por lo que no pueden ser ignoradas y es necesario tenerlas en cuenta, ya que aún siendo precientíficas tienen su lógica y coherencia interna así como un valor cognitivo y afectivo para el individuo. Este es un aspecto coincidente con las ideas de los cognitivistas, por lo que vale destacarlo dada su importancia en el proceso de aprendizaje.

A la educación le corresponde crear condiciones para que el alumno despliegue sus potencialidades en su interacción con el medio y construya su propio cambio. Esto reduce el papel de la educación, ya que en última instancia la construcción del conocimiento se realiza a partir de las estructuras internas del sujeto y de las posibilidades que las mismas le confieren y, esas estructuras tienen un carácter innato, lo que manifiesta una concepción espontaneísta tanto del desarrollo como de los procesos de aprendizaje, lo que limita su alcance pedagógico.

Resulta sumamente interesante la idea piagetiana de que *los objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno*, idea que ha sido interpretada de diversas maneras, desde seleccionar como objetivos aquellos contenidos curriculares que pueden ser comprendidos por el alumno dado su estadio de desarrollo (Shayer y Adey, 1984), o considerar como objetivo las propias capacidades cognitivas (Collis, 1982), hasta una interpretación más reciente que concibe como objetivo la autonomía moral e intelectual (Kamii, 1982 y 1985 y DeVries y Kohlberg, 1987), la que parece ser bastante cercana a los planteamientos del propio Piaget en torno a los objetivos de la educación:

Aunque estas ideas reflejan un interés por el desarrollo más integral del sujeto y muy especialmente por lograr una autonomía y una capacidad para interactuar con otros desde el respeto y la reciprocidad, en la práctica investigativa no han sido demostradas, siendo más declarativas que comprobadas o corroboradas en el quehacer científico. Los constructivistas se han centrado fundamentalmente en los aspectos cognitivos de la persona, sin considerar suficientemente la influencia de lo afectivo y de la propia personalidad en el proceso de aprendizaje, lo que sin dudas reduce las posibilidades de lograr un crecimiento personal del sujeto que aprende.

El papel de la interacción con los otros ha sido un poco más trabajado en este enfoque. Se parte de considerar que las estructuras cognitivas son construidas por el sujeto a partir de la reflexión en y con el mundo, en su interacción con los demás. El tiene un espacio de autonomía y libertad como ser individual, es un producto de sí mismo, pero necesita de la confrontación con otros para poder construir y reconstruir la realidad, a partir de elaboraciones conjuntas y acuerdos que se convierten en normas

sociales válidas si todos las aceptan. Sin embargo no se encuentran procedimientos concretos que ofrezcan vías precisas para dirigir el proceso de aprendizaje en grupo.

Otro aspecto interesante es el importante papel que conceden a las situaciones conflictivas o de choque para la reestructuración del conocimiento, así como a la metacognición para que el sujeto pueda aprender y desarrollarse.

El Constructivismo tiene su expresión didáctica más notable en la pedagogía operatoria, basada en un Constructivismo piagetiano, a partir del cual se concibe el proceso de diagnóstico y evaluación del desarrollo intelectual de los alumnos y se realizan planeamientos de programa por cada grupo escolar, de acuerdo al nivel de desarrollo intelectual alcanzado por los estudiantes. De ese modo, se distribuyen y se determinan los contenidos y los métodos mediante los cuales debe educarse.

El objetivo de esta pedagogía es favorecer el desarrollo de las estructuras cognitivas, ayudar al niño a operar en el medio para que construya su propio conocimiento. El debe ser capaz de utilizar la lógica en sus acciones para inferir un conocimiento que no se le da acabado, sino que él debe construirlo. El error es un paso frecuente y necesario y no se considera una falta.

Esta pedagogía tuvo un fuerte auge en el período de mediados de los años 60 y en la década del 70, pero aún conserva su vigencia en algunos países latinoamericanos. Desde entonces ha sufrido cambios, a partir de la incorporación de elementos de otras concepciones que la alejan un tanto del enfoque ortodoxo piagetiano y en ciertos casos lo acercan al eclecticismo pero su esencia sigue siendo la misma.

Es indudable que el constructivismo resulta un paso de avance en relación con los paradigmas anteriores ya que enfatiza en el papel activo y vivo que tiene el individuo en la obtención del conocimiento del mundo, destaca el papel de la comunicación y la actividad personal en el proceso de aprender, pero adolece de un enfoque holístico, al no lograr trascender los alcances del cognitivismo en relación con la formación integral del sujeto y por tanto aportar suficientemente al proceso de crecimiento personal del sujeto en el acto del aprendizaje.

1.4. Humanismo

El Humanismo incorpora al ámbito educativo el estudio de los aspectos socio-afectivos y de las relaciones interpersonales así como el de los valores humanos. Tiene en su base el Existencialismo (J.P Sastre, K. Jaspers, G. Marcel y M. Heidegger) y la Fenomenología y Surge en la segunda mitad del siglo XX como una "tercera fuerza" en oposición a las concepciones conductistas y psicoanalistas (Maslow, 1978).

Parte de un enfoque personológico, estudia al individuo como persona, singular e irrepetible, como unidad o sistema individual.

Enfatizan en el estudio de los procesos integrales de la persona, partiendo de la idea de que la personalidad es una organización o totalidad que está en constante desarrollo y que para explicarla y comprenderla adecuadamente debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social, sólo que en este sentido se destaca no tanto el ambiente, sino cómo éste es percibido y entendido por la persona (de ahí su base fenomenológica).

Es por eso que la propia persona es la fuente principal de su desarrollo. El hombre posee una tendencia innata hacia su autorrealización, es consciente de sí mismo, capaz de plantearse metas o proyectos de vida, de elegir de manera responsable e intencional su camino y por tanto autodeterminarse y trascender (de ahí su base existencialista).

A la educación le corresponde crear condiciones favorables para que el alumno crezca y logre su autorrealización personal en las diferentes esferas de la vida. Entre los humanistas es C. Rogers quien con más profundidad ha analizado las cuestiones del aprendizaje.

Para C. Rogers (1978) el aprendizaje es una capacidad innata del individuo que debe ser estimulada oportunamente. El aprendizaje sólo es significativo cuando involucra a la persona como totalidad (unidad cognitivo-afectiva), cuando el sujeto siente que lo que va a aprender es importante para sus objetivos personales y para su crecimiento personal y cuando se crean condiciones que permiten al alumno participar, decidir y responsabilizarse con su propio aprendizaje. El ambiente ha de ser de respeto, comprensión y apoyo a la individualidad y el proceso debe propiciar vivencias y experiencias relevantes para el alumno, valiosas para su formación y desarrollo.

Esta concepción del aprendizaje otorga al alumno un papel diferenciado, activo y autodeterminado y exige a la enseñanza transformaciones en su concepción y estilo de dirección. La educación humanista promueve que su objetivo es la autorrealización del alumno lo que supone un medio educativo favorecedor, que ofrezca opciones válidas de autoconocimiento, crecimiento y decisión personal (Maslow, 1988).

El papel de la enseñanza es permitir que los alumnos aprendan. Lo fundamental es enseñar a aprender (Rogers y Freiberg, 1996). La educación centrada en el alumno promueve una enseñanza flexible y abierta que involucre a los alumnos como totalidad y les permita aprender cómo lograr nuevos aprendizajes valiosos en situaciones futuras. El maestro asume el rol de facilitador del aprendizaje, mediante un estilo no directivo, en el cual las necesidades, iniciativas y decisiones de los alumnos son esenciales. Él

propicia las experiencias, investigaciones, proyectos y todo lo que los estudiantes deseen aprender y ofrece los recursos para su realización.

En el campo de la Pedagogía su aplicación ha estado bastante delimitada a Instituciones de carácter experimental fundamentalmente en Norteamérica.

Sin embargo este enfoque ha tenido una fuerte repercusión en la educación no escolarizada en Latinoamérica, especialmente en el movimiento de la Educación Popular creado por Paulo Freire en Brasil y Francisco Gutiérrez en Costa Rica en la década de los años 60.

Este movimiento constituyó una tendencia crítica a la enseñanza tradicional autoritaria y rígida, al verticalismo y centralismo como estilos de dirección, el esquematismo y formalismo en la educación, a la manipulación de que eran objetos los estudiantes y sobre todo a la desnacionalización cultural, al olvido de las tradiciones pedagógicas autóctonas y a la asimilación acríticas de modelos pedagógicos externos que no se ajustaban a la época y a las necesidades de los pueblos latinos.

Esta concepción educativa rompe con la acomodación y dependencia de maestros y alumnos, para permitir una reciprocidad y una elaboración crítica de la apropiación de la realidad. El movimiento dialéctico que se establece entre el medio y el sujeto, en una constante captación, transformación y devolución modificadora de los elementos de la realidad, mediante un proceso continuo y dinámico de interacción, permite aprehender a través de la práctica, buscar activamente los medios de sobrevivencia y encontrar el camino de la mayoría, de la readaptación, y la liberación de la alineación. A la Pedagogía de Paulo Freire se le llamó Pedagogía de la Liberación.

A partir de su puesta en práctica proliferan nuevas líneas en el pensamiento pedagógico latinoamericano. Ejemplo de ellas son la Educación democrática, Educación para la justicia, Escuela abierta, Pedagogía crítica, Pedagogía participativa, Educación socialmente productiva, etc.

Todas tienen puntos de contactos que pueden sintetizarse en las siguientes ideas:

- Desescolarización
- Desideologización
- Plurarismo de ideas
- Formación de valores morales generales, sin contenido partidista.
- Técnicas participativas
- Investigación participativa o investigación acción
- Reducir las exigencias sociales al ámbito comunitario
- Regionalizar las influencias educativas

Ya en la década de los 80 estas ideas se sistematizan en un intento de crear un modelo educativo teórico más complejo y coherente. Este modelo se denominó Proyecto Alternativo.

El proyecto, desarrollado por F. Gutiérrez, parte de la necesidad de transformar radicalmente el sistema educativo, para lo que se requiere de una transformación del sistema económico, social y político. Esto es muy difícil de lograr si el sistema educativo se mantiene intacto.

Esta educación se lleva a cabo por vías no formales, extraescolares y sus representantes no encuentran posible su aplicación, en los momentos actuales, al ámbito institucional escolarizado. No obstante, en la década de los 90 se evidencia un acercamiento de la educación formal a los postulados de la Pedagogía no directiva.

Esto se manifiesta en la incorporación de criterios pedagógicos de la Pedagogía no directiva al lenguaje utilizado en las reformas y directrices del trabajo de diferentes sistemas educativos formales de Latinoamérica. Especialmente se observa una propuesta de modificación del rol del maestro y del alumno, dándole un papel protagónico, activo y responsable a este último y eliminando la verticalidad y autoritarismo del maestro por un estilo más democrático, en donde se propicie el diálogo y la confrontación entre ambos.

También se incorpora en tener en cuenta la realidad concreta de la que procede el alumno la necesidad de prepararlo para la vida en el contexto en que la vivirá. Todo ello implica dar libertad e independencia a los maestros e instituciones escolares en su propia programación y estilo de trabajo.

Otro aspecto interesante se refiere a la desideologización de la educación la propuesta de "opción política" desideologizada, bastante difícil de pensar y mucho más de realizar en un punto que aleja a la Pedagogía no directiva de su variante escolarizada. En ese punto, justamente, este enfoque pedagógico ha ido permitiendo la posibilidad de cambio, a partir de la modificación de ese principio.

Es indiscutible que la desideologización es inaceptable a nivel de educación formal. Las instituciones escolares responden a un sistema sociopolítico determinado con una ideología implícita que es imposible obviar o eliminar y que de hecho matiza todo el proceso educativo.

Cabría cuestionarse hasta qué punto la desideologización en la educación no formal está carente de ideología, ya que la propia concepción de desideologizar la educación responde a una ideología determinada. ¿Cómo

llevar a cabo una praxis política desideologizada?. ¿Cómo determinar cuáles son esos valores generales que hay que formar en los educandos desde una postura no ideológica?.

En esta cuestión podría profundizarse mucho más, pero, en cualquier caso, llegaríamos a una misma conclusión: no es posible la educación desideologizada, en tanto la educación es expresión y vehículo de transmisión de la ideología.

El Humanismo le confiere una libertad y responsabilidad al estudiante que aparece por primera vez con ese énfasis en las teorías psicológicas del aprendizaje. Esto es sumamente interesante y responde a su propia concepción del hombre y de su desarrollo. El concebir al alumno como centro del proceso educativo permite rescatar su lugar fundamental en la interacción maestro-alumno.

Enfatizar en el crecimiento personal del sujeto como objetivo de la educación es otra idea muy importante que implica no sólo considerar objetivos formativos en la educación, sino que estos objetivos tengan un carácter integrador, totalizador, holístico y no fragmentado o limitado al desarrollo cognitivo (Cognitivismo) o a la adquisición de respuestas (Conductismo).

Que además ese crecimiento implique una mayor autonomía, autodeterminación y responsabilidad en el sujeto que le acerque cada vez más a su autorrealización como persona, muestra un enfoque muy optimista y positivo del desarrollo humano. No obstante, el papel de la educación se limita a la creación de condiciones favorables para que se exprese el potencial innato del individuo, el cual decide sus metas y proyectos al margen de las necesidades sociales. De igual modo, el carácter innato de las tendencias de desarrollo deja poco espacio a la intervención del medio y dentro de éste a la educación.

El estilo no directivo, muy conveniente para propiciar los procesos de formación y reestructuración de los sujetos en algunas terapias (campo de experiencia fundamental de los humanistas, fuente de sus criterios educativos), no resulta igualmente conveniente en la esfera educacional. En particular en los procesos de formación de profesionales, en los cuales se requiere preparar a la persona para enfrentar desafíos laborales que exigen determinados conocimientos y habilidades, así como ciertos contenidos y funciones psicológicas que constituyen necesidades de su desempeño profesional esto es aún más evidente. Dejar a la libre elección de los alumnos los objetivos a alcanzar puede ser riesgoso y poco productivo en estas condiciones.

La metodología para el trabajo grupal que se utiliza en la psicoterapia es trasladada a la escuela, lo que no siempre es efectivo, dado el contexto,

cantidad de alumnos, características de los locales, así como los objetivos grupales e institucionales diferentes. El grupo como totalidad, como sistema, no es lo que interesa, sino el alumno, su desarrollo individual en ese contexto grupal, por lo que los procesos grupales son interpretados en función de esa intención y facilitados para ese fin.

La creación de espacios vivenciales en las clases constituye un aporte importante, en tanto supera lo puramente cognitivo y conductual de los enfoques anteriores. El destacar el papel de las "experiencias sublimes o trascendentes" (Maslow,1982) como revelación emocional-cognitiva que es a la vez inicio y fin del aprendizaje puede generar situaciones que suelen ser complejas y requieren un manejo psicológico para el que la mayor parte de los maestros no están preparados. Maslow no ofrece vías concretas para trabajar estas situaciones en las condiciones de la vida escolar.

Por otra parte, no se observa una clara delimitación entre aprendizaje y desarrollo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo, sus planteamientos han ido más hacia la crítica de la enseñanza tradicional que hacia el aporte de mecanismos y vías precisas que permitan propiciar el crecimiento del alumno en el proceso de aprendizaje en las condiciones de la enseñanza institucionalizada.

En un plano más factible de ser aplicado, esta teoría aporta las condiciones que facilitan el desarrollo personal del sujeto en el aprendizaje, a saber, un clima de aceptación, confianza, estimación y comprensión en las actividades escolares, en el que tanto el maestro como el alumno puedan ser auténticos y expresar sus ideas libremente (Rogers,1978), unido a la creación de espacios para el intercambio y debate colectivo en los cuales el sujeto puede confrontar sus propias experiencias con las de los demás y autoperfeccionarse.

1.5. Teoría histórico cultural

L.I. Vigotsky fue el fundador y creador del paradigma histórico cultural a partir de los años veinte. Las ideas de Vigotsky acerca de la educación son sumamente interesantes y ofrecen una base original y sólida, erigida desde una concepción filosófica marxista, dialéctica y materialista por naturaleza.

Un aspecto importante se refiere al papel de la conciencia como reflejo subjetivo de la realidad objetiva, esencialmente activo y reconstructivo y al estudio de su origen y desarrollo. Para Vigotsky las funciones psíquicas inferiores son resultado del desarrollo filogenético, siguen un proceso natural, común al hombre y los animales, que incluye aspectos de maduración biológica, y, las superiores, específicamente humanas, son consecuencia de un proceso de mediación cultural, a través de

instrumentos (especialmente el lenguaje y el trabajo) en condiciones de interacción social y dependen de leyes histórico-sociales. Ambas líneas de desarrollo, la natural y la social se interpenetran, el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural por lo que se convierte en un proceso condicionado históricamente. A su vez, el proceso de condicionamiento histórico social ocurre en un sujeto que ha alcanzado un desarrollo orgánico determinado.

Los aportes de A. Luria (1977) sobre la Teoría de los tres bloques funcionales del cerebro presentan desde el punto de vista fisiológico, una base para explicar la creación de la imagen subjetiva de la realidad objetiva, la anticipación y regulación del comportamiento. En ella expone su concepción del cerebro humano como un sistema de bloques, cada uno de los cuales cumple una función determinada. El sistema como un todo hace posible los procesos de análisis y síntesis.

Los trabajos de I. Pavlov acerca del principio de funcionamiento de los sistemas de los grandes hemisferios cerebrales, así como las ideas de A.Ujtomski sobre la existencia de órganos fisiológicos o funcionales especiales en el sistema nervioso, abrieron una luz en torno a las bases fisiológicas de los procesos de formación de las funciones psíquicas humanas. A estos órganos funcionales A.N. Leontiev(1982) los definió como "órganos que funcionan de la misma manera que los habituales, morfológicamente permanentes. La diferencia estriba en que son neoformaciones aparecidas durante el desarrollo individual (ontogenético)... la corteza cerebral, con sus quince mil millones de células nerviosas, se ha convertido en un órgano capaz de formar a su vez órganos funcionales."

Estas ideas conducen a un concepto sumamente importante en la teoría de Vigotsky: el concepto de *internalización*. Para Vigotsky (1987) las funciones psíquicas superiores existen en dos dimensiones diferentes: primero en el plano social interindividual o interpsicológico y posteriormente en el plano intraindividual o intrapsicológico. Ellas sufren cambios estructurales y funcionales en el proceso de transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Lo externo, que es cultural, llega a ser interno mediante un proceso de construcción con otros que implica la transformación de lo cultural y a su vez la transformación de las estructuras y funciones psicológicas. La utilización posterior de lo internalizado (producto cultural), ya transformado subjetivamente, se manifiesta en un proceso de externalización que conduce a la transformación de los procesos culturales.

Esto indica una interacción dialéctica entre lo social y lo individual que no debe interpretarse como un acto de trasmisión cultural, unidireccional y mecánico, por cuanto el sujeto es un ente activo, constructor y

transformador de la realidad y de sí mismo, y no un simple receptor-reproductor.

P. Ya. Galperin (1983) tomando como unidad de análisis la acción profundizó en el proceso de transformación de las acciones externas en acciones mentales, enfatizando en la parte orientadora de la acción. A este proceso lo denominó *interiorización*, siendo en esencia el mismo proceso de internalización descrito por Vigotsky.

Otra idea relevante de Vigotsky es la de *mediación*. Concibe la relación entre el sujeto y el objeto como interacción dialéctica (S \leftrightarrow O) en la cual se produce una mutua transformación mediada por los instrumentos socioculturales en un contexto histórico determinado. Para Vigotsky existen dos formas de mediación: la influencia del contexto sociohistórico (los adultos, compañeros, actividades organizadas, etc.) y los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto (herramientas y signos). Las transformaciones cualitativas que muestran el desarrollo psíquico están relacionadas con cambios en el empleo de los instrumentos, como formas de mediación, lo que posibilita al sujeto realizar acciones más complejas, cualitativamente superiores sobre los objetos.

Galperin (1983) también destacó el papel del lenguaje en el proceso de interiorización de los conceptos y acciones mentales, como única vía para expresar los conceptos y para hacer conscientes las acciones objeto de transformación. En sus investigaciones demostró que sólo es posible que la acción externa se transforme en acción mental si logra pasar por una etapa verbal en la cual el sujeto expresa en lenguaje oral e interno para sí dicha acción, haciendo consciente la misma. Destaca también la necesidad de la interacción directa con los objetos, o sea de la realización de las acciones en el plano externo, como etapa inicial imprescindible para lograr interiorizar con una adecuada comprensión y calidad la acción. Galperin (1983) mostró cómo la ausencia de esta etapa conduce a un mal dominio de las acciones, las que se interiorizan descontextualizadas, formal y reproductivamente.

Muy relacionado con el concepto de mediación aparece otro concepto medular en el campo del aprendizaje: el *de Zona de desarrollo próximo* (ZDP). Interpretar correctamente este concepto es básico para su utilización efectiva en la educación. En primer lugar habría que considerar que la ZDP permite superar los diagnósticos y evaluaciones rígidos y estáticos del nivel de desarrollo de los sujetos (centrados en determinar los productos del desarrollo, el nivel de desarrollo real, la dimensión intrapsíquica descontextualizada.) al proponer una alternativa para evaluar sus potencialidades, sus posibilidades de desarrollo, justamente en la dinámica de sus procesos de cambio y transición evolutiva,

debidamente contextualizados, lo que permite la aproximación al estudio de la naturaleza de dichos cambios.

La evaluación *dinámica*, como la llamó Vigotsky, se realiza en la situación interactiva, en la que se manifiestan las competencias de los sujetos para solucionar tareas con una menor o mayor ayuda de los adultos. Los sujetos que requieren una menor ayuda poseen un potencial de desarrollo superior que aquellos que necesitan muchos apoyos. Se considera la cantidad y calidad de las ayudas para determinar la amplitud de la zona de desarrollo próximo. El poder realizar un diagnóstico del nivel de desarrollo potencial del sujeto hace posible dirigir la estimulación de este potencial. En este sentido la escuela, como institución socializadora, legitimamente responsabilizada con la trasmisión de los productos relevantes de la cultura, desempeña un rol fundamental.

Vigotsky destacaba la importancia del aprendizaje de los contenidos, enfatizando en aquellos conocimientos y habilidades específicos socialmente exigidos, además de la internalización de estructuras y funciones psicológicas. Esto es un elemento de interés, dado lo controvertido de este asunto en la actualidad. Enfatizó más en el aprendizaje de los productos ya elaborados por la cultura social que en el aprendizaje de actividades creativas o productivas del sujeto.

Lo planteado no significa que el alumno sea reproductivo, dado que la base de la internalización son los procesos de reconstrucción personal de los conocimientos en la interacción con los otros y este proceso es activo, creativo y transformador. Significa que ese proceso de reconstrucción personal no fue suficientemente estudiado ni trabajado por Vigotsky, ni por sus seguidores soviéticos.

En el contexto occidental, Bruner, Wood y otros (Hernández, 1998) abordan el concepto de andamiaje para designar el sistema de ayudas y apoyos necesarios para propiciar el traspaso paulatino del control al alumno. A. Brown y sus colaboradores (1989, 1992) utilizan una metodología que combina el aprendizaje guiado y cooperativo a la que denominan enseñanza recíproca, basada en la creación de situaciones de andamiaje entre el guía-experto y el alumno y de situaciones cooperativas con otros compañeros. Newman, Griffin y Cole (1991) han asignado un papel más protagónico al alumno, a partir de la llamada enseñanza proléptica. El maestro crea zonas de construcción con los alumnos donde hay cierta indeterminación. Inicialmente el profesor utiliza una guía para negociar y crear situaciones de intersubjetividad, pero es sobre la marcha que se va orientando el aprendizaje a partir de la influencia del maestro y de los alumnos, así como del contexto que ambos van creando. Aún en este enfoque el alumno no puede decidir por sí mismo, estando en un espacio de negociación de significados con el maestro.

De modo que la responsabilidad del alumno en las decisiones de su propio aprendizaje y desarrollo personal aparece poco explícita en la teoría vigotskiana y en sus seguidores, manteniendo el maestro la responsabilidad fundamental de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tales condiciones resulta difícil la creación de una motivación intrínseca y una implicación personal en el proceso de aprendizaje y desarrollo de cada alumno, lo que conduce a la utilización de recursos de carácter externo, un tanto ajenos a las necesidades y motivos inherentes al sujeto.

Aunque Leontiev (1981) destaca la relación entre los motivos que dirigen la actividad del sujeto con los objetivos de las acciones a través de las cuales la misma se realiza, enfatizando en la importancia de esta dinámica para que adquiera sentido personal para el sujeto, el modo en que esta relación se logra no aparece explícito y desarrollado en sus trabajos. También Galperin (1983) hace referencia a la importancia de la motivación en el proceso de formación de las acciones mentales, pero profundiza insuficientemente en este aspecto, en comparación con los aspectos cognitivos y estructurales de la acción como unidad de análisis estudiada.

Ya se planteó anteriormente la idea de Vigotsky de que el aprendizaje puede ser guiado por pares (compañeros), además de por un adulto. La importancia de que en la diada uno de ellos sea más capaz ha sido demostrada por J. Tudge (1993) en sus investigaciones, en las que evidenció que la interacción con un niño menos capaz en tareas de solución de problemas conduce a una regresión y no a un desarrollo. Encontró además que factores como el nivel de razonamiento y de argumentación utilizado, la seguridad que muestra el par en la solución dada al problema, el interés en la tarea y el compromiso con el objetivo ejercían una notable influencia en el aprendizaje del niño, por lo que la influencia del otro es una cuestión más compleja de lo que puede parecer y en ella intervienen, no sólo la capacidad de los pares sino estos otros elementos no mencionados por Vigotsky.

Damon y Phelps (1987) tomando como criterio la igualdad existente en la relación y el grado de colaboración y compromiso mutuo de los pares, diferencian tres tipos de relación: tutoría de pares, colaboración entre pares y aprendizaje cooperativo. Destacan el papel de la colaboración: "todo diálogo entre pares es un intercambio de ideas cooperativo, consensual y sin autoritarismo (1987, p.29, citado por Tudge,1993) .La importancia de lograr metas compartidas, de un compromiso en el proceso de colaboración, de la participación activa en el objetivo común ha sido señalada por diversos autores (Forman,1986, Forman y Cagden,1985, Koltzova,1978, Slavin,1980). También el papel del trabajo grupal en la

calidad de la solución de las tareas (Lomov,1978, Rubtson,1981, Hedegaard,1993).

Otro aspecto sumamente importante en esta teoría del desarrollo histórico-cultural es el referido a la *relación entre educación y desarrollo*. Para Vigotsky, la educación precede al desarrollo, lo impulsa, pero tiene que tener en cuenta el desarrollo alcanzado. Este desarrollo incluye no sólo la zona de desarrollo actual (lo que el sujeto es capaz de hacer por sí mismo), sino también, y, sobre todo, la zona de desarrollo próximo.

El aprendizaje precede al desarrollo y debe potenciarlo en espacios de intersubjetividad, donde se produce una interacción que permite la internalización de la experiencia histórico social. Los productos internalizado pasarán a formar parte de la zona de desarrollo actual del individuo y le permitirán actuar por sí mismos, sin ayuda.

El contexto en el que se produce la interacción tiene una importancia decisiva, él determinará la naturaleza y la dirección del desarrollo. Ya se ha señalado cómo no toda educación propicia el desarrollo, ni toda colaboración estimula el mismo. Es necesario planificar y dirigir de un modo adecuado el aprendizaje para lograr el desarrollo potencial y real del sujeto. No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y no hay desarrollo sin aprendizaje. Aprendizaje y desarrollo constituyen una unidad dialéctica en la que ambos se interpenetran, reciben mutuas influencias ,se transforman uno al otro.

Las ideas de Vigotsky acerca de los períodos sensitivos del desarrollo, como etapas de especial vulnerabilidad para la adquisición de determinados tipos de aprendizaje, han tenido un fuerte impacto en la educación, en el sentido de considerar las condiciones naturales y psicológicas idóneas para propiciar el desarrollo mediante un aprendizaje estimulador de las potencialidades que amplía la ZDP.

Trabajar con la ZDP en la educación implica ser consciente de las etapas evolutivas y planificar cambios cualitativos en la enseñanza con objetivos desarrolladores del alumno. Sin embargo, estas ideas vigotskianas no ha generado investigaciones dirigidas al desarrollo integral de la personalidad del sujeto. La mayor parte de los trabajos realizados por los seguidores de Vigotsky se han centrado en el desarrollo intelectual y en la solución de tareas cognitivas, lo que sin dudas constituye una limitación para abordar el complejo campo del desarrollo y crecimiento personal desde una concepción holística y personológica.

Finalmente, Vigotsky legó aportes de índole metodológica de especial significación para la Psicología de la Educación entre los que se destaca la utilización del análisis genético, entendido como el estudio de la historia y surgimiento de las funciones psicológicas. "Estudiar algo históricamente

significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación, se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia" (Vigotsky, 1978, pag.67-68).

El método genético en la teoría de Vigotsky se manifiesta en el campo de la ontogénesis en tres métodos más particulares: el análisis experimental evolutivo, el análisis genético comparativo y el método microgenético. También ha sido utilizada la investigación transcultural y etnográfica.

Resulta interesante la transformación metodológica que se manifestó en el propio Vigotsky desde el empleo del método funcional de la doble estimulación en el que se trabaja en situaciones experimentales en las que los sujetos tienen que utilizar signos como mediadores para la solución de las tareas planteadas hacia el empleo del concepto de ZDP donde se estudia la mediación en contextos sociales.

De este modo se pasa del estudio de los procesos de cambio individuales hacia el análisis de los procesos de cambio en situaciones de interacción social (con ayuda de otro, en situaciones de colaboración o cooperación, en el plano de lo intersubjetivo). Es indiscutible que esta manera de enfocar el estudio de las funciones psíquicas superiores marca un cambio importante en la metodología de las investigaciones psicológicas dentro de esta concepción.

Una síntesis valorativa del enfoque histórico cultural nos conduce a afirmar que sus postulados constituyen la base conceptual y metodológica de nuestro trabajo, no sólo por su teoría marxista, materialista dialéctica para comprender al mundo, al hombre y al proceso de su desarrollo en su interacción con la realidad sociohistórica en la que está inmerso, sino por lo pertinente, profundo y vigente que resultan sus concepciones acerca del aprendizaje como proceso de apropiación de la experiencia histórico social concretizada en los objetos y fenómenos del mundo humano.

Este aprendizaje se produce en espacios de intersubjetividad en los cuales el alumno interactúa con esos objetos con el apoyo de instrumentos, especialmente del lenguaje, guiado por el maestro, quien proyecta su desarrollo a partir de un diagnóstico o evaluación dinámica de sus potencialidades, concediéndole un papel activo, creativo y transformador de su entorno social, en el cual la consciencia tiene un importantísimo rol.

La comprensión de los procesos de análisis y síntesis como resultado del funcionamiento del sistema nervioso y de los bloques funcionales de la corteza cerebral, al igual que el papel de los órganos funcionales en el

proceso de desarrollo psíquico constituye una base fisiológica sólida y coherente como soporte material de lo psíquico.

La solución al problema de la relación entre educación y desarrollo, que otorga un lugar relevante y rector a la educación pero que no deja de considerar el desarrollo real y potencial alcanzado por el alumno, así como los métodos utilizados en la investigación psicológica en el ámbito educativo constituyen herramientas metodológicas valiosas para este trabajo.

Sin embargo, algunas cuestiones no han sido suficientemente trabajadas e investigadas por los seguidores del enfoque histórico cultural. Entre ellas se destacan:

- La personalización e implicación del alumno en el proceso de aprender, al igual que su motivación por el contenido y proceso de aprendizaje que le propicien la utilización consciente de sus recursos personales en este proceso.
- El carácter transformador, creativo del alumno, en el proceso de apropiación de la experiencia histórico social, que le convierta en un sujeto que aporta nuevos productos a los ya ofrecidos por la humanidad.
- El papel de la conciencia de sus propios contenidos y funciones psicológicas en su proceso de aprendizaje y de desarrollo psíquico, es decir, la conciencia de su propio desarrollo como personalidad y de la influencia de éste en su aprendizaje, de modo que conduzca a procesos de autotransformación y autoperfeccionamiento.
- La responsabilidad que ha de asumir el alumno en su aprendizaje y desarrollo personal, al participar activamente en las decisiones inherentes a estos procesos y establecer compromisos por los cuales ha de responder en su interacción con los demás. En esta misma dirección, cómo lograr el papel de guía del maestro en un proceso de interacción en el que el alumno sea protagónico.
- Los procesos grupales como contextos en los que es posible lograr el crecimiento personal de cada uno de sus miembros y el desarrollo del grupo desde un aprendizaje grupal, en el cual cada uno aporta su experiencia y se genera un espacio de construcción conjunta de la experiencia sociohistórica.

- Los aspectos afectivos y su unidad con los cognitivos, en las situaciones de aprendizaje y su influencia en los resultados de la apropiación y en el desarrollo personal del alumno.
- La unidad de la actividad y la comunicación en el proceso de aprendizaje y desarrollo del sujeto.
- El aprendizaje como proceso que conduce a un crecimiento personal que implica cambios notables que se expresan en niveles cualitativamente superiores de autorregulación comportamental como manifestación de un desarrollo integral de la personalidad del alumno.

En Cuba, el enfoque histórico cultural ha tenido una fuerte repercusión en el quehacer científico de los psicólogos en el campo educativo. A esta base conceptual metodológica se han integrado algunas ideas de otras teorías fundamentalmente constructivistas y humanistas, así como autóctonas, que han enriquecido las propuestas desde el quehacer de algunos investigadores.

En los últimos años se evidencia un resurgir de los estudios de la Teoría de L. S. Vigotsky que se manifiesta en la creación de la Cátedra de Vigotsky y en un buen número de publicaciones referidas al tema, así como en la toma de conciencia de la necesidad de continuar profundizando en esta teoría desde lecturas contemporáneas. Las discusiones sobre el tema giran en torno a los aspectos teóricos y metodológicos planteados por Vigotsky y desarrollados por sus seguidores, no siempre de modo totalmente consecuente con sus ideas iniciales.

El campo del aprendizaje no escapa a estos análisis, dado que su estudio está íntimamente unido a la cuestión del desarrollo psíquico. Al respecto se observa un énfasis en retomar la búsqueda de unidades complejas de análisis que expresen el tejido de interrelaciones en que tiene lugar el fenómeno estudiado y posibiliten una comprensión más profunda, completa y dialéctica de la realidad objeto de estudio (G. Fariñas, 2000).

Sobre las posibilidades de ampliar el potencial de la Teoría de P. Ya. Galperin, como teoría para el aprendizaje, G. Fariñas (1999, b) señala la necesidad de hacer cambios en la dirección de buscar nudos y engranajes en los mecanismos de regulación (autorregulación) psíquica y los mecanismos de regulación (autorregulación) personalógica en el aprendizaje, de buscar los movimientos de los engranajes en ambos sentidos: de lo psíquico a lo personalógico y viceversa y de profundizar en la fenomenología del aprendizaje y su integración a los aspectos funcionales de este proceso, es decir, centrar su atención en lo que espontáneamente la persona le aporta a este proceso de aprendizaje.

Al respecto, expresa (G. Fariñas, 1999,b) que su definición de habilidades conformadoras del desarrollo personal (G. Fariñas, 1995) intenta ir hacia una visión más holística y personalizada del proceso de aprendizaje desde la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales. Estas habilidades son entendidas desde el punto de vista vivencial, que expresa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y por su grado de generalización y poder autorregulador del desarrollo integral de la Personalidad, contribuyen a encauzar y desplegar el potencial de desarrollo psíquico de la persona.

Ellas posibilitan su eficiencia o competencia en la actividad y la comunicación y dan de forma directa una amplia perspectiva al desarrollo de la Personalidad del sujeto, en tanto le permiten su desarrollo en una forma independiente o autodidacta. En su concepción resulta interesante el énfasis en las Habilidades Conformadoras del desarrollo Personal como objetivo esencial del proceso de aprendizaje y, por tanto, de los programas docentes.

La comprensión de la Zona de Desarrollo Próximo es otro tema debatido, en el que resultan interesantes las aristas referidas al papel de la relación del propio sujeto consigo mismo, de las potencialidades de la propia relación grupal y de los vínculos afectivos en el desarrollo y perfeccionamiento del sujeto, insuficientemente trabajados hasta hoy (R. Corral, 1999). La cuestión relativa a la participación de los otros en la potenciación de desarrollo psíquico y la individuación del proceso de construcción de las estructuras psíquicas, de lo social y el colectivo, lo biológico y lo psicológico en la formación del sujeto (G. Arias, 1999) son aspectos debatidos y aún no resueltos.

El énfasis en lograr que el aprendizaje propicie además de la adquisición de conocimientos, habilidades y estructuras o funciones cognitivas, un desarrollo de la personalidad del sujeto, es otra cuestión de primer orden en los psicólogos cubanos. Al respecto A. Labarrere (2000, p.28) señala: "(...) como elemento principal ligado al desarrollo debe considerarse la posibilidad de que el sujeto devenga capaz de producir e intervenir conscientemente en procesos de desarrollo a partir de la apropiación de los medios y la construcción de los significados y sentidos correspondientes. En línea con esta posición se considera que lo que el alumno debe hacer mañana solo no es únicamente solucionar el problema que hasta ayer solucionaba únicamente con ayuda, sino ser agente de procesos de desarrollo".

Propone una estrategia de aprendizaje a la que llama **Aprendizaje Autorreflexivo y Autotransformador (A.A.A.)** según la cual en el aprendizaje es esencial que el alumno pase por el conocimiento y transformación de sí mismo (A. Labarrere, 1994).

Es una propuesta sumamente interesante, en tanto aborda una cuestión muy olvidada en los estudios de aprendizaje y que posee implicaciones significativas para el desarrollo personal de los alumnos, la cuestión de aprender no sólo a enfrentar y solucionar los problemas escolares, sino también los problemas relativos a su propio desarrollo personal.

Su concepción del aprendizaje deja abierto el camino para la realización de investigaciones dirigidas al estudio de esa "zona blanca" en la que se produce la interacción entre enseñanza y aprendizaje, a la profundización en los procesos de autoconocimiento y autotransformación que transcurren en el acto de aprender y al aspecto vivencial del proceso mismo de aprendizaje.

En relación con el papel activo y consciente del alumno en su propio desarrollo hemos comprobado que cuando el alumno se propone como objetivo consciente desarrollar su creatividad en el proceso de aprendizaje logra avances cualitativamente superiores en este desarrollo a los alcanzados por aquellos que, aún teniendo las mismas situaciones de aprendizaje no se lo han planteado conscientemente (L. Pérez Martín y otros, 1997).

Los intentos por transformar las influencias educativas de las instituciones escolares desde la concepción de un proceso pedagógico dirigido al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos se inician en la década de los 80 con los trabajos de A. Minujin y R. Avendaño (1987) con la aplicación experimental del sistema escolar autorregulado, el que implicó una transformación radical de la organización y funcionamiento institucional, de los roles del maestro y del alumno, del personal de dirección y administrativo, de los diseños curriculares y microcurriculares, así como del proceso docente-educativo.

Este sistema demostró su eficacia y tiene plena vigencia como modelo de institución escolar. Es una opción rigurosa, sistémica e integradora que tiene el mérito de haber sido aplicada y comprobada en la práctica escolar con éxito indiscutible. Ofrece vías concretas y precisas de accionar en función del desarrollo personal del alumno, aunque, en relación con las posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje deja aristas sin abordar, en tanto no profundiza suficientemente en las potencialidades de las actividades docentes como espacios para el desarrollo personal de estos.

Por otra parte, los Modelos de instituciones escolares elaborados en Cuba: Modelo de Escuela Cubana (L. García y otros, 1995), Modelo de Escuela Politécnica Cubana (A.M. Hernández y otros, 1995) y Modelo Universidad (C. Alvarez, 1997), reflejan la necesidad de una democratización de los procesos institucionales, en la que se conceda un lugar protagónico a los

estudiantes para plantear sus criterios y opiniones con respecto a sus propios procesos formativos en el ámbito escolar.

Sin embargo, él tiene poco espacio para decidir y ser responsable en su propio proceso de aprender. Tiene voz, pero no voto. La decisión es de los directivos y de los maestros que, en última instancia, responden por los resultados, como responsables que son de los mismos. ¿Es éste verdaderamente un lugar protagónico para los estudiantes? ¿Se puede ser sujeto de su propio aprendizaje cuando no se puede decidir personalmente en relación con él? ¿Se puede exigir responsabilidad a los alumnos, en un proceso en el que se le ha permitido un espacio para la opinión y no para la decisión definitiva?

La democratización del proceso en cuanto a espacio otorgado a los alumnos tiene sus límites, los que no pueden ocultarse al estudiante, por cuanto él los siente y los percibe. De modo que, desde este enfoque, podemos hablar de un alumno que participa con sus criterios, argumentos y opiniones en los análisis colectivos de los distintos niveles institucionales, pero que no decide.

Este alumno no tiene por qué sentirse comprometido, especialmente cuando la decisión discrepa de la que él hubiera tomado; tampoco se siente responsable por una decisión que no es suya. Aún en el caso en que la decisión coincida con sus criterios y propuestas, él sabe que no es propia y cualquier intento por convencerle de que es así lo siente como una manipulación de su participación en ese proceso.

Esto conduce a una reflexión fundamental: ¿Es la democratización de los procesos institucionales la vía idónea para lograr el rol protagónico y responsable de los estudiantes en el proceso de su propia formación personal? ¿Es ese el mejor camino en la época actual para lograr que el alumno sea sujeto de su propio aprendizaje?

La respuesta es no. Existen otras opciones que permiten lograr una implicación y compromiso máximo de los estudiantes en su propio proceso de aprender y que son posibles de aplicar en el contexto histórico-social concreto actual. Una opción alternativa es la que se propone en este libro.

2. CAPITULO 2. EL CRECIMIENTO PERSONAL Y EL APRENDIZAJE FORMATIVO

2.1. Breve esbozo de la situación educacional en América Latina y el Caribe.

Los años 90 reflejan una situación bastante crítica de la educación en América Latina y el Caribe. Se detectan graves problemas en la mayor parte de los sistemas educacionales de la región. Entre los más significativos pueden señalarse una alta tasa de analfabetismo, altos niveles de deserción y repetición y bajo rendimiento escolar lo que muestra la baja calidad de la educación.

Si a estos problemas se suman los bajos salarios de los profesores, su insuficiente preparación científico técnica y pedagógica, el corto tiempo de permanencia de los alumnos en el aula y el poco tiempo dedicado al aprendizaje fuera de ella, la falta de textos y materiales didácticos, las malas condiciones de las escuelas y los estilos verticalistas, autoritarios y tradicionalistas de las instituciones escolares, la situación se torna alarmante.

La educación no es capaz de responder a las actuales exigencias políticas, económicas, sociales y culturales de los pueblos y no ha logrado convertirse en factor del desarrollo socioeconómico; de justa distribución de la riqueza y de la formación y participación ciudadanas.

Se excluye a Cuba de esta situación por tener condiciones sociopolíticas y económicas diferentes al resto de los países, que le han permitido eliminar problemas como el analfabetismo, la deserción en la enseñanza primaria, los bajos salarios, la insuficiente preparación de los docentes, la carencia de textos y la inestabilidad de los alumnos en la educación básica. Los logros en la calidad de la Educación en Cuba la separan de las problemáticas más generales del resto de Latinoamérica y el Caribe. No obstante, persisten alumnos con bajo rendimiento y un estilo tradicionalista en un buen número de docentes.

La preocupación por la situación educativa en la región se ha acrecentado, al tomar plena consciencia de las implicaciones que ésta tiene para el desarrollo de las naciones del área.

Nuevas propuestas, como la descentralización paulatina, con la debida profesionalización del personal administrativo y docente son opciones muy positivas. No obstante, requieren de una orientación y control central

que de desaparecer traería graves consecuencias al desarrollo de las naciones. Si a esto se une la privatización de la educación, los resultados pueden ser realmente lamentables.

Desde el punto de vista conceptual metodológico, algunas instituciones escolares asumen la Pedagogía operatoria, cuya base es el constructivismo Piagetiano y post-piagetiano; otras continúan dentro del enfoque conductista del aprendizaje y en muchas de las reformas curriculares se evidencian los postulados del Cognitivismo derivados fundamentalmente de la Psicología Cognitiva Contemporánea. Estas concepciones se insertan sin dificultad en el estilo verticalista y autoritario de la enseñanza, por lo que no han propiciado cambios significativos en la Pedagogía tradicional que caracteriza a la educación en el área latinoamericana y caribeña.

En la educación no escolarizada, la influencia del humanismo y del constructivismo ha sido mayor. La Educación Popular ha dado propuestas alternativas que se han utilizado en algunos países en la educación de adultos y jóvenes, fuera de los marcos institucionales. En estas propuestas se evidencian también aspectos de las concepciones cognitivistas del aprendizaje. Pero, aún les falta sistematización teórica y metodológica.

De modo general, en la práctica educativa se manifiesta una diversidad de enfoques del aprendizaje y los intentos de integración no han logrado ir más allá del eclecticismo.

La falta de profesionalización de los docentes impide una labor investigativa que avale las experiencias más positivas y una evaluación precisa de los logros alcanzados en la práctica pedagógica local.

La carencia de concepciones psicopedagógicas profundas y sólidas, de carácter autóctono, que incorporen los aportes de la Psicología y la Pedagogía mundial se observa en todo el continente y en el Caribe. Los docentes poseen una insuficiente formación psicopedagógica que se reflejan en su falta de conciencia de esta situación y de las consecuencias que ella provoca. Muchos maestros desconocen los enfoques que utilizan en su práctica escolar y desarrollan una enseñanza totalmente empírica que no les permite una dirección acertada del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

¿Cuáles son los problemas más relevantes que se manifiestan en la práctica cotidiana de la escuela?

En primer lugar, aunque en sus diseños curriculares y en los programas de las asignaturas que los constituyen se hace muchas veces explícito que se da una estrecha unión entre **lo instructivo** (entendido como lo referente a la asimilación de conocimientos y la formación de habilidades

o destrezas y hábitos) y **lo educativo** (considerado como la formación de los alumnos), en realidad se ha manifestado una ruptura entre estos dos aspectos; fundamentalmente, se enfatiza la instrucción en detrimento de la educación (al menos, no se planifican conscientemente las influencias propiamente educativas en las actividades docentes).

Esto se manifiesta en que la metodología, los requerimientos y las reglas que permiten organizar y planificar el proceso de aprendizaje de los conocimientos y habilidades de los alumnos, históricamente, han estado más definidos y se sistematizaron y organizaron primero que aquellos que han tenido que ver con la organización del proceso de formación de los alumnos, los cuales presentan indefiniciones y ambigüedades.

Un sencillo ejemplo demuestra esta última afirmación. Si a cualquier maestro o profesor se le pregunta cómo organizaría sus clases para que sus alumnos aprendieran determinados conocimientos y desarrollaran correspondientemente las habilidades para utilizar esos conocimientos en diversas situaciones, indudablemente que no presentaría dificultades en exponer cómo realizaría esas clases: qué tareas deben cumplir los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos, qué métodos utilizaría, cuáles medios y cómo los evaluaría.

Sin embargo, si a continuación le preguntáramos cómo lograría que en esas clases sus alumnos desarrollaran, digamos, la esfera moral de su personalidad, o los contenidos y funciones psicológicas de la misma, entonces veríamos que comenzaría a titubear, expresaría generalidades y, probablemente, sus planteamientos adolecerían de falta de concreción y de definición.

De este problema son conscientes los propios maestros y profesores, los directivos, investigadores (psicólogos y pedagogos), etc., los que han tratado de paliar esta dificultad estructurando sistemas de actividades extraescolares y extradocentes. Con ello se ha mantenido la separación artificial entre lo instructivo y lo educativo.

Esto puede observarse en la mayor parte de las investigaciones que, en el ámbito de la Psicología Pedagógica o Educativa, se han planteado como objetivo la formación o desarrollo de alguna esfera de los contenidos de la Personalidad en alumnos de los distintos niveles educacionales. En la inmensa mayoría no se va a transformar la clase o los programas, sino que se elaboran sistemas paralelos a la clase; sólo unos pocos se plantean este desarrollo desde la actividad docente. Todo esto impide aprovechar al máximo las potencialidades educativas de las actividades curriculares.

Por otro lado, generalmente se produce una separación entre los conocimientos y las habilidades relacionadas con ellos: primero se aprende

la teoría y después se aprende la práctica, lo que nos conduce a una segunda dicotomía: **la separación entre teoría y práctica.**

La enseñanza se caracteriza por ser teoricista, academicista y no logra integrar armónicamente la teoría con la práctica. Los conocimientos se imparten al margen de su aplicación; en la formación profesional, por ejemplo, existen asignaturas teóricas y asignaturas prácticas, que son impartidas por diferentes profesores y que no logran una relación intermateria adecuada. A su vez, la teoría no tiene nada que ver con la propia práctica y ésta es independiente de la teoría.

Para el alumno, tanto los conocimientos teóricos como las destrezas prácticas carecen de sentido; la asimilación de los conocimientos y habilidades es muy formal, por lo que estos no logran interiorizarse, ni pasan a formar parte de los criterios y convicciones personales del sujeto.

Esta falta de sentido se agrava en tanto que, lo que enseña la escuela pocas veces se vincula directamente con la vida, con las experiencias vivenciales de los estudiantes, con sus necesidades personales. Las asignaturas se convierten en algo tan abstracto y alejado de la realidad que el estudiante no logra comprender para qué necesita aprender todo eso.

Esto conduce a una dicotomía entre **los aspectos cognitivos y afectivos** de la psiquis, teniendo en cuenta que los conocimientos y/o habilidades no le provocan ninguna reacción emocional positiva, no se relacionan con sus experiencias personales, ni con las problemáticas o contingencias cotidianas que enfrenta cada día o que tendrá que enfrentar en el futuro.

También se hace un énfasis excesivo en lo racional y lógico, donde de manera implícita se ha negado y anatematizado la expresión de sentimientos y emociones en su manifestación espontánea, lo que ha hiperbolizado lo cognitivo.

La ausencia de vivencias afectivas positivas o incluso, la aparición de reacciones emocionales negativas durante las actividades escolares se agudiza por la falta de dominio que los maestros tienen del trabajo grupal. Al no ser capaces de observar e interpretar la dinámica grupal ni de coordinarla eficientemente, no pueden aprovechar las potencialidades y fuerzas del grupo para el logro de un aprendizaje eficaz y mucho menos para el enriquecimiento de cada uno de sus miembros.

El maestro, en el mejor de los casos, desea hacer un trabajo para lograr el desarrollo de su grupo y dar una atención individualizada a cada alumno, pero, no lo logra por su falta de experiencia en esta tarea y por la carencia de recursos técnicos y metodológicos para enfrentarla.

De modo que no crea un clima psicológico positivo en el grupo, ni propicia la libertad de expresión y acción de los niños, ni el intercambio, el diálogo o debate grupal y mucho menos la duda o la discrepancia de los estudiantes con lo planteado por el maestro. No se aprovecha ni las potencialidades del individuo, ni las del grupo, perdiéndose las posibilidades de enriquecimiento mutuo; y manteniendo, por tanto, la dicotomía entre **lo individual y lo grupal**.

Esta dicotomía entre lo individual y lo grupal tiene mucho que ver con la separación que se ha establecido entre la **dirección del profesor y el protagonismo estudiantil**, al no concebirse la posibilidad de integrar dialécticamente el papel protagónico del estudiante con una dirección del docente, prevaleciendo estilos de dirección autoritarios y paternalistas que limitan el rol activo del alumno en la toma de decisiones de su propio proceso de aprender y crecer.

. El estilo autoritario, tan generalizado en la actualidad, con su postura verticalista, centralizada, de mandato único e indiscutible, en el que el profesor ordena y manda y el alumno escucha y acata, conduce a la pasividad y conformismo de los estudiantes, impide el desarrollo de su iniciativa y creatividad, de la crítica y la reflexión y genera un clima psicológico negativo en el grupo, en el que prima el miedo a equivocarse, a hacer el ridículo, a la humillación del maestro o al castigo o represalia que éste pueda tomar contra él.

Este estilo propicia la falta de confianza en sí mismo, la inseguridad, la ansiedad, la subvaloración y baja autoestima de muchos estudiantes, especialmente de los más tímidos e inhibidos.

El énfasis en el valor del resultado, de la calificación obtenida, que ha caracterizado a la escuela tradicional, distorsiona la imagen que el alumno tiene de sí mismo y de su propio aprendizaje. Cada estudiante asume que vale por el resultado que alcanza y el grupo lo asume también, lo que provoca cambios en la propia dinámica de los procesos grupales.

Todos luchan y se esfuerzan por una nota, y lo demás carece de importancia. El no considerar el proceso para llegar al resultado, ni las características del alumno como personalidad en dicho proceso limita notablemente la comprensión del por qué de dicho resultado y entorpece la posibilidad de aprender del propio error, o del éxito alcanzado.

El estilo autoritario en la escuela, por lo general, genera dificultades en la comunicación profesor-alumno, que es distante, fría y llena de barreras insalvables. La actitud del alumno puede ser negativa hacia el maestro y

por ende, transferirse a las asignaturas y al proceso de aprendizaje, lo que afecta la apropiación de los conocimientos y habilidades.

Si además, este maestro no es capaz de orientar y controlar con precisión las tareas, no posee las capacidades pedagógicas que le permitan explicar con claridad y de modo asequible el contenido y dirigir con eficacia el proceso de aprendizaje, poco puede esperarse en cuanto a la formación de los estudiantes en dicho proceso, puesto que se genera una dicotomía entre **la actividad y la comunicación**, al no lograr su unidad en sistema coherente, en el cual la actividad de aprendizaje se logre mediante una comunicación positiva, permitiendo el desarrollo de habilidades comunicativas; y esta comunicación propicie una más clara y precisa orientación de las acciones de aprendizaje, así como una ejecución y control más eficaces de las mismas.

La enseñanza tradicional, al enfatizar en la ejecución y el resultado, dejando a un lado los aspectos orientadores, de control y el propio proceso de aprender, afecta la conciencia por parte del maestro y del alumno del proceso mismo de apropiación y de las estrategias para enfrentar y solucionar las tareas.

Este tipo de enseñanza, además, propicia el papel pasivo, reproductivo, del alumno en el aprendizaje y en su propio desarrollo personal. El estudiante aprende a resolver casos particulares, reproduce lo realizado por el profesor, pero, ante una nueva tarea o situación diferente a la que le enseñaron, no sabe cómo actuar. No es consciente de sus propios procesos, ni de sus características personales y ello impide influir en su autoperfeccionamiento como persona.

Una enseñanza con estas características no puede garantizar un adecuado aprendizaje ni la adquisición de las competencias requeridas para enfrentar exitosamente la vida social y laboral.

La escuela debe contribuir a la formación de un ser humano pleno, activo y transformador, capaz de enfrentar eficientemente las contingencias de la vida social, laboral y personal, de acuerdo a las exigencias que la época actual le impone.

La época contemporánea se caracteriza por un desarrollo científico-técnico acelerado, producto del cual la información se multiplica y acumula por segundos, ya que los nuevos descubrimientos se suceden vertiginosamente. Esto hace prácticamente imposible dotar a los estudiantes de toda la información que necesitarían para responder eficazmente a estas exigencias, en las condiciones en que actualmente se lleva a cabo el proceso educativo en la escuela.

Es necesario, por tanto, reconsiderar los estilos, métodos y procedimientos de trabajo de los maestros, así como las concepciones psicopedagógicas que tienen en su base, y sustituirlos por enfoques más eficaces y eficientes. Se requiere además, modificar la concepción y materialización del rol del maestro y del alumno en el proceso pedagógico.

Es indispensable un **cambio** en el sistema educativo que haga posible dar respuesta a los retos que la realidad actual plantea a la escuela como institución educativa.

¿Existen condiciones para que se produzca el cambio? ¿Cómo realizarlo? ¿Sobre qué bases filosóficas y psicopedagógicas estructurarlo? ¿Qué roles deben cumplir el maestro y el alumno? ¿Qué metodología utilizar?

A estas preguntas hemos tratado de dar respuesta a partir de una propuesta alternativa para enfrentar las nuevas exigencias de la época contemporánea en una escuela formadora de personalidades sanas, plenas y transformadoras de la realidad y de sí mismas.

Ella constituye una aproximación a la solución de estos problemas, al aportar un Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal de los alumnos (MEICREP), que intenta dar a los maestros la base conceptual, metodológica y práctica para llevar a cabo el cambio desde un enfoque integral del proceso de desarrollo de la personalidad en el contexto de un aprendizaje verdaderamente formativo, desde un quehacer operativo, flexible y coherente.

El Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal, se basa, desde el punto de vista teórico-metodológico, en los planteamientos de la Teoría Histórico-Cultural, expuestos y desarrollados de modo brillante por L. S. Vigotsky y sus seguidores e integra armónicamente los aportes más relevantes de otras concepciones, los que enriquecen su enfoque sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza y sobre su relación, en las condiciones concretas de la época actual.

Este Modelo Educativo se centra en el sujeto, en el desarrollo de su personalidad, en su autoconocimiento y papel activo en su crecimiento personal. Atiende no sólo el resultado del aprendizaje, sino el proceso que conduce al mismo. La actividad y comunicación grupales adquieren un alto valor formativo, se propicia la libertad de expresión, la implicación personal y vivencial en el propio proceso de aprendizaje, sin perder la dirección por el maestro del mismo, el que se dirige a una formación integral del alumno, en un proceso consciente y responsable, que le otorga un rol protagónico como sujeto.

Para alcanzar lo anterior, el MEICREP se estructura como un sistema, con distintos componentes que interactúan entre sí para lograr que el sistema ejerza su función y alcance su objetivo central: que los estudiantes logren su crecimiento personal. Estos componentes, que se encuentran en estrecha interrelación, y guardan entre sí diferentes relaciones de coordinación y subordinación, son:

- Una concepción del Crecimientos Personal.
- Un enfoque del aprendizaje en función del crecimiento personal: el Aprendizaje Formativo.
- Una concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje consecuente con este enfoque.
- Un sistema de condiciones psicopedagógicas que propician el Crecimiento Personal..
- Una estrategia para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones escolares.

¿En qué consiste cada uno de estos componentes? ¿Cuáles son sus características esenciales? Pasaremos a analizar detenidamente cada uno de ellos.

2.2. El Crecimiento Personal y el desarrollo integral de la personalidad.

Durante mucho tiempo ha predominado en las investigaciones psicológicas que se han realizado (sobre todo en aquellas que, de un modo u otro, se han planteado el desarrollo de la Personalidad o de alguna de sus esferas), un enfoque atomístico, enfatizándose sobre todo en los cambios que se presentan en los contenidos psicológicos de la Personalidad, sin tener en cuenta o definir cómo estos contenidos intervienen funcionalmente en la regulación y autorregulación del comportamiento.

Se ha hecho necesario revertir esta situación, dado el desarrollo actual de la Psicología, lo cual ha llevado a que se hayan desarrollado, en los últimos tiempos, una serie de trabajos que enfatizan en los aspectos referidos a lo funcional en los estudios sobre la Personalidad. (F. González Rey, 1991, 1993, 1995; A. Mitjáns, 1995; V. González, 1989; L. Domínguez, 1992 y otros), aunque se hace necesario seguir profundizando en este sentido.

Esta profundización requiere, dada la complejidad del fenómeno que se estudia, buscar aquellos elementos o componentes estructurales y funcionales de la Personalidad que, conteniendo en sí mismos las cualidades y funciones de este sistema complejo, presenten el suficiente nivel de simplificación que permitan un abordaje metodológico sin las dificultades de tratar todo el fenómeno estudiado (en este caso, la

Personalidad); dicho en otras palabras, buscar **unidades complejas de análisis**.

Se comparte en este trabajo lo expresado por G. Fariñas (2000), basado en los planteamientos de la Teoría Histórico-Cultural, acerca de la necesidad, precisamente, de buscar unidades complejas de análisis en cuya esencia se exprese el tejido de interrelaciones en que tienen lugar los fenómenos que se estudian.

Esta autora propone como requisitos o parámetros para seleccionar dichas unidades complejas, una serie de pares de cualidades o condiciones, los que se expresan en forma de polos dialécticos :

- * Lo social - lo individual
- * Lo externo - lo interno
- * Lo objetivo - subjetivo
- * Lo cognitivo - lo afectivo
- * La dependencia - la independencia
- * Lo actual - lo potencial

Estos pares dialécticos efectivamente pueden servir de parámetros para realizar dicha selección, al permitir una valoración de los conceptos o unidades seleccionados, pues expresan las interrelaciones dialécticas esenciales que se manifiestan en la psiquis humana y, por ende, en la Personalidad.

El estilo de vida, como unidad compleja de análisis tiene, para I. Mayo (2000), los siguientes componentes: sistema de actividades, estilo comunicativo, orientación temporal y autorrealización personal, los cuales, estudiados como sistema, dentro de la Situación Social del Desarrollo de cada individuo permiten, en opinión de este autor, lograr la unidad de lo general, lo particular y lo singular en su estudio.

F. González Rey (1993) se refiere al concepto *modo de vida* como unidad que integra factores sociales y factores de personalidad, en el que unido al condicionante social, el individuo tiene un papel activo, condicionado por el nivel de desarrollo de su personalidad, cultura y experiencia, lo que aumenta sus potencialidades de convertirse en sujeto activo de su comportamiento, en sujeto de su propio modo de vida.

Considera que el nivel de desarrollo de la personalidad se expresa en el nivel de regulación, el que integra aspectos funcionales y de contenido personológico que pueden ser estudiados a partir de un sistema de indicadores funcionales: rigidez-flexibilidad, estructuración temporal de los contenidos psicológicos, mediatización de las operaciones en las funciones reguladoras de la personalidad, capacidad de estructurar el campo de

acción y estructuración consciente activa de la función reguladora de la personalidad.

A estos indicadores se añaden otros encontrados en sus estudios de sujetos infartados e hipertensos: determinismo externo, perfeccionismo, pobreza de intereses, desplazamiento de las aspiraciones a otros, circuitos tensionales reverberantes y pérdida del sentido de la vida. En cada individuo los indicadores se agrupan e integran de modo diferente en las diversas áreas de su vida constituyendo agrupaciones funcionales de la personalidad que regulan su comportamiento en un modo de vida singular y único, que lo distingue de los demás.

En el Modelo se propone como una unidad compleja de análisis de los procesos de desarrollo de la Personalidad el concepto **Crecimiento Personal**, en el cual se expresan y pueden estudiarse cómo se manifiestan estos pares dialécticos.

En el Crecimiento Personal se manifiesta la dialéctica de lo social y lo individual en el desarrollo. La peculiar manera en que cada uno refleja las influencias que recibe de la sociedad en general y de los grupos sociales en que participa en particular, se manifiesta en el modo, el ritmo y el sentido en que el sujeto crece, lo cual expresa esa particular interacción en las que el individuo recibe influencias, pero a su vez ejerce otras sobre aquello que le rodea. Aquí se evidencia la relación entre lo general, lo particular y lo individual.

Igualmente, se expresa la interacción entre lo externo y lo interno, entendiendo como lo interno los procesos del sujeto que expresan su manifestación como Personalidad; lo externo, más que referido a un aspecto espacial, tiene que ver con todo aquello cuya función es mediatizar los procesos internos (Fariñas, 2000). Esto quiere decir que en el Crecimiento Personal los aspectos internos no pueden verse determinados de modo directo por las influencias externas, sino que hay una mediatización, dada en la propia interacción de estos dos elementos, lo que implica un sistema de interinfluencias que trae como resultado transformaciones mutuas en lo interno y lo externo.

En el Crecimiento Personal se refleja cómo cada individuo crea y recrea la objetividad a partir de su subjetividad, manteniendo el vínculo entre ambas dimensiones. Este vínculo es muy importante, puesto que muchas veces, de manera errónea, se han contrapuesto lo objetivo y lo subjetivo por diferentes autores, quienes han enfatizado en sus diferencias y le han pasado por encima a su interrelación dialéctica, a su unidad. El crecimiento personal es una construcción subjetiva, pero que se construye desde lo objetivo y constituye manifestación del mismo; precisamente, es el sujeto el que crece, el que proyecta una manera distinta de expresarse y

regularse, pero esto está determinado **dialécticamente** por la objetividad en que está inmerso y no por un movimiento interno independiente.

Asimismo, se manifiesta la relación entre lo cognitivo y lo afectivo en este concepto. Esto viene dado no solo por los contenidos psicológicos, que pueden servir como uno de los parámetros de crecimiento, y en donde hay elementos y estructuras que son tanto cognitivas como afectivas, sino que también en los otros parámetros (constituidos por aspectos funcionales) se encuentran estos dos aspectos en estrecha relación, como se verá más adelante.

Por ejemplo, la autodeterminación: en este parámetro encontramos indicadores que son tanto cognitivos como afectivos, pues el sujeto, para autodeterminarse, requiere una profunda reflexión (cognitivo) sobre sus necesidades y deseos (afectivo), entre otras cosas, para llegar a decisiones autodeterminadas; por tanto, esta separación que tradicionalmente se ha establecido por los distintos autores entre ambos elementos es artificial.

Por otro lado, en este concepto está concretada la dialéctica de la dependencia del individuo de los otros para su desarrollo y la independencia que va alcanzando durante dicho desarrollo. Aunque el individuo mantiene siempre un vínculo de dependencia con lo demás el cual nunca se llega a romper, va alcanzado una cada vez mayor independencia relativa en la medida en que se desarrolla, lo cual queda claramente expresado a través del concepto de Crecimiento Personal. Precisamente, un sujeto que mantenga niveles inadecuados de dependencia con los otros, nunca es considerado como que ha crecido.

Finalmente, el análisis del Crecimiento Personal no puede circunscribirse a lo que el sujeto ha logrado y domina, sino que permite valorar sus potencialidades para alcanzar nuevos logros o niveles. El valorar que un individuo ha crecido como persona implica considerar lo que ha alcanzado, lo que puede lograr por sí mismo; pero también requiere tomar en cuenta (sobre todo) lo que puede alcanzar en un futuro a partir de lo logrado.

El término Crecimiento Personal es cada vez más utilizado en la literatura psicológica actual y se encuentra con frecuencia como parte del vocabulario en los intercambios y debates entre especialistas de este campo.

Al igual que otros términos en uso - como Inteligencia o Creatividad- posee una gran dosis de ambigüedad, ya que cada autor o investigador lo utiliza de modo diferente y en contextos distintos. De ahí que, cada vez más, sea un imperativo la búsqueda de consenso en cuanto al significado del concepto, sus alcances y determinantes, con vistas a alcanzar nuevos niveles de elaboración científica, lo cual constituye otro elemento a tener

en cuenta, en las razones que han llevado a trabajar este concepto en el Modelo que se propone.

Mas, ante todo, es necesario que se aclare qué se entiende por **Crecimiento Personal**, tal y como está integrado este concepto en el Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal.

2.3. Concepto de Crecimiento Personal. Su relación con el desarrollo de la Personalidad.

En el contexto del MEICREP, el Crecimiento Personal está directamente relacionado con el desarrollo psíquico del sujeto, de modo específico y de manera especial con el **desarrollo de la personalidad**.

O sea, se ha utilizado este concepto para designar cómo se produce el desarrollo de la personalidad, ya que se considera que expresa, de forma clara y concisa, cómo se entiende dicho desarrollo: como algo más que cambio y transformación, que es el significado preciso del término *desarrollo*.

Visto de este modo, cuando se manifiesta un crecimiento personal en un sujeto, ese desarrollo implica, ante todo, que los cambios y transformaciones que se producen afectan a la personalidad como un todo, haciendo que el individuo alcance niveles superiores de regulación del comportamiento (lo que quiere decir que los cambios aislados que se dan en ella, y que no la afectan como sistema, no conducen a un crecimiento personal).

Por ejemplo, en un sujeto, producto de determinadas influencias, se pueden presentar cambios en su esfera cognoscitiva: nuevas características de sus procesos, desarrollo de sus operaciones mentales, etc. Si estos cambios no afectan a su personalidad como un todo, no producen modificaciones en la manera en que interactúa con lo que le rodea y con sus semejantes en su vida cotidiana, en el modo en que regula y autorregula su comportamiento, entonces, aunque se ha producido un desarrollo (en este caso de una esfera de su personalidad), no ha habido un crecimiento personal.

Según los estudios que hemos hecho, el crecimiento personal no se produce de modo lineal, sino de manera contradictoria, con retrocesos y avances que señalan su progresión en espiral, como manifestación del desarrollo de la Personalidad.

¿Cuándo hay un crecimiento personal? Cuando, además de los cambios que se producen en los **contenidos y funciones psicológicos de la**

Personalidad, estas transformaciones la afectan como sistema (como se dijo anteriormente), dando como resultado un nivel superior de autonomía del sujeto, de independencia, lo que implica que sea más **autodeterminado**, más consciente de sus posibilidades y limitaciones, lo cual puede utilizar de modo efectivo en su interacción con lo que le rodea, por lo que aumenta la posibilidad de establecer una **relación activa con el medio y consigo mismo**, en correspondencia con las exigencias que la sociedad le plantea; pero, al mismo tiempo, el sujeto es responsable ante las consecuencias de sus decisiones autodeterminadas, asume los éxitos y errores que se derivan de esas acciones y los enfrenta con madurez, manifestando **confianza en sí mismo**, lo cual se refleja en una **interacción positiva con los demás**.

Desde cierto punto de vista, el crecimiento personal puede verse como el resultado de un proceso, dicho resultado expresa un nuevo nivel alcanzado: los nuevos logros y adquisiciones que se manifiestan en el sujeto producto del desarrollo de su Personalidad, así como sus potencialidades.

Pero también, el crecimiento personal es un proceso. El crecer es un proceso que comienza en los primeros años de la vida y se expresa en que, producto del desarrollo de su personalidad, el sujeto va ganando un mayor nivel de autodeterminación, confianza en sí mismo, relación activa con su medio e interrelación positiva con los otros, junto con el enriquecimiento de sus contenidos, lo que lo convierte en un ente participativo en el contexto en que se manifiesta.

Las influencias educativas deben encaminarse a propiciar el crecimiento personal. En el caso de la escuela, esto es un imperativo central, ya que, junto con la familia, tiene el encargo social de propiciar el desarrollo personal de cada alumno a su cargo.

Precisamente, en su labor cotidiana el maestro o profesor tiene que tener en cuenta estas características, que definen al crecimiento personal en esta concepción, las que le servirán de parámetros para poder determinar hasta qué punto sus estudiantes han crecido desde el punto de vista personal.

Como concepto que expresa molarmente la Personalidad y su desarrollo, en el Crecimiento Personal se encuentra la unidad de contenidos y funciones que caracteriza a aquella, de ahí que se encuentren características propias del contenido psicológico de la Personalidad y otras relacionadas con el modo en que ese contenido funciona en la regulación con el medio, con los otros y consigo mismo, definidas a partir del estudio y las investigaciones realizadas por nosotros.

Por esto, se hace necesario detenerse brevemente en cada una de ellas, a fin de dilucidar plenamente su significado y alcances.

1-Enriquecimiento de los contenidos y funciones psicológicos de la Personalidad.- Esta característica expresa los cambios que se producen dentro de los contenidos de la personalidad, o sea, las transformaciones que se dan en los mismos en el proceso de interacción del sujeto con lo que le rodea. En el caso específico del proceso de enseñanza-aprendizaje, las interacciones que se producen entre el profesor y el alumno y entre los alumnos entre sí, en el proceso de la actividad de estudio en el aula y fuera de ella, van a producir en cada uno de los estudiantes que en sus procesos cognoscitivos, actitudes, intereses y motivos, ideas, valores conceptos, etc., en fin, en sus contenidos, haya cambios que van a hacer que no sean iguales al momento inicial, antes de estas interacciones.

¿Por qué se habla de un enriquecimiento de estos contenidos?

Porque se presentan atributos nuevos que no existían antes. Por ejemplo: características nuevas en el pensamientos o la memoria; motivos nuevos o ampliación de los ya existentes; cambios en las actitudes hacia los objetos, personas o el mundo circundante; nuevos valores o despliegue de los ya formados; nuevas cualidades o rasgos; cambios en su autovaloración; etc.

Precisamente, este aspecto es el que más se ha trabajado en las investigaciones psicológicas encaminadas a la búsqueda de un desarrollo en los educandos, tanto en Cuba como en el extranjero.

2-Autodeterminación.- A través de esta característica se expresa la capacidad del sujeto para decidir y hacer en lo referente a su vida, sus objetivos y metas. Una persona autodeterminada (aún cuando escucha las opiniones y criterios de los demás) toma por sí misma sus decisiones, con conocimiento de causa, tomando en cuenta sus posibilidades y limitaciones, a partir de un profundo análisis de éstas y de las consecuencias de sus decisiones.

Esta característica refleja la posibilidad que tiene el sujeto de actuar y manifestarse en su comportamiento sin depender de los otros, de plantearse metas propias, trazarse las vías para alcanzarlas y buscar los medios necesarios sin esperar que los otros lo hagan por él. Implica tomar las decisiones que tienen que ver con sus propósitos sin dejarse influenciar por los demás. También se refiere a la posibilidad de trazarse, de modo autónomo, metas de autoperfeccionamiento.

Lo anterior no quiere decir que el sujeto no tome en cuenta el criterio de los otros; sino que es capaz de escucharlos y, producto de un análisis propio, utilizar de esos criterios los elementos que lo ayudarán a alcanzar

sus objetivos; tomar en cuenta las ideas acertadas que los demás le pueden dar y usarlas conscientemente, pero es capaz de defender sus criterios de modo razonable cuando las circunstancias lo requieren.

Al mismo tiempo, el sujeto debe ser capaz de asumir conscientemente las consecuencias de las decisiones y actos autodeterminados que ha realizado. Toda decisión, todo acto que se hace tiene resultados que afectan al que los ejecuta de modo positivo o negativo; una persona autodeterminada enfrenta responsablemente estas consecuencias de modo equilibrado: disfruta los logros que le aportan dichos actos y decisiones, pero también asume los inconvenientes de éstas y responde por ellas, sin culpar a otros de lo que ha sido un producto de su análisis y decisión.

El desarrollo ontogenético de la Personalidad muestra, cómo el ser humano cada vez es más autónomo, más independiente, más responsable y, por ende, más autodeterminado, aunque esa independencia y autodeterminación nunca es absoluta, puesto que las personas no pueden aislarse de sus congéneres.

Esta característica surge, aproximadamente, en la Edad Temprana en sus formas embrionarias, y va a ir desplegándose, adquiriendo niveles cada vez superiores desde las etapas primarias hasta llegar a la adultez. Es por esto que, según los resultados de nuestro trabajo, puede constituirse en un indicador del nivel de crecimiento personal que el sujeto ha alcanzado en un momento determinado, lo cual viene a resultar de gran ayuda para valorar hasta qué punto las influencias ejercidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje han logrado o no un crecimiento personal y, por ende, un desarrollo de la personalidad del sujeto.

Esta característica ha sido destacada por diferentes autores que han enfatizado su importancia para el desarrollo y el crecimiento de la persona. Por ejemplo, F. González Rey y A. Mitjáns (1991, pp111 y 112) expresan: “Educar, en su sentido más amplio, es aprender a vivir de una forma más comprometida, más creativa, más autodeterminada y más sana.....Todas las expresiones y posiciones que la personalidad asume en las diversas esferas de la vida son más consecuentes, activas y creativas, cuando son el resultado de una autodeterminación comprometida de la personalidad.”

3-Confianza en sí mismo. - Esta característica expresa la seguridad que manifiesta el sujeto ante sus decisiones, expresiones y manifestaciones. Es consciente de sus posibilidades y limitaciones, de sus motivaciones y determinantes internas y, por tanto, las toma en cuenta en su toma de decisiones, lo que hace que sepa lo que puede lograr y se trace metas en consonancia con esto. Pero, precisamente por lo anterior, está seguro de que puede alcanzar estas metas y actúa en consecuencia.

No quiere decir que no presente dudas y vacilaciones; estas pueden aparecer y de hecho aparecen, pero una vez tomada la decisión muy rara vez se manifiestan, puesto que el sujeto sabe lo que quiere y cómo alcanzarlo, lo que hace que confíe en sus fuerzas. Esto no impide que pida ayuda a otros cuando lo estime necesario, al no contar con suficientes recursos propios para alcanzar en este caso sus metas, antes al contrario, el sujeto que manifiesta confianza en sí no tiene temor de pedir dicha ayuda.

Igualmente, implica asumir los errores que puede cometer en el logro de sus metas como algo pasajero y normal y de los cuales se puede aprender; también aceptarse como es y manifestar amor por sí mismo.

Durante el proceso de desarrollo individual puede observarse cómo el sujeto, a medida que alcanza niveles superiores en ese desarrollo, refleja una mayor confianza en sí mismo, por lo que esta característica se convierte en un indicador efectivo para el educador y el especialista para poder evaluar cuánto ha crecido o no el sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que la autodeterminación, esta cualidad ha sido muy valorada por distintos autores como muy importante para el desarrollo de la persona y lograr su autorrealización, entre los que se encuentra A. Maslow (1968) y C. Rogers (1978, 1982).

4-Relación activa con el medio y consigo mismo.- Esta cualidad manifiesta las posibilidades del sujeto para tener una participación real y efectiva en las circunstancias que lo rodean, en su valoración y análisis, en la consecución de sus metas de autoperfeccionamiento, empleando sus recursos personológicos en la búsqueda de los problemas que lo afectan y en su esclarecimiento; asimismo, expresa la capacidad que tiene para enfrentar las condiciones en que vive y los problemas que se le presentan y buscarles solución, transformándolas, e implicándose en dicha solución a partir de una reflexión profunda. Un sujeto con esta característica no espera pasivamente a que los problemas se solucionen, sino que realiza esfuerzos para alcanzar este fin.

Este carácter activo y transformador que debe tener el sujeto para enfrentar su realidad y su mundo interno es un índice efectivo del nivel de desarrollo alcanzado, de su crecimiento personal, que el maestro debe tener en cuenta al valorar cómo se ha manifestado el proceso de desarrollo en sus estudiantes.

Es importante no confundir el ser partícipe de una relación activa con el medio y el ser crítico con ese medio. De hecho, en la vida cotidiana y profesional pueden verse casos de sujetos que son muy críticos con su

realidad y son capaces de determinar las causas de los problemas que los rodean, mas no hacen nada, sin embargo, para solucionar esos problemas. De ahí que, al considerar estos indicadores por profesores o investigadores, es necesario hacer esta diferenciación al valorar hasta qué punto un sujeto ha alcanzado un crecimiento personal que implica un nuevo nivel de desarrollo de su personalidad.

F. González Rey y A. Mitjans (1991, 112), con relación a esta característica, expresan: "...esta relación sociedad-individuo no puede conservar ese desequilibrio en su funcionamiento regular, pues ello puede implicar una orientación individual desmedida al cumplimiento de exigencias sociales, que conspire contra el carácter activo, creativo y transformador que exige el propio desarrollo de la sociedad socialista al individuo."

5-Interrelación positiva con los otros.- Esta característica expresa que el sujeto es capaz de orientarse por sí mismo ante las diferentes contingencias de su vida de relación, y dar las respuestas que le permitan interactuar positivamente con las personas que lo rodean. En este caso, las respuestas que muestra se basan, fundamentalmente, en sus determinantes internos.

El sujeto es aceptado en el grupo, en donde se muestra tal y como es en sus relaciones con los otros a quienes muestra que los acepta y respeta como son. Sabe escuchar y ponerse en el lugar de los otros; dice lo que piensa y quiere sin agredir; critica sin ofender y logra integrar sus necesidades e intereses personales a los objetivos grupales.

Esta cualidad expresa también una progresión: o sea, que a la hora de valorar este indicador por educadores e investigadores es necesario tomar en cuenta la historia del sujeto, cómo se interrelacionaba con los demás antes de recibir la influencia educativa.

Autores como Pichón-Riviére (1987a, 1987b) han enfatizado la importancia de una adecuada interrelación con los otros para alcanzar un desarrollo de la Personalidad, así como de indicador de este desarrollo.

Estas características forman un sistema, de tal modo que no pueden verse por separado, sino en su interacción a la hora de valorar cómo se ha producido el crecimiento personal en un individuo, cosa que no han hecho otros autores anteriormente.

Para manifestar crecimiento personal es muy importante proyectarse autodeterminadamente, lo que requiere mostrar seguridad y confianza en sí mismo, pero también mantener una interrelación positiva con los otros, de tal manera que el intercambio propicie asimilar sugerencias y

enriquecimiento a partir de los otros; implica también una relación activa con el medio, puesto que no se puede lograr dicho crecimiento si no se es capaz de enfrentar y solucionar los problemas que se presentan durante el desempeño profesional y en la vida. Igualmente, si no ha habido un enriquecimiento de sus contenidos psicológicos en cuanto a sus motivos, metas, autoconciencia, operaciones cognitivas, etc., que le permitan autorregularse a partir del conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, de lo que quiere y lo que no, de cuales son sus principios y valores.

Lo anterior permite darse cuenta de cómo están interrelacionadas en sistema estas características como expresión del Crecimiento Personal, por lo que, para que este se produzca, según nuestro criterio a partir de nuestros hallazgos, es necesario este enfoque sistémico al considerar la intervención del investigador o educador en el proceso del crecer, sobre todo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizado y estructurado.

Las influencias educativas deben encaminarse a propiciar el crecimiento personal. En el caso de la escuela, esto es un imperativo central, ya que, junto con la familia tiene el encargo social de propiciar el desarrollo personal de cada alumno a su cargo. Esto puede lograrse cuando, en su accionar, en esta institución se posibilita que cada sujeto tenga un aprendizaje verdaderamente formativo. Pero, ¿a qué llamamos **Aprendizaje Formativo**?

2.4. El Aprendizaje Formativo.

Todo aprendizaje implica un cambio, una transformación del sujeto, pero, no siempre ese cambio o transformación conduce a un crecimiento personal.

Con frecuencia el alumno repite la información que le ha expuesto el maestro, o realiza acciones que éste le ha indicado cómo hacer. En ambos casos ha habido un cambio: el alumno no conocía y ahora conoce, no sabía hacer y ahora hace. Si el maestro le aplica un examen para evaluar el dominio del conocimiento o de la acción, el estudiante aprobará e incluso obtendrá altas calificaciones. Pero, ¿realmente aprendió?

Si profundizamos un poco más y pedimos al alumno que argumente y explique la información, que la valore críticamente, que aporte criterios o ideas personales sobre ella, él probablemente no pueda hacerlo. O si le instamos a que explique cada uno de los pasos de su acción, el porqué de estos y de su secuencia, su opinión con respecto a ellos y le exigimos una propuesta nueva, personal, en relación con algunos de los momentos de la acción o con la acción misma, es muy posible que no pueda hacerlo.

Si además le pedimos que nos exprese qué procesos internos han intervenido en todo ese aprendizaje, qué aspectos de su personalidad han contribuido o entorpecido su propio proceso de aprender, cómo se ha sentido con respecto a la situación en que aprendió, es casi seguro que no podrá hacerlo.

Si al cabo de unos días le examináramos de nuevo, seguramente no recordaría nada, ni los conocimientos, ni las acciones concretas para actuar, o sólo reproduciría aspectos aislados de lo supuestamente aprendido.

¿Podemos hablar de un verdadero aprendizaje? ¿Podemos afirmar que creció como ser humano? ¿Podemos decir que logró una apropiación de la experiencia? Por supuesto que no. Se ha producido un cambio, en tanto adquirió nuevos conocimientos y fue capaz de realizar una nueva acción, pero esos conocimientos no han sido comprendidos, no tienen significación, están carentes de sentido para él, la acción no es consciente, no es razonada, no se domina realmente y no puede ser utilizada posteriormente en la solución de una nueva tarea.

Ni el conocimiento ni la acción son importantes o significativos para él, no entiende para qué las ha tratado de aprender, por tanto pierden fuerza en la memoria y se dificulta su reproducción. No ha habido compromiso ni implicación personal, ni reflexión, ni transformación.

Lo supuestamente aprendido no ha pasado a formar parte del arsenal de experiencias personales del que se nutre el sujeto para autorregular de modo efectivo su comportamiento. No ha enriquecido verdaderamente su personalidad, no ha contribuido a su crecimiento como ser humano.

Ha ocurrido un aprendizaje formal, típicamente externo al sujeto, despersonalizado, pasivo, ineficaz y deficiente, sin profundidad ni solidez. Este aprendizaje no es formativo, no conduce a su desarrollo pleno como persona ni le prepara para enfrentar la realidad adecuadamente.

2.4.1. Concepto de Aprendizaje Formativo

¿Por qué el Aprendizaje Formativo? ¿En qué se distingue de otros enfoques del aprendizaje descritos por diferentes investigadores? ¿Cómo se define este aprendizaje? ¿Cuáles son sus características esenciales?

Todas las definiciones de aprendizaje descritas en la literatura, independientemente de la teoría psicológica y de la base filosófica que las sustentan, tienen un aspecto en común: conciben el aprendizaje como **cambio** que ocurre en el que aprende. Los mecanismos y vías mediante los

cuales este cambio se produce, las condiciones en que transcurre, las bases fisiológicas, el papel del que aprende y del que enseña, los resultados de ese cambio y las características que adquiere este proceso difieren de un autor a otro.

El enfoque del Aprendizaje Formativo parte de la concepción materialista dialéctica del mundo, del hombre y de su desarrollo y de la teoría histórico cultural como fundamento psicológico de la relación entre la educación y el desarrollo psíquico, como base fisiológica del aprendizaje, como comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano y como soporte metodológico para su investigación y aplicación en la práctica.

Se define el **Aprendizaje Formativo** como **proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno transforma la realidad y se transforma a sí mismo, siendo responsable de ese proceso y de su resultado.**

El proceso de apropiación de la experiencia histórico social es entendido tal y como lo definió A.N. Leontiev (1982, p141): "Este es un proceso que tiene como resultado propio la *reproducción*, por parte de los individuos, de las propiedades humanas que se han formado históricamente, de las capacidades y formas de conducta. Este es el proceso... de transmisión a un *individuo* de los logros del desarrollo de la especie." (las cursivas subrayadas son del original).

El término reproducción no significa que se repita textual o mecánicamente la información o las acciones transmitidas por alguien que enseña, sino que el individuo vuelve a realizar las acciones que están concretizadas en los objetos y fenómenos de la realidad, haciéndolas suyas en un proceso activo, en el cual con la ayuda del otro, aprende los procedimientos u operaciones implícitos en esas acciones, logrando, como resultado de esa interacción con el objeto, mediatizada por el que enseña y por los instrumentos necesarios, el dominio de los modos de utilización de esos objetos como objetos humanos, y con ello, las capacidades y funciones necesarias para su empleo. Junto con esos procedimientos y modos de utilización de los objetos, el individuo también hace suyos los modos de comportamiento y de interacción propios de los seres humanos que permiten la comunicación con los que le rodean.

El proceso de aprendizaje humano y el proceso de apropiación de la experiencia histórico social constituyen una unidad. En el aprendizaje del ser humano, todo proceso de adquisición de experiencia individual constituye un proceso mediatizado por la cultura, es un proceso de apropiación de experiencia histórico social y esa apropiación deviene

aprendizaje. Por otro lado, la apropiación de la experiencia histórico social se produce mediante el proceso de aprendizaje, sea dirigido o espontáneo. Por lo tanto, apropiación y aprendizaje, en el ser humano, son dos caras de un mismo proceso.

La apropiación de la experiencia histórico social es entendida, en el Aprendizaje Formativo, como algo más que proceso de adquisición de instrumentos culturales para poder realizar las acciones y de instrumentos mediadores para esto, es además, como ha expresado Labarrere (2000), proceso de adquisición de medios culturales para producir el desarrollo propio y el de los otros, lo que conduciría " (. . .) al tipo de desarrollo más deseable: aquel que prepara al sujeto para diseñar, conducir y valorar procesos de desarrollo." (Labarrere, 2000, p.29)

¿Cuál es el resultado del Aprendizaje Formativo? ¿Qué se aprende? ¿Cuál es el contenido de este aprendizaje? El resultado del Aprendizaje Formativo es la adquisición de la experiencia histórico social, pero no de cualquier experiencia histórico social, sino de aquella que para el sujeto es importante, necesaria, aquella que tiene significación y sentido personal en su vida en el momento en que la aprende y en función de los planes y proyectos futuros de cada uno.

Hay un resultado evidente, palpable, directo e inmediato del aprendizaje, que incluye los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los procedimientos, los algoritmos, las metodologías, las estrategias de estudio, de enfrentamiento y solución de tareas, de problemas o de conflictos, los instrumentos y medios para proyectar, conducir y valorar los procesos de crecimiento personal y los modos de actuación o formas de comportamiento social. Pero, además de este resultado (e íntimamente unido a él) se produce otro, menos evidente y palpable y más indirecto y mediato que incluye los cambios que se producen en los contenidos y funciones psicológicas de la personalidad, en el intelecto, en lo afectivo, en lo temperamental y en las configuraciones psicológicas como sistema.

En el Aprendizaje Formativo el contenido del aprendizaje coincide con los resultados directos del mismo, es decir, el sujeto aprende aquello que se constituye en resultado directo e inmediato de su aprendizaje. Los resultados indirectos no son contenidos del aprendizaje, sino un producto de estos, que se va logrando en el propio proceso de aprender, que en el Aprendizaje Formativo, como su nombre lo indica, es un proceso **formativo**.

De este modo, en la medida en que se adquieren conocimientos, habilidades, formas de comportamiento, estrategias, instrumentos y medios para proyectar los procesos de autodesarrollo, para enfrentar y solucionar situaciones, problemas y conflictos, etc., se van produciendo

cambios internos en cada persona que tienen que ver no sólo con el enriquecimiento de sus contenidos psicológicos, sino con los modos de asumir las situaciones y autorregular el comportamiento en función de los objetivos y proyectos personales. Es decir, en el proceso de aprendizaje se va produciendo otro proceso, paralelo y a la par de él: el proceso de crecer, por tanto, en el Aprendizaje Formativo los procesos de aprendizaje y los procesos formativos se dan a la vez, conjuntamente y transcurren en el mismo tiempo y espacio, siendo muy difícil su separación. No obstante, cada uno de ellos tiene su propia esencia y especificidad y no se identifican.

Por ejemplo, el concepto de honestidad, su importancia en la sociedad y la manera en que éste se expresa en los comportamientos puede constituirse en contenido de aprendizaje, pero el valor honestidad no constituye un contenido a **aprender**, sino un contenido psicológico a **formar**. No basta con que el alumno se apropie del concepto honestidad, de su importancia y de su expresión comportamental para que la honestidad se haya constituido en un contenido personalógico que lo caracterice como ser humano y regule su actuación consecuentemente. Es necesario que este contenido de aprendizaje adquiriera un *sentido* para él, es decir un alto valor emocional que lo convierta en fuerza movilizadora de sus recursos, de sus potencialidades y que al incorporarse a ellos, modifique sus configuraciones personalógicas, convirtiéndose en una nueva adquisición del **desarrollo**. Tanto si se trata de una nueva adquisición, como si se trata de la modificación de un contenido personalógico existente, se requiere un proceso de construcción o reconstrucción personal de nuevos aspectos del sentido, a partir de lo aprendido, que se produce en un proceso no exento de contradicciones, que conduce a una nueva cualidad del desarrollo.

En relación con esta cuestión A. Labarrere (2000) señala: " (. . .) el mañana del aprendizaje para el desarrollo, está signado por la interiorización o la apropiación de instrumentos asociados explícitamente al desarrollo. Decir 'explícitamente' implica que la acción en ZDP, debe propiciar ante todo la formación de la autoayuda, el autoandamiaje, la autoasistencia, para lo cual es necesario que los procesos formativos (...) sean muy densos en actos y orientaciones metacognitivas de los sujetos." (Labarrere, 2000, p. 29-30). En esa ZDP, los adultos desempeñan un importante papel, al facilitar el proceso de apropiación del sujeto, en la medida en que garantizan las condiciones idóneas para que se produzca sin dificultades, orientan y organizan la actividad de éste y ponen su experiencia y su saber en función de una cooperación en la que ambos se enriquecen.

El aprendizaje es un proceso universal, se produce en las más diversas circunstancias de la vida del sujeto, en cualquier situación donde sea

posible apropiarse de la experiencia concretizada en los objetos, fenómenos y personas que lo rodean. Cualquier situación puede producir, sin que haya sido intencional, un aprendizaje con tales características que en él se produzca un desarrollo personal del sujeto.

No obstante, estas características pueden ser provocadas intencionalmente, lo que permitiría dirigir el propio proceso de aprender en función de alcanzar dicho desarrollo. En el ámbito escolar, la intencionalidad es una necesidad, se hace imprescindible dirigir los procesos de formación y desarrollo de la personalidad del alumno y para ello se requiere lograr un proceso de aprendizaje que propicie el Crecimiento Personal de cada uno de ellos.

L.S. Vigotsky (1988, pp.44-45) plantea: "Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros... el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje, es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas."

La importancia de la educación debidamente planificada en el desarrollo psíquico del alumno ha sido demostrada por muchos de sus seguidores en las investigaciones que desarrollaron. (P.P. Blonski, 1988; V.V. Davydov, 1988; L. Zankov, 1984; D.B. Elkonin, 1988 y otros). Es por esto que los marcos en que se realiza el estudio y análisis del Aprendizaje Formativo se delimitan por las situaciones proyectadas en un proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado especial e intencionalmente para que este aprendizaje se produzca.

Es importante destacar que el aprendizaje formativo es un proceso por cuanto en él, el sujeto se modifica y pasa de un momento inicial a otro final cualitativamente nuevo, pasando por distintas etapas o momentos. Pero, esa nueva cualidad es superior a la que ya existía, le enriquece, le hace más autónomo, capaz e independiente, le hace crecer.

Este es un aspecto que diferencia el Aprendizaje Formativo de cualquier otro enfoque del aprendizaje. No basta con que el sujeto cambie, es necesario que ese cambio implique un nuevo nivel de autorregulación y regulación comportamental que le permita una interacción más efectiva con su realidad social, es decir, el aprendizaje formativo conduce a un crecimiento personal.

En el Aprendizaje Formativo, el Crecimiento Personal está contextualizado, es decir se relaciona directamente con las exigencias que en cada nivel de

enseñanza se plantean al egresado. De este modo, en las instituciones educacionales de formación profesional, por ejemplo, el crecimiento del alumno se produce en los límites de su formación como profesional, lo que le permite prepararse para la vida laboral futura de manera competente, logrando con ello éxito, bienestar emocional, salud mental y por supuesto, realización profesional y personal, aportando a su vez al desarrollo social. Esto se relaciona con la adquisición de conocimientos y habilidades para desempeñar la actividad profesional, entre los que se incluyen aquellos que posibilitan una comunicación exitosa con los demás, la toma de decisiones, la asimilación de los cambios tecnológicos, la solución de problemas, la autotransformación y otros específicos para cada profesión. Se incluyen también la ética profesional y los valores que la sociedad exige del profesional de su tiempo en su contexto sociohistórico.

A su vez el proceso de apropiación es individual, específico y único para cada sujeto. Se produce en cada cual con un ritmo y características propias. La experiencia, una vez que se incorpora al mundo interno del sujeto, sufre transformaciones que la hacen diferente a la de los demás, lo que tiene que ver con la historia anterior, presente y futura de cada persona y con su interrelación con la realidad en que este proceso transcurre. El proceso de aprendizaje ocurre en el sujeto, como persona concreta y específica, es decir, el aprendizaje es un proceso individual.

Esto no significa, de ningún modo, que lo grupal tenga menos importancia. El aprendizaje individual se produce en el grupo, y esa situación especial de aprendizaje le confiere características sui géneris que le diferencian del aprendizaje que transcurre en la relación maestro-alumno de tipo tutorial o de preceptor o institutriz. En el aprendizaje grupal, lo que cada individuo aprende está condicionado de manera directa por los procesos que ocurren en el interior del grupo, por la dinámica que existe en el salón de clase. Los fenómenos grupales marcan pautas que pueden favorecer o entorpecer el proceso de cambio y transformación del sujeto, por lo que la comprensión del proceso de crecimiento personal en las condiciones del grupo escolar debe necesariamente pasar por la comprensión de la dinámica grupal en que este proceso transcurre.

2.4.2. Características del Aprendizaje Formativo

Al aprendizaje formativo le son inherentes características que definen su propia esencia. Ellas son: Personológico, Consciente, Transformador, Responsable y Cooperativo.

a) Personológico

El aprendizaje formativo es personológico, lo que significa que el sujeto **expresa plenamente sus potencialidades en el proceso de aprender, es decir, aprovecha sus recursos personológicos de manera efectiva**, a la vez que le imprime un sello propio al proceso, que lo hace distintivo y absolutamente diferente al aprendizaje de los demás. Lo que va a aprender adquiere para él un **significado** y un **sentido personal**, por lo que se convierte en algo importante y necesario para lograr sus metas, para avanzar en pos de su propio desarrollo.

Se siente **implicado** no sólo en relación con los contenidos que va a aprender y con los objetivos que ha de alcanzar, sino también en relación **con los procesos mismos de aprendizaje y desarrollo**. Hace suyos los objetivos y se vuelca en el proceso, con todos sus recursos personológicos, con el fin de alcanzarlos. Al existir una coincidencia entre los objetivos del programa de aprendizaje, los objetivos grupales y los de cada alumno, la tarea de aprendizaje se convierte en motor impulsor del desarrollo individual.

En la realización de la tarea se apropia del contenido del aprendizaje en la medida en que construye el conocimiento por sí mismo, de manera activa, en que reflexiona profundamente sobre él, lo reelabora, lo aplica y lo modifica, incorporándole sus propios criterios e ideas personales, lo que lo convierte en convicciones científicas propias. Las vivencias, modos de actuación y otras experiencias son incorporadas desde la visión personal y con las transformaciones que le imprime el estilo de actuar y la manera de sentir del sujeto. Todo esto le confiere un carácter personal a la experiencia histórico-social, la que pasa a formar parte de su experiencia individual con el matiz y el sello exclusivo del sujeto. El aprendizaje deja de ser formal y externalista y se convierte en un proceso que enriquece el mundo interno del sujeto a partir de su interactuar con las fuentes externas y propias del conocimiento.

Sin embargo, para que el aprendizaje formativo se produzca y el sujeto pueda lograr su plena implicación personal en él, es necesario que elimine o minimice las vivencias afectivas negativas, las ideas distorsionadas, los conflictos, confusiones de roles, transgresiones de límites y espacios que afectan su seguridad y confianza en sí mismo, lo que se convierte en aspecto esencial para lograr una disposición favorable, positiva, hacia el proceso de aprender. En el aprendizaje formativo esto es indispensable.

¿Por qué el aprendizaje formativo ha de ser personológico? Numerosas investigaciones han demostrado que cuando el alumno no está motivado ni implicado en la tarea de aprendizaje los resultados de este proceso no

conducen a un desarrollo psíquico. Tudge (1993) al estudiar la influencia de un par más capaz sobre otro menos capaz encontró que cuando el sujeto menos capaz no estaba interesado en la tarea o comprometido con el objetivo de ésta no se lograba que aprendiera a resolver la tarea y mucho menos su desarrollo psíquico.

Slavin (1980,1983, citado por Tudge, 1993) destaca la importancia de la motivación e interés por el objetivo del grupo para lograr un aprendizaje individual efectivo. L. Pérez Martín y sus colaboradores (1997) encontraron que los alumnos que no se implicaban en las tareas de su propio desarrollo personal dentro del proceso de aprendizaje lograban un menor desarrollo de sus potencialidades creativas que aquellos que se planteaban el propósito de lograrlo y se interesaban por ello.

F. González Rey (1995, p 90) señala: "Para que un tipo de actividad o relación pueda convertirse en unidad subjetiva del desarrollo, debe reunir un conjunto de requisitos: en primer lugar, que el sujeto logre una verdadera motivación al respecto que le permita implicarse dentro de ellas sin compulsión externa, aun cuando en ocasiones en el camino de su configuración, sean necesarios soportes externos para lograr romper las barreras de la persona que le dificultan implicarse en el nuevo sistema de actividad o comunicación al que debe integrarse." Y añade: " En las actividades y relaciones sobre cuyas bases se configuran estas unidades subjetivas, el sujeto tiene que implicarse con un alto nivel de individualización, y expresar su iniciativa y creatividad de forma auténtica en el desempeño de éstas. La individualización presupone la tolerancia necesaria para que el sujeto se implique en dichas actividades a través de formas y expresiones personales irrepetibles, que tienen un profundo sentido personal para él."

Th. Gordon (1988, p 62) plantea: "Cuando los alumnos experimentan fuertes sentimientos de angustia emocional debido a que su seguridad se ve amenazada, cuando sus necesidades psicológicas no son satisfechas o cuando piensan que están aislados, despreciados o que no reciben su justo valor, disminuye su habilidad para hacer sus tareas."

Todos estos autores nos hacen reafirmar el criterio de la necesidad de lograr la personologización del aprendizaje para posibilitar que éste sea formativo, es decir, que propicie el crecimiento personal.

b) Consciente

Un aprendizaje consciente implica la plena **conciencia del objeto y del objetivo de la tarea de aprendizaje, de las normas que lo regirán, de las condiciones en que éste transcurrirá, de los métodos, procedimientos y medios que se utilizarán, del contenido que**

abarcará, de los parámetros o indicadores con que se evaluará, de las formas en que se organizará el proceso y del tiempo que se dispondrá para apropiarse de las experiencias de aprendizaje.

Esto permite tener claridad no sólo del resultado al que se espera llegar, sino del objeto y proceso a través del cual se ha de llegar a ese resultado, lo que permitirá a su vez ir controlando su marcha y hacer correcciones cuando se desvíe de lo previsto inicialmente, o cuando se hace necesario modificar lo planificado en función de las circunstancias concretas en que se produce el proceso.

Lo planteado es coincidente con la idea señalada por P. Ya. Galperin (1983) acerca de los elementos que conforman una Base Orientadora de la Acción completa. La importancia de formar una BOA completa ha sido demostrada por este autor en sus investigaciones en las que comprobó que el aprendizaje es muy superior en calidad cuando esto ocurre, en tanto el alumno logra ejecutar y controlar la acción de una manera más efectiva.

Si a esto se añade que esta orientación sea generalizada e independiente (BOA tipo III), los resultados son aun mejores dada la posibilidad de transferir lo aprendido a diversidad de casos particulares a partir de los puntos de referencia generales aprendidos. Esto resulta importante no sólo para solucionar las tareas de aprendizaje, sino también para lograr la formación de acciones mentales de orientación que, como es conocido, amplían la zona de desarrollo próximo del sujeto.

Galperin (1983) demostró la importancia de ser consciente de las acciones para poderlas interiorizar. En relación con esto planteó la existencia de una etapa intermedia entre la etapa de acción externa y la etapa de la acción mental a la que denominó etapa de la acción verbal (primero externa y luego externa para sí) en la cual el sujeto realiza la acción con apoyo en el lenguaje verbal y que permite tomar conciencia de la propia acción. Esta etapa hace posible la comprensión de la acción, el razonamiento sobre ella. Cuando la misma se obvia, pasando de la acción externa a la acción interna el resultado es una acción de menor calidad, en tanto no se comprende ni se es consciente de dicha acción, por lo que ella tiende a automatizarse mecánicamente.

Pero, para el aprendizaje formativo no es suficiente con lograr la conciencia de las acciones de aprendizaje, es necesario también una autoconciencia del sujeto en relación con el proceso de aprender. Esto se refiere a la conciencia de qué cambios de sí mismo espera lograr en ese proceso, de qué recursos internos posee para enfrentar el proceso de cambio: estrategias y estilos cognitivos, características de sus procesos intelectuales, vivencias afectivas en relación con este proceso, modo en que funcionan los contenidos psicológicos de su personalidad en la regulación

comportamental, conocimientos habilidades y hábitos que en relación con el contenido y con la tarea de aprendizaje se poseen. O sea, se necesita que el sujeto sea **consciente de sus potencialidades y de sus limitaciones** para lograr un proceso de Aprendizaje Formativo. Esto le permitirá conocer aquellos aspectos que pueden afectar la personologización del proceso y posibilitará la toma de medidas preventivas para evitar dificultades en el propio proceso de aprender.

Una vez que ya esté inmerso en el proceso de aprendizaje ha de ser **consciente del transcurrir de sus procesos psíquicos en la realización de la tarea (metacognición), de sus vivencias afectivas y reacciones comportamentales en el proceso mismo de aprender**, de modo que pueda interpretar los estancamientos, retrocesos y errores a la luz, no sólo de aspectos externos, sino de su propia personalidad y de su grado de implicación en este proceso. También podrá analizar aquellos **recursos personológicos** que contribuyeron al éxito de la tarea.

D. Newman, P. Griffin y M. Cole (1991), A. Labarrere (1983) y P. Rico (1989, 1995) han destacado la importancia de la metacognición en el proceso y en los resultados del aprendizaje.

D. Newman, P. Griffin y M. Cole (1991) estudiaron la utilización por los escolares de "trazadores". Definen los trazadores como "{ . . } conocimiento, procedimiento, conjunto de acciones, locuciones o símbolos escritos, objetos o relaciones entre objetos" (p.46). Los trazadores eran elaborados conjuntamente por la maestra y los niños durante la realización de la tarea y se utilizaban como procedimiento de comprobación de la misma. A su vez podían servir como trazadores en futuras tareas, a partir de su transferencia a las mismas. Sin embargo, al realizar una nueva tarea en la cual los niños podían aplicar el trazador empleado en la anterior, no eran capaces de hacerlo. Realizaban la tarea sin ningún procedimiento sistemático que indicara que este trazador había sido asimilado. Ellos no eran conscientes del trazador como procedimiento a seguir para solucionar la tarea y por tanto, no lograban transferirlo a la nueva situación. Descubrían el procedimiento al tener que comprobar el resultado de la tarea y lo hacían en la interacción, en un proceso cooperativo, interpsicológico con los otros niños.

Esto conduce a la reflexión de que la conciencia de los trazadores no se logra tan fácilmente, que no es suficiente con que sean utilizados en una tarea para que puedan ser aplicados en otras semejantes. Se requiere un proceso planificado y organizado que tenga como intencionalidad la concientización por los sujetos de los mismos en su función como trazadores, para que el alumno los sienta como ayuda del maestro para la solución de la tarea y los haga suyos utilizándolos posteriormente con

esta función en tareas parecidas o del mismo tipo, lo que por supuesto, eleva la calidad de la realización de estas tareas.

Labarrere (1983) en una investigación realizada acerca de las habilidades para la solución de problemas matemáticos en los escolares encontró que el poseer o asimilar conocimientos respecto a su propia actividad en la solución de problemas, mejora su desempeño tanto en los problemas matemáticos como en las tareas intelectuales en general y aumenta la función reflexiva y los actos autorreguladores y de control en dicha actividad solucionadora de problemas.

Con respecto a cómo propiciar el desarrollo de la autorregulación de los alumnos, en el plano metacognitivo, A. Labarrere (1994, p.142) plantea: " En primer lugar, desarrollando las posibilidades de autorregulación del alumno en su sentido más general y, en este contexto, la metacognitiva {...}." Y añade: "{...}.El profesor debe proponerse conscientemente, desde los primeros grados, estructurar la enseñanza enfocada a que los alumnos puedan autorregularse{... }. Es necesario, por tanto, que la escuela, a partir de determinado momento propicie que el alumno obtenga conocimientos sobre sí mismo, le muestre la importancia de asimilarlos y aplicarlos consecuentemente en la actividad docente y fuera de ella." (1994, p. 143). Posteriormente plantea: "(...) tiene que traer a primer plano la transparencia metacognitiva, como intento consciente y explícito de que el alumno penetre en la lógica y la arquitectura de las acciones formativas: que se le hagan claras las intencionalidades, para que apropiándose las y también desarrollando las suyas propias, pueda poner su desarrollo al servicio de mejores y más amplios aprendizajes ulteriores y, así, lanzar estos en pos de nuevos niveles de desarrollo." (Labarrere, 2000, p.30).

De los planteamientos de este autor se desprende que cualquier actividad metacognitiva se encuentra directamente relacionada con los procesos más generales de autoconciencia de los sujetos y que al influir sobre unos u otros se propicia el desarrollo de ambos, tan importantes - tanto unos como otros- para el desempeño exitoso del individuo en su medio social.

P. Rico (1989, 1995) obtuvo importantes resultados en el desarrollo del control, la valoración y la autovaloración correcta y objetiva de las tareas docentes de los estudiantes a partir de su enseñanza, mostrando su influencia positiva en el proceso de asimilación de los contenidos y en la adopción de posiciones críticas ante el trabajo realizado y su corrección.

Los humanistas (C. Rogers, 1982; A. Maslow, 1982) han resaltado la necesidad del autoconocimiento como algo imprescindible para alcanzar la autorrealización personal y el autodesarrollo, como un requerimiento esencial para el autoperfeccionamiento de cada persona.

Coincidente con los argumentos planteados, es necesario garantizar un aprendizaje consciente para lograr que el mismo sea formativo y por tanto, propicie el crecimiento personal. Un Aprendizaje Formativo requiere la participación consciente y autoconsciente del alumno en todos los momentos del proceso de aprender.

c) Transformador

En el Aprendizaje Formativo la característica transformador es entendida como aquella que permite al alumno actuar sobre la realidad y modificarla, y a la vez, actuar sobre sí mismo para lograr su autotransformación. Esta característica se manifiesta en cuatro dimensiones:

- **En la transformación de la información.** Se expresa en el cuestionamiento e inconformidad ante la información que constituye contenido del aprendizaje. El alumno asume una actitud crítico-valorativa, procesa la información, reflexiona sobre ella, llega a sus propias conclusiones, la reelabora incorporándole sus criterios personales, aportándole sus propias ideas y puede incluso producir nueva información.
- **En la transformación de los objetos.** Se expresa en el análisis crítico de los objetos de la realidad, en la elaboración de proyectos de transformación de los mismos y en la aplicación comprometida de estos proyectos en la práctica. Estos proyectos pueden implicar pequeños cambios que perfeccionen los objetos, o cambios más profundos que los modifiquen y conviertan en algo diferente, o pueden conducir a la creación de nuevos objetos.
- **En la transformación de las otras personas.** Se manifiesta en un análisis de las interrelaciones con los demás, en la reflexión en los problemas y conflictos interpersonales en los que puede estar inmerso, en la búsqueda de estrategias de enfrentamiento y solución de los mismos y en la puesta en práctica de estas en función de lograr influir en las otras personas y contribuir a su transformación y al mejoramiento de sus interrelaciones.
- **En la transformación de sí mismo.** Se manifiesta en la reflexión sobre sí mismo, sobre sus potencialidades y limitaciones en el proceso de aprendizaje, en el planteamiento de metas de autoperfeccionamiento y en la realización de esfuerzos sistemáticos para lograrlas.

En todas las dimensiones se descubren tres momentos:

- ✓ Reflexión, cuestionamiento, valoración crítica, generación de ideas propias.
- ✓ Elaboración de proyectos de transformación.
- ✓ Aplicación comprometida de los proyectos elaborados.

Estos momentos reflejan diferentes niveles de transformación, cada uno de los cuales tiene su complejidad y profundidad, por lo que no expresan niveles de complejidad creciente. Tan complejo puede ser el primero como el último de ellos.

Aunque ser transformador implica modificar lo ya existente y hacerlo diferente de lo anterior, esto no significa que el sujeto tenga que aportar ideas absolutamente nuevas, o proyectar transformaciones originales, no significa que tenga que elaborar un producto creativo; significa simplemente que aporta un elemento personal al contenido del aprendizaje, que genera ideas propias, que analiza y proyecta lo que va a hacer con su propio estilo, vías y métodos y lo lleva a cabo, de manera comprometida y activa.

Significa el cuestionamiento, la inconformidad ante la información que ha de incorporar, ante los objetos y fenómenos, los procesos y relaciones que constituyen contenido del aprendizaje, pero además, significa un modo de actuar con la realidad que la modifique y transforme en algo diferente, a partir del aporte y elaboración personal, de la reflexión profunda y esencial en cada objeto, fenómeno, etc. que forme parte de la tarea de aprendizaje, a partir de la búsqueda, descubrimiento, enfrentamiento y solución de problemas, desde una postura optimista y positiva hacia el cambio.

El lograr un aprendizaje transformador tiene sus especificidades en cada edad y nivel de enseñanza: lo que se puede esperar de un niño de los primeros grados es diferente a lo que puede esperarse de un adolescente de Secundaria Básica o de un joven de la Universidad. En cada caso, las transformaciones de la realidad están marcadas por los límites de las posibilidades del desarrollo psicológico potencial y alcanzado, por el nivel de conocimientos y habilidades que se posee, por las exigencias del nivel de enseñanza en que se encuentran.

En este sentido, la transformación de la realidad en un niño de primer grado puede ser la construcción con cubos de un objeto distinto a los modelos presentados por el maestro o por otros adultos, la transformación en un adolescente podría ser la elaboración de un proyecto sencillo de investigación de un aspecto de la naturaleza, o la realización de un experimento elaborado por él mismo, o simplemente el dar un final diferente a una historia, o elaborar otra distinta a la aprendida; en un joven universitario puede ser la elaboración y aplicación de proyectos de investigación, o la modificación de aspectos de la realidad profesional.

Por otro lado cada sujeto tiene una manera propia de transformar que puede ir desde una aplicación no reproductiva de lo aprendido hasta la elaboración creativa de un producto nuevo. A cada uno se le ha de dar la posibilidad de hacer lo que en cada momento de su desarrollo puede

lograr, de modo que cada cual aporte, produzca, se exija a sí mismo algo más que la reproducción de lo aprendido, lo que no debe entenderse como una adaptación al desarrollo alcanzado; por el contrario, se trata de plantear exigencias crecientes que estimulen la zona de desarrollo próximo y propicien el crecimiento personal.

En el proceso de transformación de su entorno, el sujeto se va transformando a sí mismo. Al reflexionar y al elaborar de modo personal la experiencia histórico-social de la que se apropia, va desarrollando su psiquis, al transformar la información o los objetos y procesos de la realidad desarrolla su intelecto, sus contenidos y funciones psicológicas, su autorregulación comportamental. Este proceso de autotransformación, al ser consciente, se produce a partir de una autorreflexión en sus propios cambios y una autovaloración objetiva y adecuada de su propio crecimiento personal, lo que posibilita el planteamiento de vías y metas para el autoperfeccionamiento y la realización de esfuerzos sistemáticos dirigidos a su obtención.

Esto a su vez permite ir vivenciando su enriquecimiento, tanto desde lo racional, como desde lo emocional, lo que hace sentir al sujeto más pleno y refuerza su disposición positiva hacia un aprendizaje en el que puede ser activo y transformador y en el que, a la vez, se desarrolla como persona, es decir, crece como ser humano.

Lo que se plantea acerca de la característica transformador ec consecuente con las ideas de Vigotsky (1987) acerca de la **actividad mediatizadora**, a la que se supedita el uso de **instrumentos** como medio de la actividad externa del hombre dirigida a la transformación y dominio de la naturaleza y el uso de **signos** como medio de la actividad interna dirigida a la transformación y dominio de sí mismo que le permite la autorregulación comportamental

Un ejemplo ilustrativo puede ser el siguiente: En el proceso de aprendizaje de la asignatura Psicología, el alumno aprende el concepto de Personalidad, su estructura, sus funciones, la metodología para su diagnóstico y orientación. Estos contenidos del aprendizaje se convierten en **instrumentos** que él puede utilizar para actuar sobre la realidad, en este caso, las otras personas y también para actuar sobre sí mismo (autodiagnóstico).

En este proceso de aprendizaje busca recursos mnémicos, simboliza y organiza de modo personal la información, reelabora lo aprendido, lo incorpora a otros contenidos ya aprendidos antes, le añade nuevos aspectos a la información, la modifica y le imprime su estilo propio, su manera específica de entender su significado. Todo esto se convierte en **signos** que le permiten autorregular su comportamiento de modo más

efectivo, al aplicar lo aprendido a la práctica, y a la vez, transformarse a sí mismo, al incorporar estos recursos a sus funciones psíquicas. Si este contenido del aprendizaje adquiere significación y sentido personal para el alumno, los signos se convierten en aspectos subjetivos relevantes que modifican el sistema de configuraciones personalógicas al integrarse a ellas, propiciando con ello un Crecimiento Personal.

Al mismo tiempo, todo el proceso activo y transformador del alumno durante el aprendizaje está matizado por su personalidad, por sus metas y vivencias, las que influyen en sus reflexiones, en la elaboración de los proyectos y en su aplicación más o menos comprometida en la práctica, por lo que se trata de un proceso integral, en el que intervienen no sólo los recursos intelectuales, sino todos sus recursos personalógicos. F. González Rey (1995, p.13) declara: " El aprendizaje, entonces, tenemos que representárnoslo como un proceso activo e integral del sujeto en la construcción del conocimiento, no como la reproducción de una información construida fuera de él y transmitida mecánicamente, ni tampoco como construcción sólo cognitiva."

Aunque esta característica del aprendizaje (Transformador) no está referida específicamente al desarrollo de la creatividad, su expresión estimula el desarrollo de aspectos personalógicos que se constituyen en potencialidades creativas, lo que resulta de suma importancia en la formación y desarrollo del ser humano, teniendo en cuenta las exigencias que la sociedad ha planteado históricamente a cada individuo y el reto que esto representa para la escuela.

La relevancia de esta cuestión ha sido planteada por numerosos psicólogos. Al respecto, A.N. Leontiev (1982) señala: ".....el animal se limita a desarrollar su naturaleza, mientras que el hombre construye en forma activa la suya." (p..53). " ... la actividad del hombre, diferente a la del animal, es creadora y productiva {...} Los hombres en su actividad, no se conforman con adaptarse a la naturaleza. Transforman a ésta en función de sus necesidades en desarrollo. Inventan objetos capaces de satisfacerlos, y crean medios para producir estos objetos." (p.49).

Y añade: "El verdadero problema no consiste {...} en las aptitudes o ineptitudes de las personas para asimilar la cultura humana, para hacer de ellas adquisiciones de su personalidad y contribuir a su enriquecimiento. El verdadero problema consiste en que cada hombre {...} obtenga la posibilidad práctica de tomar el camino de un desarrollo ilimitado {...} Este objetivo puede alcanzarse. Pero sólo es posible en condiciones que puedan crear un sistema de educación que asegure su desarrollo multilateral y armonioso, que dé a cada cual la posibilidad de participar de un modo creador en todas las manifestaciones de la vida humana." (p. 64).

L. S. Vigotsky (citado por J. Betancourt y otros, 1997, p.208) destaca: " El hombre conquista el futuro mediante la imaginación creadora, la orientación hacia el mañana {.. } . Si la actividad del hombre se limitara a la producción de lo viejo, sería un ser volcado sólo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida en que reprodujera ese pasado {...} .Es precisamente la actividad creadora del humano la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente. "

J. Piaget (1968) plantea: "La educación significa formar creadores, aun cuando las creaciones de una persona sean limitadas en comparación a las de otras, pero hay que hacer inventores, innovadores, no conformistas." Aunque Vigotsky y Piaget no pudieron desarrollar estas ideas hasta sus aspectos procedimentales, ellas en sí mismas muestran la importancia que para ambos tenía el papel transformador y creativo del ser humano y la necesidad de propiciarlo a través de la educación, cuya esencia está precisamente en esa dirección.

L. Pérez Martín y colaboradores (1997) en una investigación realizada para lograr el desarrollo de potencialidades creativas en estudiantes universitarios demostraron que una de las condiciones más importantes para ese desarrollo era la postura activa y transformadora de la realidad y de sí mismo del estudiante en el proceso de aprendizaje.

F. González Rey (1995) ha insistido en el papel del propio sujeto en el desarrollo de su personalidad, a partir de la utilización intencional del potencial dinámico de sus aspiraciones en el desarrollo y perfeccionamiento de aquellos aspectos de sí mismo susceptibles de ser implicados en ellas.

Minujin y R. Avendaño (1995, p. 38) plantean: "Ser cada día más competente es la forma de crecer que tenemos {...} porque el desarrollo profesional promueve el desarrollo personal y viceversa. Quienes son capaces de aprender durante toda la vida son eternamente jóvenes; porque aprender es cambiar, transformarse; estar al tanto de la nueva información; aplicarla creadoramente; saber mantenerse a la altura de su tiempo."

Es interesante que en los modelos existentes en torno al desarrollo de la creatividad (Davis, 1982; Shaw y Cliatt, 1986 y otros) se aspira a lograr en el sujeto la asimilación de herramientas y técnicas que le permitan generar ideas nuevas y en algunos casos, se espera que elabore proyectos de investigación, de intervención y modificación de la realidad, o programas de solución de problemas o tareas metodológicas.

En poquísimos autores se encuentra la consideración del compromiso real de la persona con los cambios de la realidad y de sí mismos. Tal es el caso de Treffinger (1980) al explicar su Modelo de Aprendizaje Creativo, en el que refiere la existencia de tres niveles de desarrollo de la creatividad siendo el más alto de ellos el que logra una integración de funciones psíquicas que permite la implicación del sujeto en la realización de cambios reales.

Es en este sentido que se entiende el carácter transformador en el aprendizaje formativo: como proceso que posibilita, no sólo proyectar los cambios de la realidad y de los propios sujetos, sino llevarlos a vías de hecho mediante una transformación real del entorno y de sí mismos.

d) Responsable

Ser responsable implica que el sujeto responda por el objeto, proceso y resultado de su propio aprendizaje. Significa participar en la planificación y en la toma de decisiones con respecto a los objetivos a alcanzar, a los contenidos, al proceso y a las formas y vías de evaluación y asumir la responsabilidad que le corresponde por su compromiso y participación en las decisiones tomadas.

Las ideas acerca de centrar la responsabilidad de la educación en el alumno han sido defendidas por los humanistas. Rogers se refiere a una "educación democrática centrada en la persona", la cual consiste precisamente en otorgar la responsabilidad de la educación al alumno. Esta educación parte de la idea de que cada persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje. La educación humanista se centra en ayudar al alumno a decidir lo que es y lo que quiere llegar a ser, es decir, a comprenderse a sí mismo y elegir el camino de su autorrealización, lo cual será potenciado si se atienden las necesidades de los alumnos, se incrementan sus opciones de autoconocimiento, crecimiento y decisión personal.

Aunque las ideas rogerianas derivaron en un pedagogía no directiva, en la cual se deposita la responsabilidad casi absoluta en el alumno, eliminando las orientaciones directivas del profesor con respecto a los objetivos, contenidos y proceso de aprendizaje; el destacar la relevancia de las condiciones de la comunicación, así como el hacer del alumno el centro del proceso educativo, haciéndole responsable de su propio desarrollo constituyen aportes sumamente valiosos que no deben obviarse en la dirección del proceso de aprender.

A. Labarrere, partiendo de una concepción diferente, coincide con los humanistas en la necesidad de que el alumno asuma la responsabilidad

en su proceso de desarrollo. Al respecto señala: " La cuestión del aprendizaje para el desarrollo, yo la asocio a lo que el alumno debe poder hacer mañana solo. Propongo que más que solucionar independientemente el problema que hasta ayer resolvía con ayuda del otro, él debe ser capaz de orquestar acciones conducentes al desarrollo propio o del grupo; por ejemplo, de otros compañeros de estudio. Esto obviamente no puede realizarlo el alumno sin el conocimiento o la conciencia de los procesos de desarrollo en que se ha visto inserto; sin explorar la trama de acciones tendientes al desarrollo en las que ha participado y, sobre todo, sin tomar el control y la responsabilidad respecto a aquellas en las que ha de participar. " (Labarrere, 2000, p. 29).

En el enfoque del Aprendizaje Formativo la responsabilidad es entendida del mismo modo que en las concepciones humanistas, en el sentido de que el sujeto responde por el objeto, proceso y resultado de su propio aprendizaje. Al participar en el proceso de planificación y en la toma de decisiones con respecto a los objetivos a alcanzar, a los contenidos, métodos, medios y procedimientos a utilizar, a las normas a seguir, a las condiciones a garantizar, a los indicadores, formas y vías de evaluación, asume la responsabilidad que le corresponde por su compromiso y participación en las decisiones tomadas.

Al ser además consciente de sus propias posibilidades y limitaciones, de su propio desarrollo como personalidad puede valorar en qué medida está en condiciones de enfrentar el aprendizaje con éxito o no, y comprometerse en este proceso si lo considera conveniente. Pero, una vez comprometido, debe responder responsablemente por el cumplimiento de la tarea de aprendizaje, de acuerdo con lo acordado inicialmente y por el logro de los objetivos elaborados por él.

Este grado de responsabilidad le permite actuar con libertad de expresión y opinión y le concede el derecho a proponer cambios o modificaciones a lo proyectado previamente, si las circunstancias así lo exigieran; pero a la vez le confiere el deber de aceptar su responsabilidad si no se lograra lo concebido, si no se cumpliera la tarea, si las normas fueran violadas o si se presentaran obstáculos o resistencias.

El ser consciente de su responsabilidad le asigna un rol activo y protagónico en su crecimiento personal. Si ha decidido aprender en función del desarrollo de su personalidad, hará todo lo que pueda hacer para lograr este propósito desde una implicación personalógica y una transformación de la realidad y de sí mismo en la dirección deseada. Es lo que entendemos por libertad con responsabilidad.

Sin embargo, el hecho de que el alumno asuma su responsabilidad no significa que el profesor deje de ser responsable. Cada uno, desde su rol

tiene su parte de responsabilidad en el aprendizaje. El profesor sigue siendo directivo, no para imponer sus criterios y decisiones, sino para guiar y orientar al alumno en el proceso de decidir sobre su propio aprendizaje y sobre su crecimiento personal. Aunque él no es omnipotente, ni dueño del saber, tiene en sus manos valiosa información, así como experiencia, las que ha de poner a disposición del alumno, para que éste pueda decidir con conocimiento de causa.

De igual modo, las decisiones con respecto al aprendizaje no se toman al margen de las necesidades sociales y no están determinadas de manera unívoca por los intereses individuales de los alumnos. Ellas han de considerar el contexto sociohistórico en el cual el sujeto está inmerso, el que marca pautas, referencias y límites a las propias decisiones del sujeto.

Se produce algo más que democratización, es opinión y libertad para decidir independientemente del maestro, siempre y cuando los límites que marcan el espacio de libertad estén definidos a partir de previas negociaciones con el profesor. El, a su vez está en la obligación de aceptar las decisiones tomadas por los estudiantes y dirigir el proceso en función de ellas.

e) Cooperativo

Aunque el aprendizaje ocurre en un sujeto, se produce en un proceso de interacción con otros, por lo que tiene un carácter social, es a la vez un aprendizaje grupal. Lo que cada alumno aprende está condicionado por la dinámica grupal, la que puede o no facilitar el crecimiento personal en función de su coordinación por el maestro. El estilo de dirección del maestro, así como su preparación para facilitar la dinámica del grupo desempeñan un papel relevante en el logro de esta característica. El grupo a su vez crece a partir de los aportes individuales de sus miembros.

El aprendizaje se produce en los espacios de intersubjetividad grupal o en la relación entre pares, mediante el intercambio de información, experiencias y vivencias en un proceso cooperativo que enriquece y modifica las existentes en cada alumno. En esos espacios se va produciendo un cambio no sólo conceptual, sino en los contenidos y modos de funcionar de las configuraciones personológicas del sujeto, que conducen a un nivel superior de autorregulación comportamental y con ello a un crecimiento personal

La importancia de los espacios de intersubjetividad como momentos imprescindibles en el proceso de internalización de la experiencia histórico social, como espacios para el diagnóstico y para el desarrollo de la zona potencial del alumno ha sido demostrada por L.S. Vigotsky y sus continuadores: B. Lomov, (1989), Ya. A. Ponomariov, (1989), N.N. Obozov,

(1989). V.A. Kolzova, (1989), V.N. Nosulenko, (1989), A.A. Grachev, (1989), E.V. Tsukanova (1989); P. Ya. Galperin (1983), L. Venguer (1981), V.V. Rubtson (1981) y otros.

Más recientemente, M. Hedegaard (1993), J. Tudge (1993), D. Newman, P. Griffin y M. Cole (1991) han mostrado importantes aristas en la colaboración entre pares y en el trabajo grupal en función del éxito en la solución de las tareas y del desarrollo psíquico en la zona de construcción del conocimiento, las que apuntan a tener en cuenta muchos más elementos que la capacidad del otro para lograr su efectiva influencia en el desarrollo psicológico del par. Entre estos aspectos se destacan: la seguridad en sí mismo del sujeto, la argumentación que es capaz de dar a su respuesta a las tareas, el compromiso con el objetivo a alcanzar y el interés en la propia tarea. (Tudge,1993).

Otros investigadores han señalado el grado de igualdad existente en la relación y el grado de colaboración y compromiso mutuo (Damon y Phelps, 1987); la manera en que llegan a un punto de vista común (Bearison, citado por Tudge, 1993), el logro de metas compartidas (Forman, 1986) y de significados compartidos (Light y Perret-Clearmont, 1989), la importancia del grado de compromiso en el proceso de colaboración, de la participación activa en el objetivo grupal y de la realización de evaluaciones críticas y de procesos de depuración de los diferentes puntos de vista en la actividad conjunta, para el éxito de las tareas.(Koltzova, 1978).

Otros autores que han destacado la importancia de lo grupal en el aprendizaje y desarrollo personal del sujeto han sido E.Pichón Riviere (1985, 1987a, 1987b) y C. Rogers (1978, 1982) los que han mostrado además metodologías concretas para conducir el aprendizaje en los procesos grupales.

Para Pichón Riviere, el espacio idóneo para aprender es el grupo. Entiende el grupo como un sistema de relaciones cuyo sentido es emprender acciones destinadas a satisfacer las necesidades de sus integrantes. Es a la vez, una estructura de operación. El grupo operativo centra a sus miembros en el reconocimiento de sus necesidades, en la elaboración de un proyecto y en la realización de una tarea. Permite el intercambio de información, de experiencias vitales, la confrontación de estilos de aprendizaje, que pueden ser articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno.

En el grupo operativo, el sujeto aprende a aprender, aprende a pensar dialécticamente, pasa de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la acción protagónica, de la rivalidad a la cooperación. Es un diálogo grupal que posibilita la conceptualización, que integra el plano de la

experiencia y lo supera, elaborando de este modo un marco referencial común que orienta para la acción. Con respecto a la naturaleza y origen de la psiquis, Pichón (1985, p.35) declara: " No se puede distinguir entre individuo y sociedad (...) nuestros pensamientos, nuestras ideas, nuestro contexto general es en realidad una representación particular e individual de cómo ha sido el mundo captado por nosotros de acuerdo con una fórmula personal, de acuerdo con nuestra historia personal y con la manera en que actúa ese medio sobre nosotros y en que actuamos nosotros sobre él."

C. Rogers entiende que la personalidad sólo puede desarrollarse dentro de la relación con los demás, en la cual surgen procesos de revisión y modificación de la imagen que cada uno se traza de sí mismo, en función del afecto y la estimulación de aquellos que tienen un papel importante en su vida. Esto sólo es posible si el otro posee tres condiciones básicas que garantizan una adecuada interacción con el sujeto: ser congruente, auténtico; mostrar una consideración incondicional positiva hacia éste, respetando su individualidad y aceptándolo tal y como es; y ser capaz de lograr una comprensión empática, ponerse en el lugar del sujeto, sentir y pensar como él, comunicándole lo que se ha comprendido de su mundo interior.

Al respecto C. Rogers (citado por O. González, 1999, p. 69) señala: "Nuestra experiencia nos enseña que cuando estas condiciones se cumplen, se produce invariablemente un proceso de cambio. Las percepciones rígidas que el cliente había adoptado consigo mismo y con los demás se distienden y empiezan a abrirse a la realidad... Con ello aprende a mostrarse más abierto a la totalidad de su experiencia...Aprende a vivir más intensamente lo que experimenta. Se convierte en una personalidad más fluida, en evolución, capaz de aprender más." Estas ideas derivadas de la práctica psicoterapéutica son transferidas a la educación, y también en este ámbito, Rogers demuestra la importancia que tiene para el desarrollo de la personalidad del sujeto y para el desenvolvimiento de su actividad de aprendizaje, un clima auténtico, de aceptación y respeto, donde sea valorado positivamente y aceptado incondicionalmente por el maestro y por el grupo.

El papel de la interacción con el otro no ha sido destacado con el mismo énfasis en otras concepciones del aprendizaje. Sin embargo, tanto los humanistas, como los investigadores de la teoría histórico - cultural han planteado suficientes resultados que demuestran la relevancia que la cooperación tiene en el aprendizaje del sujeto y en su desarrollo psíquico.

El Aprendizaje Formativo se logra a partir de la creación de espacios grupales de intersubjetividad, en los que el sujeto, en cooperación con los otros se va apropiando de la experiencia histórico- social y, a su vez, va

transformándose a sí mismo como personalidad, a partir del surgimiento de nuevas zonas de desarrollo próximo.

La caracterización del Aprendizaje Formativo intenta resaltar la importancia no sólo de cada una de sus características, sino de la necesidad de lograr que todas ellas estén presentes como un **sistema** en cada uno de los alumnos. Las instituciones escolares cuyo fin es la formación integral de la personalidad de sus alumnos para el logro de su incorporación activa y creativa en la sociedad, han de considerar que su papel en este propósito no sólo está dado por la toma de consciencia de esta meta, sino también por las acciones concretas que de manera intencional se planifiquen, ejecuten y controlen en la dirección de alcanzar resultados eficaces en esa formación. En este sentido, propiciar un Aprendizaje Formativo en cada alumno es una vía esencial para alcanzarlo.

El Aprendizaje Formativo sólo se produce cuando todas las características están presentes constituyendo un sistema íntegro en el que cada una se interrelaciona con las demás, haciendo posible un proceso de aprender verdaderamente formador, en el cual el sujeto se compromete e implica personalmente, en un proceso cooperativo, consciente, activo y transformador de la realidad y de sí mismo, en el que desempeña un rol protagónico y responsable de su propio aprendizaje y crecimiento personal. Cada una complementa y refuerza la otra, elevando la calidad del proceso de aprendizaje. La ausencia de alguna reduce los efectos favorables sobre el proceso de aprender y por ende sobre el desarrollo de la personalidad que producto de éste ocurre.

No obstante, este aprendizaje no es un proceso simple, lineal, que puede ser pautado y controlado desde fuera fácilmente. La complejidad de este proceso es tan grande como la de cada uno de los procesos psicológicos que ocurren en el ser humano y está sujeta a múltiples factores que inciden sobre él. Es por tanto, un proceso que adquiere su especificidad en cada persona, en cada contexto grupal, social e histórico. Como tal, puede manifestarse de manera sumamente variada en cada uno de los alumnos y de los grupos escolares, incluso en cada uno de los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, la caracterización que se hace en este trabajo refleja un análisis del aprendizaje desde un enfoque general y debe ser entendida como algo flexible, dinámico, susceptible de cambios y manifestaciones particulares muy diversas, en dependencia del sujeto de que se trate y de sus interrelaciones con el medio social en el que interactúa.

Este aprendizaje ocurre en un contexto sociohistórico que marca pautas al sujeto en su propio proceso de crecer, dado que éste se produce en

función de lograr una autorregulación comportamental más efectiva del sujeto en su interacción con el medio, que le permita aportar al desarrollo social y a la vez a su desarrollo personal.

Su enfoque novedoso en la comprensión del aprendizaje reside en concebirlo desde la unidad dialéctica de todas estas características, las que en las diferentes teorías aparecen parcialmente destacadas en unas, sólo mencionadas e incluso ignoradas en otras. El haber retomado lo más valioso con respecto a cada una de ellas y relacionarlo entre sí desde una concepción materialista-dialéctica de partida, le confiere una significación especial para los que investigan en este campo y para aquellos que desarrollan una práctica educativa consecuente con esta base filosófica y psicológica del aprendizaje.

¿Cómo propiciar el Aprendizaje Formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las instituciones escolares? Esta comprensión del aprendizaje conduce a una concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje cualitativamente diferente a los tradicionales.

3. CAPÍTULO 3. LA CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL PARA EL CRECIMIENTO PERSONAL

Consecuentemente con los enfoques del Crecimiento Personal y del Aprendizaje Formativo, se ha elaborado una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual rompe con los diseños tradicionales de dicho proceso.

En esta concepción **el proceso de enseñanza aprendizaje** se concibe como el **proceso de interacción entre el maestro y el alumno, mediante el cual el maestro dirige el aprendizaje del alumno por medio de una adecuada actividad y comunicación pedagógica y grupal, facilitando la apropiación de la experiencia histórico-social y el crecimiento personal de éste, en un proceso de construcción personal y colectiva.**

3.1. Presupuestos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje implica la consideración de los siguientes **presupuestos**:

1ro. Unidad entre el protagonismo del alumno y la dirección del aprendizaje por el maestro.

El proceso de enseñanza – aprendizaje es un proceso de **interacción entre el maestro y el alumno**. Esto significa que existe una interrelación, una interinfluencia entre ellos: el maestro influye en el alumno, al **dirigir** su proceso de aprendizaje y el alumno influye en el maestro, al participar en la concepción y planificación de dicho proceso y al retroalimentarle acerca de cómo y con qué efectividad le dirige.

Se establece una relación de complementariedad y de ayuda mutua: el alumno quiere alcanzar ciertas metas como persona y el maestro se compromete a ayudarlo a lograrlas, aportando su experiencia y conduciéndole hacia donde él necesita llegar.

Esto convierte **al alumno en sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal**, lo que implica un cambio en el rol que ha tenido tradicionalmente. Pasa a ser el centro del proceso, y sus resultados dependen esencialmente de sí mismo. Ambos polos del par se interpenetran dialécticamente. La interacción permite una permanente transformación del proceso, del maestro y del alumno, por lo que el sistema se encuentra en constante movimiento y desarrollo.

No obstante, en este par dialéctico, el elemento rector es el profesor, ya que, en última instancia, de su acertada concepción y dirección del proceso depende el éxito del mismo; aunque, si el alumno no está en disposición de asumir como suyos los procesos de aprender y crecer y comprometerse cooperativa, transformadora y responsablemente en ellos poco puede lograrse en función de ese fin.

2do.-El aprendizaje se produce en la unidad de la actividad y la comunicación.

Actividad y Comunicación forman una unidad dialéctica en la que cada una desempeña un papel relevante en el aprendizaje, en tanto aparece unida a la otra. La actividad que el alumno realiza es resultado de una comunicación con el grupo y el maestro, en la que ha sido planificada y concebida, se realiza a partir de una orientación que se forma en la interacción con los demás y se controla su marcha y resultado en el intercambio y confrontación grupal, con la participación del maestro.

Es prácticamente imposible imaginar una actividad sin la interrelación con los demás, aún las actividades orientadas para el trabajo independiente, parten de un proceso comunicativo previo y posterior. Por otro lado, no basta con la comunicación verbal entre maestro y alumnos para lograr el aprendizaje. El diálogo es sumamente necesario, pero también lo es que el alumno realice una actividad práctica orientada al mundo de los objetos sobre los cuales se dialoga. De la manera en que esa actividad y esa comunicación transcurren depende el desarrollo pleno de cada uno de sus miembros.

3ro. Unidad del aprendizaje individual y grupal

El grupo es un espacio idóneo para la comunicación y para la actividad conjunta. El grupo es un sistema, en el que cada alumno es un elemento o componente que se interrelaciona con todos los demás, que posee cierta estructura y organización, que cumple sus propias funciones y que manifiesta una dinámica y un movimiento propio como sistema. Esto no puede obviarse. El grupo es, ante todo, lugar de cambio y transformación, o espacio de estancamiento y retroceso. La dinámica del grupo, debidamente coordinada por el maestro es la vía esencial para provocar el cambio, es decir, el aprendizaje.

El alumno aprende en y desde lo grupal y el maestro dirige el proceso de aprendizaje en la medida en que facilita la dinámica de los procesos grupales hacia el cambio y la transformación de cada uno de sus miembros, es decir, hacia su crecimiento personal y hacia el crecimiento del propio grupo. Aquí no se trata de que el grupo influye como parte de un contexto, o de las condiciones externas al sujeto, sino de que lo grupal es algo inherente al propio proceso de aprendizaje.

En el grupo escolar la tarea se lleva a cabo en una temática o contenido determinado, mediante ciertos métodos, procedimientos o medios que van a permitir alcanzar el objetivo en las condiciones concretas en que el grupo trabaja. Esa tarea constituye un proceso observable por el maestro y resulta relativamente fácil coordinarla. Pero, unida a ella se produce un proceso, no tan fácilmente observable que tiene que ver con el cambio que la realización de la tarea docente y el logro del objetivo implican en el alumno como ser humano y en el grupo como sistema.

Cada alumno trae a su grupo escolar determinados conocimientos, habilidades, hábitos, esquemas, enfoques conceptuales y operativos que le sirven de referencia para regular su comportamiento, trae su propio desarrollo psíquico y su historia personal (pasada, presente y futura). La tarea grupal exige la apropiación de nuevos enfoques y con esto la reestructuración de los anteriores (que ya se poseían).

Este proceso lleva consigo un cambio, un aprendizaje en el modo de ser y pensar. Mientras no se logre centrar al grupo en la tarea a partir de la toma de conciencia y elaboración cognitiva de los procesos afectivos que interfieren en su realización, el grupo permanecerá estático, no avanzará y el aprendizaje no se logrará con calidad. El cambio tiene que ser interno y lograr, no sólo la transformación de la realidad sino la transformación de sí mismo.

4to. Unidad de lo instructivo y lo educativo en función del Crecimiento Personal y grupal.

Los objetivos de aprendizaje tienen que ver con **proyectos que implican cambios y transformaciones en el alumno, no sólo en el sentido de adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, sino en su desarrollo como persona, es decir suponen un Crecimiento Personal.** Este crecimiento se logra en un proceso de aprendizaje en el cual lo instructivo aparece dialécticamente unido a lo educativo, posibilitando la adquisición de los contenidos directos e indirectos del aprendizaje, mediante los procesos formativos que se producen durante el mismo.

A su vez, el proceso de aprendizaje ocurre en situaciones grupales de cooperación, en una dinámica propiciadora del cambio, no sólo individual, sino también grupal y en el diseño del proceso de enseñanza – aprendizaje el Crecimiento Grupal se constituye también en un objetivo de aprendizaje. Es objetivo del aprendizaje que el grupo aprenda a funcionar mejor y a autorregularse con mayor calidad en las tareas a realizar.

5to. Unidad de lo cognitivo y lo afectivo en un aprendizaje vivencial – experiencial.

La unidad de lo afectivo y lo cognitivo se produce en cada sujeto, independientemente de que el maestro la propicie o no. No obstante, si se planifica intencionalmente el aprovechamiento de esta realidad, posibilitando situaciones de aprendizaje vivenciales, en las que no sólo se reflexione sobre el conocimiento científico, sino también sobre las experiencias personales relacionadas con el mismo, el resultado redundará en una elevación de la calidad del aprendizaje.

No se trata de minimizar el valor de lo cognitivo, ni de sumar o añadir un discurso humanista a un enfoque cognitivista, lo que conduciría a un eclecticismo. Se trata de lograr un aprendizaje vivencial–experiencial, en el cual se estimule la reflexión no sólo en lo cognitivo, sino también en lo afectivo y en la unidad de ambos elementos del par dialéctico en cada sujeto y en el propio grupo como sistema.

Supone propiciar en las actividades docentes el espacio no sólo de discusión de información científica, sino también de discusión de vivencias, de experiencias relacionadas con esa información que la vincularía con la vida pasada, presente y futura de los alumnos. Supone además que en ese espacio de discusión, de intersubjetividad, se generen emociones positivas, o negativas (si se trata de información discrepante o incongruente con la que los alumnos poseen o con sus experiencias); que sea un espacio donde se evidencie la unidad cognitivo–afectiva desde situaciones de aprendizaje que así lo permitan.

El tener en cuenta estos presupuestos en cada una de las etapas del proceso de enseñanza – aprendizaje hace posible concebirlas en función de propiciar un aprendizaje verdaderamente formativo. En la enseñanza tradicional no se planifica intencionalmente un sistema de influencias que aproveche estos pares dialécticos y refuerce su unidad y sus contradicciones en función del desarrollo integral de los alumnos y del grupo escolar.

3.2. Requerimientos al maestro facilitador del Aprendizaje Formativo.

Se exige al maestro poseer tres requerimientos básicos: **Autenticidad, comprensión empática y aceptación y respeto incondicional al otro** (C. Rogers, 1996). La autenticidad implica establecer una relación real y auténtica, sin incongruencias entre lo que se piensa, siente, dice y hace. Este es un requerimiento imprescindible para que el alumno sea a su vez franco, sincero y auténtico.

La comprensión empática, es decir, la capacidad de situarse en el lugar del otro, consiste en entender cómo éste piensa y siente y expresarle lo que se ha entendido acerca de lo que le está sucediendo y de su mundo interior.

La aceptación y respeto incondicional al otro exige aceptar al alumno tal como es, mostrarle afecto, estimación y respeto, independientemente de cuán diferente sea del maestro y del modo en que a éste le gustaría que fuera. Significa admitirlo, tenerlo en cuenta, reconocerlo como persona y confiar en él.

Se exige además, el **compromiso del maestro con el Crecimiento Personal de sus alumnos** en las condiciones histórico-sociales concretas en que desarrolla su práctica educativa. No basta con la sensibilización con el cambio educativo, es necesario el compromiso con la aplicación de acciones de intervención que promuevan dicho cambio y con él las transformaciones de los alumnos, del grupo y del propio maestro.

Finalmente, se requiere un **nuevo estilo del maestro en la facilitación** del proceso de aprendizaje. Podría considerarse un estilo cooperativo, con el que se propicia una colaboración, en términos de negociación entre el maestro y los alumnos, en la que ambos satisfacen sus necesidades y deciden lo que desean lograr y el modo de hacerlo, conjuntamente, tratando de conciliarlas con las exigencias institucionales y sociales. Este estilo se diferencia radicalmente de los estilos autoritario y tolerante y, en menor medida de los estilos democrático y facilitador descritos en la literatura científica.

Elimina todo tipo de posición autoritaria, verticalista y rígida, de centralización y decisión única y, aunque se centra en las necesidades de los estudiantes, no implica un "dejar hacer", ni una anarquía grupal; por el contrario, exige al grupo un comportamiento en correspondencia con las metas y tareas definidas previamente por sus miembros, en negociación con el profesor. Se diferencia del estilo democrático en lo referido a la toma de decisiones. El estilo democrático promueve la opinión y participación de todos, pero, en última instancia, el maestro decide y esa decisión puede coincidir o no con la propuesta del grupo. El pide criterios, pero decide finalmente los objetivos, tareas, procedimientos y metodologías para llevarlos a cabo y para evaluarlos. El es responsable de los resultados de las decisiones tomadas.

En este nuevo estilo no se trata de pedir opinión y dar participación a los alumnos, sino de que estos **elaboren y decidan los proyectos y la forma de alcanzarlos y evaluarlos**, dentro de los límites impuestos por la época y la sociedad en que la escuela está inmersa como institución. Pero ese proceso de elaboración y decisión es conducido por el maestro, el que tiene que evitar la manipulación de los alumnos, frecuente en el estilo

democrático de dirección. El puede dar elementos y criterios personales, incluso propuestas, pero ha de elegir cuidadosamente el momento y la forma de ofrecerlos, para que su opinión no determine en las decisiones grupales.

Se diferencia del estilo facilitador descrito por algunos representantes de la Psicología Humanista, como C. Rogers, por el hecho de preparar al grupo para poder participar y decidir en sus proyectos y tareas dentro de ciertos límites admisibles, lo que implica, esencialmente, que el maestro sea más directivo. Estos límites están definidos por la sociedad, la institución escolar, el grado o año que cursa el estudiante y la asignatura de que se trate.

Las transacciones entre maestro y alumnos tienen que ver con la conciliación de las necesidades individuales y grupales con las institucionales (como instancia que representa a la sociedad), y sus resultados implican ganancias y pérdidas para cada uno: los alumnos no pueden pretender alcanzar todo lo que desean y el maestro no puede esperar que logren todo lo que la sociedad exige de ellos. Se trata entonces de prepararlos para las exigencias de la vida social y/o profesional en situaciones de aprendizaje en las que estos satisfagan algunas de sus necesidades personales y grupales más relevantes.

En este estilo el prestigio del maestro y el respeto a su persona están dados por su dominio y experiencia en la ciencia que imparte, y en la Psicología y la Pedagogía que le permiten ser eficiente en su rol profesional.

3.3. Sistema de condiciones psicológicas que propician el Crecimiento Personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para plantearse el desarrollo de la personalidad en los alumnos hay que tener en cuenta, en el sistema de influencias, no solo lo que plantea F. González Rey (1995) en su obra acerca de los contenidos psicológicos y los indicadores que expresan cómo se manifiestan funcionalmente estos contenidos en la regulación y autorregulación del comportamiento, sino que también es necesario tomar en consideración las características que indican que se ha manifestado un crecimiento personal en los sujetos, a fin de éstas sirvan de indicadores que orienten al educador en este sentido.

Otro aspecto importante se relaciona con el hecho de que, para lograr lo anterior, es importante tener en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la Personalidad.

En el sistema propuesto, hay condiciones que corresponden al *maestro* y a su rol en el proceso, otras condiciones tienen que ver con el rol del

alumno, mientras que hay otras que se relacionan con **la actividad y con la comunicación** que despliegan el profesor y todos y cada uno de los integrantes del grupo escolar.

Se estima, a partir de los resultados encontrados, que el aseguramiento de estas condiciones permitiría el despliegue de las potencialidades del proceso, al asegurar la participación del profesor y el alumno en un proceso en que ambos cooperan en igualdad de condiciones y, al mismo tiempo, delimitar las funciones de cada uno. Igualmente, aseguraría que los sistemas de actividad y comunicación jugaran el papel que les corresponde.

Si fuera a representarse gráficamente esto, el esquema quedaría como sigue:

MAESTRO \longleftrightarrow ACTIVIDAD-COMUNICACIÓN \longleftrightarrow ALUMNO

Como puede verse, profesor y alumno se encuentran al mismo nivel en la estructura del sistema, entrando en interacción a través de los sistemas de actividad y comunicación.

Una vez hechas estas precisiones, se pasará a continuación a presentar las condiciones psicológicas que, en opinión del autor, permiten que se produzca el crecimiento personal en el proceso pedagógico.

3.3.1. Condiciones que se refieren al subsistema del maestro

Estas condiciones están referidas a este actor del proceso, porque se considera que, de un modo u otro, el maestro juega un papel principal en su organización, estructuración y control, aún cuando le dé participación al alumno en la concepción de los contenidos de ellas. Las mismas son:

- a. Profesionalización y fundamentalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b. Integración sistémica de lo académico, lo laboral y lo investigativo en el proceso.
- c. Problematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se pasará a explicar en qué consiste cada una de ellas:

a. Profesionalización y fundamentalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profesionalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje significa utilizar los avances científicos y técnicos para desarrollar de modo responsable y creativo una práctica pedagógica pertinente. (PROMEDLAC, 1993)

La acción del maestro debe basarse en un dominio de:

- ❖ Los avances científico-técnicos de la época contemporánea y en especial, de la ciencia que imparte, de la Pedagogía y de la Psicología.
- ❖ La responsabilidad que le corresponde en la formación de sus estudiantes.
- ❖ La ética profesional pedagógica.
- ❖ El contexto económico, político-ideológico, social y cultural en el que desarrolla su acción educativa.

La profesionalización implica, en primer lugar, que los objetivos de los programas de aprendizaje se deben elaborar a partir de la determinación de las exigencias que la sociedad plantea a los futuros egresados en el contexto histórico social concreto en que estos van a desenvolverse.

En cada instancia institucional, año o grado, disciplina, asignatura, tema y clase es conveniente darle participación a aquellos agentes que tienen que ver de algún modo con los resultados a los que se ha de arribar. Esta participación no debe ser sólo en la definición de los objetivos, sino además en la precisión de su aporte y responsabilidad en el propio proceso de formación de los estudiantes.

Por supuesto que los estudiantes deben participar en todas las instancias y su gestión y responsabilidad ha de ser mayor en la medida en que la instancia esté más cercana a la base (la clase).

Esto permitiría que las habilidades y conocimientos que los estudiantes asimilan en las asignaturas les preparen para dar respuesta a las demandas sociales y garantiza un constante vínculo con los problemas y tareas de carácter social. Se debe tener en cuenta, además, las necesidades, los conocimientos, habilidades y hábitos que poseen al iniciar el estudio de las asignaturas, o sea, sería importante darle un espacio a los estudiantes para que expresaran estas necesidades y tuvieran un papel activo en la precisión y definición no sólo de los objetivos y contenidos de la materia, sino también de las tareas, métodos, medios y evaluación del proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, solo deberían incluirse en los programas, aquellos contenidos esenciales para la preparación básica del futuro graduado. Esto requiere de un arduo trabajo de estructuración de los contenidos que permita, sin romper la lógica de la ciencia, eliminar todo aquello que resulta superfluo o colateral, es decir, lo no esencial no debe incluirse en el

sistema de conocimientos y habilidades de las asignaturas. A esto es a lo que se le llama **fundamentalización**. (Daviđov, 1989, s/a)

Se considera imprescindible una organizaci3n sist3mica de los contenidos, de manera tal que el alumno se apropie de aquellos conocimientos y habilidades m1s generales que le permitan enfrentar diversos casos particulares que son expresi3n de lo general aprendido (Daviđov, 1989; Galperin, 1983b, 1983d). Esto no quiere decir que no se profundice, o no se amplíe en la rama de la ciencia de la que se trate, por el contrario, significa que se aprenda con la profundidad necesaria y el rigor científcico requerido aquello que es verdaderamente esencial para el desempe1o futuro.

En cada asignatura resulta conveniente definir los métodos generales de trabajo, los cuales han de ser coincidentes con la metodol3gia que, para el proceso de investigaci3n científcica para la obtenci3n y producci3n de conocimiento, así como para solucionar los problemas a los que se enfrenta, utiliza la ciencia que est1 en la base de la asignatura.

Tanto para la profesionalizaci3n de las asignaturas, como para su fundamentalizaci3n pueden y deben utilizarse distintos métodos que, dado el objetivo y extensi3n de este libro, no es posible presentar, pero que el lector interesado puede encontrar en la bibliografía especializada.

Profesionalizar el proceso implica, también, estar preparado para desempe1ar con éxito el nuevo rol que los cambios que est1n ocurriendo exigen al maestro.

Esto requiere la comprensi3n profesional de las necesidades del alumno y la capacidad de utilizar de modo creativo las propuestas alternativas que actualmente existen, o generar otras nuevas.

Es conveniente, además un entrenamiento te3rico y vivencial que permita, por un lado, adquirir los conocimientos y destrezas necesarios para la facilitaci3n eficaz de las dinámicas grupales, y, por el otro, reforzar el proceso de asunci3n de dicho rol y desarrollar en el maestro habilidades para una comunicaci3n positiva con sus estudiantes.

Lograr este cambio interno exige del maestro un autoanálisis sistemático que le permita conocerse a sí mismo y valorar sus limitaciones y potencialidades para enfrentar con éxito el cambio, con el fin de prepararse, desde su autotransformaci3n, para el mismo.

Como se pudo reflejar en su momento, se considera que un aspecto importante en la condici3n que se refiere a la profesionalizaci3n y fundamentalizaci3n del proceso de ense1anza-aprendizaje est1 relacionado

con la participación activa del alumno en la definición de todo el sistema de componentes pedagógicos no personales de la asignatura (objetivos, contenidos, métodos, medios, formas organizativas y evaluación).

Esta importancia viene dada porque se considera que lo anterior juega un papel destacado en su implicación personal, permitiendo el desarrollo de su autodeterminación y de la confianza en sí mismo, al percibir conscientemente que toma parte de modo destacado en la toma de decisiones que resultan importantes en su vida, tanto en el plano temporal inmediato, como a mediano y a largo plazos, lo que se refleja en su relación activa con su medio, al permitirle jugar un papel activo en su vida.

Al mismo tiempo, el apropiarse de contenidos fundamentales (conocimientos esenciales y procedimientos generales de trabajo) le permiten alcanzar mayores niveles de independencia y autonomía y, por ende, de autodeterminación, al poder buscar por sí mismo, en cada problema particular concreto, las vías para solucionarlo, a partir de lo general aprendido.

En cuanto a los contenidos psicológicos, se propicia el desarrollo de los motivos hacia el estudio y hacia los contenidos científicos de la asignatura en cuestión, lo cual (en función del nivel y el grado escolar en que se encuentre el alumno), posibilita el desarrollo de la formación vocacional y la motivación profesional.

Igualmente, se hace posible ejercer una influencia sobre su autoconciencia y autovaloración al poder realizar un análisis de sus necesidades en la asignatura, así como de sus posibilidades y limitaciones para poder apropiarse de su contenido fundamental.

Al apropiarse de los aspectos esenciales de la ciencia en cuestión (conocimientos y métodos de trabajo), adquiere un enfoque científico que debe integrarse en su concepción del mundo.

b. Integración sistémica de lo académico, lo laboral y lo investigativo en el proceso.

La estructura organizativa que adopta el proceso de enseñanza-aprendizaje puede clasificarse atendiendo al tipo de actividad y de relación que de modo predominante se establece en el mismo.

En lo académico predomina la actividad de estudio en sus diferentes formas de ejecución (fundamentalmente, externa materializada y verbal), el alumno trabaja, por lo general, con modelos o representaciones de los objetos o procesos estudiados [como gráficos, esquemas, etc.] y las

relaciones se establecen entre el maestro y los estudiantes y entre los miembros del grupo en situaciones modeladas de la realidad.

En lo laboral predomina la actividad productiva en sus diversas formas de ejecución (especialmente externa material), el alumno opera con los objetos y estudia los procesos reales, en las condiciones de la naturaleza, de los procesos productivos o sociales. Las relaciones rebasan las establecidas en el ámbito académico, para incorporar la interacción con las otras personas que forman parte de los centros productivos o de servicios, de las áreas sociales o de la comunidad donde se realiza la práctica.

Las relaciones maestro-alumno no presentan características idénticas a las que se manifiestan en lo académico, ni tampoco las grupales. Si en lo académico se adopta por lo general la forma de interacción en la clase, lo laboral asume formas muy diversas y se realiza casi siempre fuera del aula o de la escuela.

Lo investigativo se caracteriza por el enfoque científico-investigativo y la aplicación de la metodología de la investigación científica en la actividad que se lleva a cabo. Puede realizarse en la clase, en cualquiera de las formas de las actividades laborales o en formas específicas (como trabajos extracurriculares, trabajos de curso u otras).

Las relaciones que se establecen dependen del contexto en el cual se desarrolle la investigación. En las formas puramente investigativas las relaciones adquieren el tipo de tutor-diplomante, tutor-investigador, etc.

En esta concepción acerca de las condiciones que propician el Crecimiento Personal lo académico, lo laboral y lo investigativo no tienen existencia independiente. Cada uno existe en relación con el otro y está presente en los demás; los tres constituyen un sistema.

¿Cómo lograr esta integración?

Las actividades académicas deben preparar a los estudiantes, tanto en la teoría como en la práctica, para la realización de la actividad laboral y garantizar la discusión y el control de los resultados de las tareas laborales.

Las actividades laborales pueden constituir pequeñas investigaciones, que se lleven a cabo con todo rigor científico y que permitan comprobar hipótesis previamente trazadas ante el enfrentamiento y solución de los problemas. Los resultados de las prácticas laborales han de posibilitar la ayuda, el planteamiento de recomendaciones y posibles vías de solución al centro de práctica, lo que provoca a su vez, satisfacción en el estudiante por la labor realizada.

Los trabajos investigativos, curriculares y extracurriculares, de curso o de diploma deben surgir en lo académico y laboral y nutrir con sus resultados el proceso de aprendizaje en estas formas de organización del proceso.

De modo que lo académico se convertiría en un momento de planificación y preparación para lo laboral. En estas actividades el estudiante se entrenaría, mediante la elaboración de proyectos y de su aplicación y evaluación en situaciones modeladas, para el desarrollo de la actividad laboral desde un enfoque científico-investigativo. A su vez, lo laboral estaría presente en lo académico como representación o modelación de la realidad y como análisis de ella, en tanto punto de partida y criterio de veracidad de los contenidos de aprendizaje.

Lo laboral se debería realizar con una metodología científico-investigativa y desde lo aprendido en lo académico. No sería un momento de práctica solamente, sino una práctica teorizada, porque partiría de una teoría que sería comprobada o reelaborada a partir de aquella y se lleva a cabo después de un entrenamiento en situaciones modeladas.

Lo investigativo contiene lo académico porque el contenido a investigar y la metodología a utilizar se apropian desde ese momento. Tiene presente lo laboral en tanto los proyectos concebidos en lo académico se aplican en las condiciones reales de la práctica social en función de la solución de problemas concretos relacionados con el campo de acción del futuro egresado.

Como se dijo anteriormente, la integración armónica de estos tres aspectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiría establecer una relación correcta entre lo teórico y lo práctico, que se manifestaría en una influencia importante en el desarrollo de los estudiantes.

Ante todo, posibilitaría la ascensión de lo abstracto a lo concreto, lo que caracteriza la generalización propia del pensamiento teórico (Davídov, s/a), por lo que se puede afirmar que, de la manera en que se debería estructurar esta condición, se puede contribuir a desarrollar este tipo de pensamiento. Esto posibilitaría que el alumno aprendiera a concebir los fenómenos de la realidad que estudia como un todo, que se mueve y transforma de modo dialéctico, y a elaborar conclusiones e hipótesis con las que explicarse esa realidad.

Pero no sólo esta condición propiciaría un desarrollo intelectual (tal como acabamos de ver), sino que su acción se manifestaría en otros órdenes de los contenidos psicológicos, así como en indicadores de su funcionamiento.

El poder comprobar en la práctica de tipo laboral los conocimientos adquiridos en lo académico le permite al alumno constatar su veracidad, y, a partir de esto, desarrollar las convicciones de tipo científico, lo cual se reflejará en su concepción del mundo.

Otro aspecto importante se refiere a la asimilación y formación de valores que lo orientan en el desempeño de su actividad y de su comportamiento en general.

Por otro lado, tiene la posibilidad de desarrollar comportamientos flexibles ante las distintas situaciones académicas, laborales e investigativas y establecer las relaciones entre ellas, lo que le permite desarrollar una relación activa con su medio, al poder enfrentarlas de modo activo y transformador.

También desarrollaría su independencia y autoestima, lo que se reflejaría en su autodeterminación, así como la confianza en sí mismo, al poder desarrollar con éxito actividades en su entorno social a partir de la asimilación y práctica en la clase (académico) en situaciones modeladas. El poder desempeñar lo laboral en situaciones reales le permite una implicación personal al poder comprobar cómo su acción tiene un efecto más o menos importante en su medio.

c. Problematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante propiciar en los estudiantes la búsqueda y detección de problemas de la práctica social, tanto en las actividades académicas, como laborales e investigativas.

En la concepción que se expone, esta condición va más allá de la utilización de la enseñanza problémica (aunque no se descarta que pueda utilizarse); implica que se considera que los contenidos deben ser desarrollados a partir de problemas de la realidad que requieren de los conocimientos y habilidades de la asignatura para su solución.

Aunque al inicio el profesor sería quien plantearía los problemas, a medida que se profundizara en lo académico-laboral-investigativo, los alumnos serían los que los irían descubriendo y planteándolos.

Tampoco se reduciría este aspecto a la aplicación de los conocimientos ya asimilados a la solución de situaciones ya conocidas, sino a la búsqueda y construcción de conocimientos en la medida en que se buscan distintas vías para resolver los problemas, o sea, implicaría pasar de un nivel de reproducción a otro superior, de producción de conocimientos. Se propiciaría la elaboración de hipótesis y de preguntas con relación al contenido que se trabajara.

Por otro lado, las actividades se estructurarían de tal manera que exigirían al estudiante encontrar diversas alternativas de solución a los problemas a partir de la búsqueda de distintas estrategias de enfrentamiento de los mismos y del análisis de todas las causas posibles que influyen en ellos. Se estimularía la generación de proyectos no comunes e ideas originales, así como la búsqueda de vías, procedimientos y métodos no tradicionales de comprobación y aplicación de los mismos.

Con esto se propiciaría el desarrollo de un pensamiento flexible y divergente; además, al entrenarse en la búsqueda, detección y definición de problemas se influiría en el desarrollo de su creatividad.

Las exigencias, por supuesto, serían sistemáticas, constantes, e irían elevando gradualmente su complejidad. Se considera importante que, en el planteamiento de estas exigencias, el alumno tenga cada vez un papel más destacado, así como también el grupo, con el fin de que sienta que son sus exigencias y se plantee metas más altas en la búsqueda y solución de los problemas.

Contrario a lo que pudiera pensarse, se considera por el autor que la influencia de esta condición va más allá de la que pueda ejercer sobre la actividad cognoscitiva de la Personalidad (especialmente el pensamiento).

Es cierto que esta condición puede jugar una papel importante en el desarrollo de un pensamiento flexible y divergente, como elemento importante que le permitiría al alumno apropiarse activamente y construir su propio conocimiento; pero, al mismo tiempo, propiciaría el desarrollo de su creatividad.

La implicación personal que es inherente a la problematización, tal y como se entiende en este trabajo, influye en el desarrollo de distintos contenidos y funciones psicológicos de la personalidad del estudiante, lo que se reflejaría en su crecimiento personal.

Por ejemplo, un contenido que se desarrollaría es el de los intereses, tanto en profundidad, como en amplitud. La detección, enfrentamiento y solución de los distintos problemas de la práctica social relacionados con la asignatura, provocaría que el alumno buscara, procesara, y utilizara la información relacionada con ese problema, diversificara las fuentes y se pusiera en contacto con aspectos y aristas que, sin estar vinculadas directamente con el problema, sugirieran otros que pueden “atraparlo” y harían que comenzara a interesarse por ellos.

Relacionado con este contenido psicológico está lo referente a la formación vocacional y los motivos profesionales que, indudablemente, recibirían una influencia marcada.

Asimismo, la autoexigencia constante y el planteamiento por sí mismo de metas en la búsqueda y solución de problemas, ejercería un influjo en cuanto al desarrollo de su autovaloración, al tener que valorar cuáles serían sus posibilidades para enfrentar el problema, qué le faltaría para solucionarlo y, junto a esto, la seguridad de que podría, con un esfuerzo, alcanzar sus metas y solucionar los problemas que ha descubierto lo que influiría en que desarrollara la confianza en sí mismo.

Igualmente, esta condición propiciaría que el sujeto adquiriera mayor nivel de autonomía e independencia, entrara a considerar sus posibilidades y limitaciones, lo que se reflejaría en un aumento de su nivel de autodeterminación, al aprender a buscar, enfrenar y solucionar los problemas por sí mismo. También se manifestaría un nivel superior de relación activa con su medio, pues se haría más transformador, pues no solo se preocuparía por estudiar la realidad, sino que procuraría hallar soluciones que resuelvan esos problemas.

Por último, queda explicar cómo se conciben las interrelaciones de estas condiciones en el subsistema.

La profesionalización y fundamentalización es un elemento de primer orden que determinará, en función de la preparación del maestro, el carácter de las otras condiciones.

A su vez, de la manera en que se concrete esta condición, dependerá el sistema de actividades académicas, laborales e investigativas y, también, cómo se llevará a cabo la problematización de la enseñanza, ya que, como se vio, los problemas que se trabajen están muy vinculados a las definiciones previas hechas en la fundamentalización y profesionalización.

Igualmente, la problematización está muy vinculada con las actividades académicas-laborales-investigativas y estas dos condiciones tienen que concretarse de manera muy coordinada, a fin de que puedan apoyarse mutuamente.

La definición de estas dos últimas condiciones, por su parte, influirá en la profesionalización y fundamentalización, la cual puede sufrir algunas modificaciones en función de dichas definiciones; por ejemplo, al definirse cuáles serían los problemas a trabajar en las distintas actividades, se podría llegar a la conclusión de que se hace necesario incluir algunos contenidos, no considerados anteriormente, al comprenderse que deben formar parte de la red esencial de contenidos.

3.3.2. Condiciones que se relacionan con el subsistema actividad-comunicación.

Estas condiciones, en la concepción del trabajo, se vinculan directamente con el sistema de interacciones que se establecen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflejan, en su contenido, las características que deben adquirir la actividad y la comunicación que realizan los actores del proceso durante su desarrollo.

Estas condiciones son:

Adecuada orientación, ejecución y control de las acciones de aprendizaje.

Comunicación positiva pedagógica y grupal.

Clima psicológico positivo que propicie el intercambio, el debate y la discusión.

A continuación se pasará a explicar en qué consisten:

-Adecuada orientación, ejecución y control de las acciones de aprendizaje.

La actividad juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del alumno. Toda actividad responde a un sistema de motivos y se realiza a través de un sistema de acciones, cada una de las cuales, a su vez, se relacionan con determinados objetivos, los que deben guardar estrecha relación con el sistema de motivos de la actividad. Cada acción se ejecuta por medio de un sistema de operaciones que dependen de las condiciones concretas en que se realiza la acción. Las acciones pueden ser externas (prácticas) o internas (psíquicas). (Leontiev,)

El dominio de una acción externa supone la adquisición de una habilidad práctica. Las acciones externas preceden a las internas. (Galperin,), (Talízina,), (González y otros,)

Las acciones externas, al ser interiorizadas, se convierten en acciones psíquicas (intelectuales) y su dominio implica la adquisición de una habilidad intelectual, interna; por lo tanto, las acciones constituyen las unidades esenciales de la actividad y por ello se les debe prestar especial atención en la formación de los estudiantes. (Galperin,)

Toda acción, ya sea psíquica o práctica está formada por tres componentes funcionales: la parte orientadora, la parte de ejecución y la parte de control, las que se encuentran interrelacionadas. (Galperin,), (Talízina,).

La parte orientadora de la acción constituye la imagen de la acción y de sus resultados, por lo que sirve de guía, de orientación para la posterior ejecución y control.

Para ello la orientación tiene que incluir todos los elementos que garanticen que el estudiante comprenda los objetivos, los conocimientos que se necesitan para ejecutar la acción, los procedimientos u operaciones que es necesario tener en cuenta para lograr un resultado eficiente, así como las condiciones en que se debe realizar y los criterios y formas de control. Todo esto garantiza la formación de una imagen completa de la acción y de su resultado que posibilite la ejecución y el autocontrol de las acciones del estudiante. (Galperin,)

Es importante que el profesor propicie la participación activa, creadora e independiente del estudiante en la formación de la parte orientadora de la acción, la cual se logra cuando el alumno participa en la determinación de los objetivos, según sus necesidades y las exigencias sociales, cuando asimila la información en un proceso de colaboración con el profesor, con el grupo o de manera independiente y de forma similar llega a determinar los procedimientos para la ejecución y su control, todo lo cual evita el formalismo y el mecanicismo en la apropiación del contenido.

La formación de una orientación adecuada implica además, la adquisición por los estudiantes de métodos generales para la asimilación de los contenidos y la solución de los problemas, que les permitan orientarse por sí mismos en las tareas particulares, tanto académicas como laborales e investigativas. El tipo de Base Orientadora de la Acción III (BOA III) es la más conveniente para lograr este propósito. (Galperin,)

Todo esto resulta especialmente importante en la formación de profesionales, ya que los dota de “herramientas” intelectuales y prácticas para enfrentar la futura actividad laboral de manera independiente, personal y eficiente.

La parte de ejecución de la acción consiste en la realización de la misma, lo que implica la puesta en práctica de la orientación anteriormente asimilada. Para lograr una ejecución eficiente es importante que el estudiante primero realice las acciones en el plano externo, con el apoyo de sus notas, textos, láminas u otros medios, antes de exigirle la ejecución en el plano interno. Las actividades prácticas, los laboratorios y talleres laborales son formas organizativas en que se puede ejecutar la acción externa.

Si se requiere formar acciones internas, es necesario que la acción externa se transforme en acción verbal y finalmente en acción psíquica. Cuando el alumno haya alcanzado el dominio de la acción en el plano externo y sea

capaz de llevarla a cabo de modo reducido, con rapidez y facilidad y sin necesidad del apoyo en los objetos o modelos que le sirven de guía u orientación, se debe propiciar el paso a la acción verbal. (Galperin,)

Esta etapa permite la concientización de la acción y exige que el alumno exprese verbalmente no sólo el resultado de su acción, sino el proceso mediante el cual pudo llegar a la solución. Cuando se alcance el dominio de la acción verbal externa, podrá entonces lograrse su realización a nivel verbal interno o mental hasta lograr su dominio y automatización total.

Los seminarios, talleres de discusión, sesiones o jornadas científicas son formas organizativas idóneas para formar las acciones en el nivel verbal y mental, pero no son las únicas. Inclusive en clases prácticas puede llevarse a cabo la acción en estos planos y, a su vez, en seminarios y talleres se puede desarrollar la acción en el plano externo, por lo que no hay un esquema rígido para la formación de las acciones en los distintos planos según las necesidades en la formación de los alumnos.

Siempre que se garanticen las condiciones necesarias para ejecutar adecuadamente la acción en el plano en que se desea formar, ésta puede llevarse a cabo en cualquiera de las formas organizativas descritas o en otras nuevas. Lo que no debe violarse es el proceso de interiorización de la acción, que con tanta precisión y detalle describió Galperin en sus trabajos.

Las acciones pueden pasar por todas las etapas en su parte orientadora, ejecutora y de control, o pueden interiorizarse en su parte orientadora y de control y la parte ejecutora realizarse en el plano externo como ocurre cuando se elabora una pieza en un torno por un técnico experimentado, o puede darse cualquier otra variante que se necesite planificar y realizar.

Es importante garantizar la suficiente ejercitación, así como la atención individual a los estudiantes para lograr el dominio de las acciones.

La parte de control de la acción está encaminada a comprobar si la ejecución de la acción se va cumpliendo de acuerdo con la imagen formada y si el producto se corresponde con el resultado esperado. El control permite hacer las correcciones necesarias tanto en la ejecución de la acción, como en la orientación inicial y valoración de la calidad de la tarea realizada. (Galperin, 1983,b)

Según lo encontrado en los resultados de este trabajo, el control se puede realizar de diferentes modos: del profesor al estudiante, de un estudiante a otro, de un equipo a otro, del grupo al estudiante y el autocontrol. Todas las formas de control resultan efectivas y se complementan entre sí, lo que requiere el debido entrenamiento del grupo.

Como se puede observar, el desarrollo de esta condición se apoya en la metodología desarrollada por P. Ya. Galperin. Al centrarse en la formación de las acciones mentales, de habilidades intelectuales y de estrategias para resolver los problemas, pudiera pensarse que el efecto de la aplicación de esta condición con dicha metodología recae fundamentalmente en el desarrollo del pensamiento y de la actividad cognoscitiva de la Personalidad.

Aunque es cierto que esto ocurre, al propiciar la participación activa y creadora de los estudiantes en la formación de la orientación de las acciones, se alcanza una implicación personal de cada uno, al participar en la determinación de los objetivos y del contenido a asimilar para resolver los problemas, en los procedimientos para la ejecución de la solución, así como para el control, junto con los criterios y formas a emplear en esta último caso.

Esta implicación provoca que determinados contenidos psicológicos presenten un desarrollo, como lo que se refiere al aspecto motivacional, especialmente lo que se refiere a los intereses y las convicciones.

Los intereses se desarrollan porque la participación en la definición de los aspectos de la orientación, tales como objetivos, contenidos y métodos, en función de sus necesidades e inclinaciones, asociados a las exigencias sociales, le permiten dirigirse conscientemente hacia aquellos contenidos relacionados con esas necesidades e inclinaciones, lo cual se sabe que es primordial para desarrollar estos contenidos psicológicos.

Las convicciones reciben su influencia a partir de que la ejecución se realiza siguiendo la orientación, permitiendo la comprobación y reelaboración de los conocimientos teóricos implicados en esta orientación.

También la posibilidad de efectuar el autocontrol permite desarrollar la autoconciencia y la autovaloración, ya que puede reflexionar no sólo sobre su desempeño en las distintas acciones, sino también en cómo sus potencialidades y limitaciones afectaron o afectan esas acciones de aprendizaje, así como rectificar los errores que cometa y asimilarlos en su experiencia, lo que lo hace más independiente y responsable.

La implicación personal de la que hemos hablado, también influye en el desarrollo del resto de los indicadores funcionales del Crecimiento Personal. Ante todo, hay un desarrollo de la autodeterminación del sujeto, pues lo induce a definir aspectos y a tomar decisiones por sí mismo, en función de sus necesidades e intereses, lo que lo hace tomar en cuenta sus potencialidades y limitaciones.

Esto hace que también aumente la confianza en sí mismo, pues, al formar una base orientadora competente, tiene todos los elementos para enfrentar los problemas y su solución. Igualmente, puede manifestarse transformador, al establecer, por ende, una relación activa con el medio, desde el propio momento de formación de la orientación para abordar, tanto el estudio, asimilación y utilización de la información, como la solución de los problemas.

Por último, como en la formación de la orientación participan todos los estudiantes, se establecen interacciones no solo entre los estudiantes y el profesor, sino también entre los alumnos entre sí en el grupo, lo que contribuye al desarrollo de interrelaciones positivas con los otros.

- Comunicación positiva pedagógica y grupal.

Para lograr una comunicación positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental establecer un tipo de relación sujeto-sujeto, donde el profesor tome en cuenta la personalidad del alumno, sus necesidades y lo respete como sujeto, escuchando y considerando sus criterios y opiniones.

La interacción profesor-alumno no se limita al cumplimiento de la función informativa de la comunicación, que comprende el momento cognitivo de transmisión y recepción de la información, ya que en el intercambio de conocimientos surge toda una gama de vivencias afectivas que pueden impulsar el aprendizaje a partir del surgimiento de nuevas motivaciones u obstaculizarlo al aparecer sentimientos de rechazo, duda, inconformidad, etc., relacionados con el contenido o con la figura del profesor, lo cual también regula el comportamiento del alumno. Al interactuar con sus estudiantes, el profesor debe tener en cuenta que las funciones de la comunicación: informativa, afectiva y reguladora, se manifiesten de forma armónica.

También es importante utilizar de modo congruente y efectivo los canales verbales y extraverbales, evitando la emisión de dobles mensajes, o sea, de contradicciones entre el contenido que se expresa intencionalmente y el tono de voz, los gestos o mímica que apoyan la información y que expresan a su vez un mensaje afectivo que puede convertirse en una barrera en la comunicación pedagógica.

El profesor debe tratar de reducir al máximo los errores que obstaculicen el establecimiento de una adecuada comunicación con sus estudiantes, para lo cual es importante ser auténtico, aceptar tal y como es a cada uno de ellos, ponerse en el lugar del alumno para comprender como siente y piensa, evitar las valoraciones subjetivas motivadas por estereotipos o por el efecto de halo, etc.

Lograr una comunicación positiva requiere también que los roles de cada uno estén bien claros, los espacios personales sean respetados y los límites que marcan la intromisión en los espacios de otros queden precisados.

Implica además, evitar y eliminar (si existen), las ideas y pensamientos distorsionados de los alumnos o del propio maestro que puedan afectar la comprensión correcta y objetiva de las situaciones o procesos grupales.

Los conflictos que existan entre los miembros del grupo, deben tratar de resolverse por cuanto afectan la comunicación en el proceso de aprendizaje.

Finalmente se debe trabajar por lograr una autoestima adecuada en cada uno de los alumnos, en tanto la autoestima muy baja o demasiado elevada genera relaciones enfermizas en la interacción con los sujetos que la manifiestan.

El maestro debe dominar y utilizar de modo eficiente los procedimientos básicos para lograr una comunicación positiva, así como sus formas enfática, confrontadora y el llamado lenguaje del yo. De igual modo, debe enseñar estos procedimientos a sus estudiantes y velar porque los empleen en la situación de aprendizaje, con el fin de evitar agresiones verbales o pasividad extrema en los vínculos, que impidan la defensa adecuada de los derechos personales o la violación de estos por los compañeros del grupo.

Esta condición no sólo asegura que cada alumno asimile y se apropie de formas adecuadas de relación entre las personas, así como que participe activamente en un proceso interactivo de aprendizaje, sino que tiene un peso importante en el surgimiento o desarrollo de determinados contenidos psicológicos.

A través de ella, el estudiante puede formar diferentes actitudes (positivas) hacia distintos aspectos (las cosas, los demás y sí mismo) que pueden determinar su comportamiento en el presente y en el futuro, ya que puede experimentar vivencias y tener experiencias que le reportan beneficios y resultados que influirán en la postura que adopte ante ellas.

Otro contenido psicológico que sufre una influencia es el de las normas, las que son apropiadas, asumidas y desarrolladas a partir de las interacciones con el maestro y los compañeros del grupo, en donde juega un papel importantísimo la posibilidad de participar en su establecimiento, perfeccionamiento y desarrollo, lo que le permite una reflexión consciente sobre ellas y hacer conclusiones propias en cuanto a la importancia del consenso o acuerdo para establecerlas, así como de su pertinencia y necesidad.

Por otra parte, el hecho de relacionarse positivamente con el maestro o profesor le brinda un patrón o modelo, por el cual puede guiarse para establecer sus relaciones con sus iguales y, sobre todo, con los adultos, con lo cual contribuye, también, al desarrollo de los ideales.

Pero, al mismo tiempo, se forman valores, ya que los mensajes en este sentido, al existir una mejor actitud y una relación positiva con el profesor y el grupo, son mejor recibidos y el alumno está en disposición de procesarlos, reflexionar sobre ellos y apropiárselos, haciéndolos suyos.

También hay una influencia en el desarrollo de los otros parámetros del Crecimiento Personal. En primer lugar, la interacción positiva con los otros, pues producto de las interrelaciones con los compañeros del grupo y con el profesor, como ya se ha explicado anteriormente, el alumno puede apropiarse de toda una serie de procedimientos de la comunicación que lo entrena en las relaciones y le brinda herramientas que le posibilitarán que pueda interactuar con los que le rodean de modo adecuado.

Por otro lado, al poder vincularse conscientemente con los otros, y plantear sus pensamientos y vivencias de modo libre y adecuado, así como manejar las situaciones que se presentan en las interacciones de modo consciente, aumenta su autodeterminación.

Por último, al permitir las reflexiones acerca del comportamiento propio, en relación a las interacciones con el maestro y los compañeros del grupo, así como en los debates acerca de las diferentes maneras de abordar las soluciones a los problemas, a fin de buscar los modos mejores de actuar con los otros y ante los problemas, se posibilita el desarrollo de la confianza en sí mismo, al hacerse consciente de lo que puede lograr o no, enriquecerse con las propuestas de los demás y llevarlo al dominio de los procedimientos para abordar las relaciones y los problemas.

- Creación de un clima psicológico positivo que propicie el intercambio, el debate y la discusión.

El clima psicológico no es más que el reflejo subjetivo de la atmósfera emocional del grupo, del ambiente y temperatura que emana de su dinámica. Un buen clima psicológico implica una sensación de bienestar emocional y un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo, en cada uno de sus miembros.

La asistencia, la puntualidad, la participación activa y espontánea, la disposición y esfuerzos en el desempeño de la tarea y el cumplimiento de las normas grupales son algunos de los indicadores de un clima psicológico adecuado.

Es importante la creación en las actividades docentes de un clima psicológico positivo que propicie el intercambio y el debate, donde cada uno pueda plantear sus criterios, defenderlos, discutirlos y confrontarlos con otros criterios y puntos de vistas.

Esto permite que el alumno conozca y valore otras estrategias diferentes que, para enfrentar un mismo problema proponen los demás, otras causas y alternativas de solución diferentes a las encontradas por él; va comprendiendo otras vías válidas de estudiar y resolver un mismo problema, puede establecer un orden jerárquico de efectividad sobre la base de las consecuencias positivas y negativas que cada estrategia o alternativa implica, todo lo que influye en sus puntos de vistas iniciales, que puede variar al darse cuenta que son poco efectivos o defenderlos con una argumentación más sólida, cuando considera que son adecuados o superiores en su efectividad.

Para fomentar la creatividad en el trabajo grupal el profesor debe estimular las ideas nuevas y originales, los modos no comunes de analizar las cosas, propiciar la generación de ideas y su libre expresión, dando iguales posibilidades de participación a todos los miembros del grupo, respetando los criterios de cada uno y evitando las valoraciones precipitadas o estereotipadas. Esto aumenta la seguridad psicológica en el proceso de aprender. El grupo ha de ser receptivo y no criticar, ni crear barreras que “aplasten” las iniciativas.

En estas condiciones, el error cometido por el estudiante no debe ser sancionado, sino utilizado posteriormente como un medio para aprender del mismo. Estimular los éxitos resulta mucho más efectivo en estos casos que resaltar los errores, ya que elimina el temor a fracasar, a equivocarse, a hacer el ridículo y con ello fortalece la confianza en sí mismo, la autoestima, el deseo de emprender tareas nuevas y complejas, venciendo las barreras, estereotipos e inhibiciones. Es decir, propicia la aparición de vivencias afectivas positivas relacionadas con el disfrute y satisfacción personal en el propio proceso de aprendizaje, a la vez que promueve el desarrollo de nuevas motivaciones e intereses cognoscitivos.

Para crear un clima psicológico de esta naturaleza, resulta imprescindible que el profesor elimine todo autoritarismo en su actuación profesional y se constituya en un facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.

A través de este clima psicológico hay una influencia sobre el desarrollo intelectual, especialmente el pensamiento flexible y divergente, al permitir la confrontación e intercambio de distintas estrategias.

Al propiciar que todos tengan confianza en sí mismos y se pierda el miedo a equivocarse, se desarrolla la autoestima y la autovaloración de cada

estudiante. Se crean también determinadas cualidades o rasgos de la personalidad, como la tolerancia.

Al fomentar la generación de ideas originales, se propicia el desarrollo de la creatividad, además esto se manifiesta también en el incremento de la motivación hacia el estudio, el proceso de aprender y hacia la materia, lo cual se refleja en el propio desempeño del estudiante, y que puede conducir (y de hecho conduce) al desarrollo de intereses.

También se propicia el desarrollo de actitudes positivas hacia el propio objeto de estudio, la actividad que se realiza, hacia los demás y hacia sí mismo, que tiene un reflejo en el propio desempeño del alumno durante el aprendizaje.

Igualmente, al incitar la reflexión acerca de las ideas propias y ajenas, su pertinencia o no y su adopción o no en función de sus posibilidades a favor y en contra, se permite, de este modo, que sea más autónomo y responsable en la toma de decisiones que le atañen en el plano personal, lo que fomenta la autodeterminación ante las decisiones.

También, a partir de esas reflexiones en que, a través del debate, se analizan las soluciones que se dan a los problemas y hasta qué punto cada uno puede o no utilizarlas, en función de las condiciones del problema y las posibilidades propias, se propicia que sea más activo y transformador, en especial de sí mismo, al participar en las discusiones y debates, tener la posibilidad de convencer y de cambiar criterios propios y, en general, ser parte en la toma de decisiones acerca de las estrategias para abordar la solución de los problemas, lo que influye en su relación activa con lo que le rodea y consigo mismo.

Estas tres condiciones se interrelacionan en sistema, ya que la comunicación y la actividad adecuadas, estableciendo relaciones sistémicas de coordinación, favorecen el surgimiento de un clima psicológico favorable, el cual está en una relación de subordinación con las anteriores; pero, a su vez, este clima propicia nuevas y más profundas interrelaciones entre el profesor y sus estudiantes y eleva la eficacia de la actividad realizada.

Un buen clima psicológico sólo puede producirse cuando existe claridad en las metas y tareas, cuando la orientación es completa y permite ejecutar y controlar adecuadamente las acciones de aprendizaje, cuando las interrelaciones en el grupo y con el maestro son positivas y el estilo de dirección de este último facilita verdaderamente la libertad de expresión y acción del grupo.

3.3.3. Condiciones que se refieren al subsistema del alumno

El enfoque de este trabajo propicia un cambio en el rol del alumno: se trata de que él sea sujeto de su propio aprendizaje, responsable de su crecimiento personal, activo y transformador con respecto al conocimiento, a la propia realidad y a sí mismo.

Lo anterior implica dejar de ser un receptor pasivo de información, un reproductor o repetidor de conocimientos, un imitador de las acciones o conductas que realiza el profesor al resolver los problemas o situaciones concretas de la profesión. Exige la elaboración propia y el compromiso del alumno con la tarea de aprendizaje.

Siguiendo esta línea de pensamiento, para propiciar la asunción de este rol por parte del alumno se requiere garantizar tres importantes condiciones que le permitan ser realmente sujeto activo y responsable de su aprendizaje y crecimiento personal, estas condiciones son:

- ❖ Disposición positiva hacia el aprendizaje y motivación por el contenido y el proceso de apropiación de experiencia.
- ❖ Autorreflexión y autovaloración sistemática en función del autoperfeccionamiento.
- ❖ Postura activa y transformadora hacia la realidad y hacia sí mismo.

Un análisis de cada una de ellas permitirá comprender su importancia, así como valorar algunas vías a través de las cuales se pueden manifestar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Disposición positiva hacia el aprendizaje y motivación por el contenido y el proceso de apropiación de experiencia.

La creación de una disposición positiva hacia el aprendizaje antes de comenzar cada actividad docente y durante su desarrollo resulta esencial para lograr la atención e interés del alumno en los contenidos de la materia y en el proceso de su aprendizaje; también es muy importante que el estudiante se motive por los objetivos a lograr y que sienta la necesidad de aprender los conocimientos y habilidades que le permitan alcanzarlos, lo cual es del conocimiento de todo maestro o profesor.

Pero, en el presente trabajo, se considera muy valioso lograr el interés del alumno por el proceso mismo de asimilación, de modo que lo sienta como algo grato y atractivo, desde el inicio y durante el transcurso de su realización.

Diversas vías se proponen para lograr esta disposición en los alumnos. Una de ellas es el planteamiento de problemas de la realidad, que él debe resolver por sí mismo, pero para lo que no cuenta con la adecuada

preparación científica, lo que hará surgir la necesidad de asimilar los contenidos que le van a permitir enfrentar los problemas y resolverlos.

El carácter real de los problemas es un requisito necesario, así como su relación directa con los objetivos a alcanzar en la asignatura para lograr la toma de conciencia de la necesidad e importancia de aprender el contenido.

Otra vía que se puede utilizar es la participación de los alumnos en la determinación de los objetivos generales de la asignatura, parciales de tema o particulares de la clase o de la práctica a desarrollar. Pueden participar también en la selección de los contenidos, de las tareas y procedimientos a seguir para su ejecución e inclusive en los criterios, tipos, formas y momentos de evaluación de lo aprendido.

El tener en cuenta las necesidades y expectativas del grupo, junto con las exigencias sociales, eleva la motivación de los estudiantes y les hace sentir que no se le imponen las metas, contenidos y tareas, sino que se tienen en cuenta sus intereses y se le da la posibilidad de ser activo en las decisiones relacionadas con su preparación para el futuro.

Sería conveniente buscar formas de adecuar el programa a las necesidades grupales, sin que esto implique la renuncia a los objetivos fundamentales previstos en la asignatura.

De igual modo, en la determinación de las tareas laborales se puede dar participación activa a los estudiantes, los que conjuntamente con el profesor, podrán ir seleccionando, desde las actividades académicas, las tareas que realizarán en el componente laboral, las que no tienen por qué ser idénticas para todos los estudiantes. Esto eleva notablemente el interés del alumno por las tareas a realizar, al tener una implicación personal en su propia concepción.

Otro aspecto a considerar para lograr una disposición positiva hacia el aprendizaje es la reducción de los miedos y temores ante lo nuevo. En este sentido es necesario eliminar todas las amenazas posibles, entre ellas las críticas, los “chantajes:’ algunos tipos tensionantes de evaluación, etc., y dar toda la información existente acerca de los reglamentos y mecanismos establecidos, de los deberes y derechos que tienen los estudiantes, del marco en que pueden moverse libremente y de cómo orientarse en situaciones de peligro.

Las estrategias dirigidas a enseñar a enfrentar el estrés, a reducir tensiones, a ganar confianza en sí mismo y no temer a los ataques (al estar preparados para enfrentarlo), resultan muy efectivas para vencer los

miedos y con ello las resistencias a lo nuevo, al proceso de cambio, implícito en todo aprendizaje.

Otra vía es el estímulo a lo positivo, a los estudiantes que tienen éxito o realizan con eficiencia las tareas, a las ideas originales, novedosas, al esfuerzo y aporte personal, al que se implica en lo que hace y da todo de sí, etc., en sustitución de las sanciones y castigos a los errores y conductas inadecuadas. Esto no significa que los errores no se atiendan, señalen y analicen, sino que estos sean valorados como momentos transitorios del proceso de aprender, que deben servir de experiencia para el futuro inmediato y mediato.

En realidad, si el profesor tiene en cuenta lo planteado y el estudiante ha logrado participar activamente en los objetivos, contenido y proceso a realizar, sólo le resta conducir al grupo por el camino que le permita alcanzar sus metas y evitar que se desvíen de las tareas fundamentales definidas por el propio grupo para lograr sus objetivos.

Cuando el grupo es consciente de la importancia de la tarea, de su necesidad y legalidad, la realiza responsablemente, aunque no sea tan atractiva y requiera esfuerzos volitivos de su parte. Si además, él mismo la ha elegido, el compromiso y la implicación personal es tal, que el profesor no requiere de mucho esfuerzo para coordinar las acciones del grupo y centrarlo en la tarea, manteniendo con ello la motivación por el proceso y por el resultado.

Existen otras vías a las que no se hace referencia por ser más conocidas y utilizadas para crear una buena motivación en la clase. Por ejemplo: métodos y técnicas participativas, medios atractivos, etc.

Sin embargo, si no se logra la conciencia de la necesidad de la tarea, de la importancia del contenido y de los objetivos a alcanzar, si no se asumen como propios y se logra una implicación personal del alumno y si no se vencen los miedos y temores, es sumamente difícil lograr la disposición positiva hacia el aprendizaje y mucho menos mantener una motivación por el contenido y el proceso de asimilación.

Indudablemente, la creación de esta disposición positiva es una condición que influye de forma destacada en el desarrollo de los motivos hacia el estudio, de intereses vocacionales y hacia la profesión, al propiciar la implicación personal del alumno al permitirle que participe en la determinación de los objetivos, de los contenidos, tareas y procedimientos.

También, al enfatizar en los éxitos y no en los errores, aumenta la confianza en sí mismo y la autoestima, al trabajarse porque cada alumno pierda los miedos, sobre todo el miedo a equivocarse.

Participar en el proceso de modo tan activo en la determinación de sus componentes influye en el desarrollo de la independencia y la responsabilidad, lo que se reflejará en su autodeterminación.

El trabajar problemas de la realidad permite que se desarrollen convicciones, pues puede comprobar la pertinencia de los conocimientos en la búsqueda de sus soluciones.

El hacer que, asesorado por el profesor, determine las tareas laborales a desarrollar, con un carácter individual y personal, esto es, sin que sean las mismas tareas para todos, propicia el desarrollo de la originalidad en cada estudiante.

Asociado a lo anterior, el entrenarlo en plantearse metas a corto, mediano y largo plazos, así como luchar por alcanzarlos, propicia que se desarrolle la capacidad de estructurar temporalmente sus contenidos psicológicos, así como de reestructurar su campo de acción, todo lo cual influirá en que adquiera mayor confianza en sí mismo.

También hay una influencia sobre la capacidad de realizar esfuerzos volitivos en la consecución de sus objetivos, pues se estimula que trate de resolver los problemas, aún cuando al inicio no se alcance la meta de modo fácil.

Al propiciar que sea más independiente, se posibilita que tenga mayor nivel de autodeterminación, al participar activamente en la toma de decisiones acerca de la asignatura y las tareas a desarrollar en ella.

- Postura activa y transformadora hacia la realidad y hacia sí mismo.

Esta condición es básica para lograr que el alumno sea sujeto de su propio aprendizaje y protagonista consciente y responsable de su desarrollo personal.

Es necesario esclarecer la diferencia entre una postura activa y una postura transformadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno puede ser activo y no transformador.

El alumno es activo cuando participa, busca, elabora, analiza, valora y comprueba la información obtenida; cuando busca, detecta, analiza, determina causas y alternativas para enfrentar y resolver problemas desde lo conocido y realizado en las actividades docentes o desde lo expresado en la bibliografía estudiada.

Pero para lograr una postura transformadora, debe rebasar los límites de lo conocido o dicho y hecho por otros, para aportar algo nuevo. En este sentido, debe ser capaz de modificar la información, de elaborar nueva información, de enriquecer los conocimientos con aportes personales, de detectar problemas nuevos, de encontrar vías no conocidas o renovadoras de enfrentarlos o resolverlos, que permitan la transformación de la información y de la realidad.

Por otra parte la posición activa y transformadora no puede limitarse a la realidad circundante. Es imprescindible que se dirija hacia sí mismo, hacia la búsqueda, enfrentamiento y perfeccionamiento de sí.

Es necesario recalcar que el aprendizaje significa cambio y transformación del sujeto, de modo que hacia el sujeto, el alumno, debe dirigirse la atención y los esfuerzos tanto del maestro como de él mismo.

Una postura activa hacia sí mismo significa la autorreflexión en los procesos, contenidos y funciones psicológicas implicadas en el comportamiento ante las tareas docentes (académicas, laborales e investigativas), la autovaloración sistemática en el desempeño de estas actividades y el planteamiento de vías y metas para el autoperfeccionamiento.

La postura transformadora hacia sí mismo conlleva la realización de esfuerzos sistemáticos en el cumplimiento de las acciones requeridas para alcanzar las metas u objetivos planteados, tanto en lo referido a la eliminación o reducción de aspectos negativos personales que afectan el logro de los proyectos, como en el desarrollo de potencialidades o aspectos positivos que contribuyen a su crecimiento personal.

El profesor puede propiciar la postura activa y transformadora de sus estudiantes dándoles la posibilidad de participar en la determinación de los objetivos, contenidos y tareas de las actividades docentes.

Estas actividades pueden organizarse de modo tal que cada contenido científico constituya objeto de reflexión para el alumno, que asuma una postura crítica ante el conocimiento y se le exija la elaboración propia de la información y su transformación a partir del aporte personal al contenido abordado. Se ha de estimular la duda y el cuestionamiento de la información y de la realidad.

Es conveniente que el alumno no solo comprenda el contenido, sino que esté de acuerdo con él, que lo haga suyo y lo transforme en una actitud ante la vida, ante la realidad, que le oriente en su actuación consecuentemente.

El aprendizaje puede lograrse mediante la solución personal del problema real, apoyándose además en el intercambio grupal. Se debe propiciar la utilización de la información científica, pero no reproductivamente. Todo se ha de valorar a partir de las propias experiencias.

Las prácticas laborales permiten que el estudiante compruebe científicamente los conocimientos, al solucionar los problemas que las mismas le plantean. Esto posibilita que asuma una actitud activa y transformadora de su entorno, que reflexione ante problemas nuevos y reales, ante su solución, todo lo que propicia el surgimiento de vivencias afectivas positivas relacionadas con la profesión y el desarrollo de intereses profesionales, cuando se trata de la formación de profesionales.

La posibilidad de lograr modificaciones o cambios en la realidad circundante, a partir de lo aprendido, no sólo consolida los conocimientos sino estimula la profundización y ampliación de los mismos, así como la actitud investigativa y científica ante las problemáticas encontradas.

Si estas transformaciones no se logran, las situaciones relacionadas e influyentes en este hecho pueden ser aprovechadas como motor impulsor de investigaciones o de búsqueda de nuevas vías, diferentes a las utilizadas en el contexto de las prácticas realizadas para tratar de comprender qué y por qué ocurrió y cómo puede ser subsanado o resuelto el problema objeto de estudio. Lo importante es exigir al alumno una posición activa y transformadora en todo momento del proceso en que esto sea posible.

Las exigencias que esto plantea al maestro son elevadas, ya que se requiere que él asuma también esta postura ante la ciencia que imparte, ante la realidad, ante sí mismo y ante el propio alumno.

Al implicar al alumno en la búsqueda de soluciones a los problemas de la realidad circundante, en la profundización de los contenidos para llegar a dichas soluciones, esta condición tiene un efecto muy destacado en el desarrollo de intereses cognoscitivos, vocacionales y profesionales que pueden convertirse en el núcleo de su función reguladora y autorreguladora.

Por otro lado, la necesidad de reflexionar sobre toda la información recibida, cuestionársela y comprobarla y, sobre esa base, elaborar ideas, juicios y conclusiones propios, desarrolla su pensamiento y el enfoque lógico de los problemas.

También, al dirigir los esfuerzos de transformación hacia sí mismo, se propicia el desarrollo de la autovaloración, lo cual, también, puede llegar a ser un núcleo básico de su autorregulación que lo lleve al

autoperfeccionamiento, lo cual eleva su nivel de autonomía y responsabilidad ante sus decisiones y desempeños propios.

La posibilidad de ejercer transformaciones sobre la realidad circundante, en función de las necesidades sociales en interacción con las personales, influye en el desarrollo y enriquecimiento de los valores y convicciones.

A partir de todo lo que se ha dicho anteriormente, podemos comprobar que esta condición al permitirle trazarse metas de autotransformación que deben alcanzarse en momentos estructurados temporalmente, influye en el desarrollo de la autodeterminación y la confianza en sí mismo.

Pero también se desarrolla la capacidad para realizar esfuerzos conscientes por explicar sus interrelaciones con la realidad, tomando en cuenta que, tanto en las transformaciones del entorno, como de sí, tiene que comparar y contrastar sus necesidades y posibilidades con las necesidades y los procedimientos instrumentales que la Sociedad le plantea y brinda, brindándole la posibilidad de tener una relación activa con el medio que le rodea.

- Autorreflexión y autovaloración sistemática en función del autoperfeccionamiento

Garantizar esta condición es indispensable si se quiere contribuir al crecimiento personal del alumno.

En la medida en que el alumno se conozca a sí mismo y valore de forma estable y adecuada los distintos contenidos y funciones de su personalidad en relación con la futura labor, podrá plantearse objetivos y metas que impliquen una proyección futura y un nivel de aspiración acorde con sus posibilidades reales, así como podrá realizar esfuerzos volitivos conscientes y estables para alcanzar sus objetivos, todo lo cual influirá en que establezca una relación activa con su medio.

El logro de las metas propuestas le ayuda a ganar confianza en sí mismo, eleva su autoestima y le estimula a alcanzar nuevos proyectos y a plantearse su autoperfeccionamiento mediante la participación consciente en su autoeducación.

El profesor puede crear un espacio para la autorreflexión y autoevaluación en las actividades docentes, que posibilite la sistematicidad de este proceso y eleve el conocimiento de sí y la autovaloración objetiva y adecuada de aquellos aspectos personales que influyen o pueden influir positiva o negativamente en el desempeño futuro.

Una vía puede ser pedir al alumno que exprese como se sintió en el desempeño del aprendizaje, cómo cree que cumplió su rol, qué características personales le ayudaron o entorpecieron en la realización de la tarea, qué considera que debe mejorar de sí mismo y cómo cree que puede lograrlo.

Las actividades laborales y las tareas académicas en las que se realizan dramatizaciones, situaciones modeladas, juego de roles, etc., son muy favorables para el empleo de esta vía.

Otra vía puede ser la autorreflexión en los miedos y temores relacionados con la actividad a realizar y el autoanálisis en las potencialidades y limitaciones que creen poseer para tener éxito en el futuro. En el caso de la formación profesional, esto puede hacerse con respecto a la asignatura en algún contenido específico dentro de ella, siempre que tenga un vínculo directo con la futura profesión.

De modo que esta condición exige mucho más que un autocontrol y autovaloración del cumplimiento de los procedimientos, metodologías, algoritmos o pasos para realizar una tarea docente adecuadamente; ello implica la autorreflexión y autovaloración de sí como personalidad, en su relación con lo que está estudiando.

Cuando el alumno concluye la realización de una tarea docente puede expresar cómo la realizó, qué de sí mismo contribuyó al éxito o fracaso en ella y cómo se sintió mientras la llevó a cabo y al concluirla. Puede expresar su criterio autovalorativo y destacar sus limitaciones y vías de superación.

Esto es algo difícil, se requiere tiempo para lograr que el alumno lo apropie como un método de autoanálisis sistemático y habitual, pero, una vez logrado, permite el autoperfeccionamiento y una mejor preparación.

Se debe ser cuidadoso cuando el estudiante ha fallado o cometido errores y evitar las burlas o criterios de los compañeros o cualquier sanción que afecte la autoestima o la dignidad personal. Si no lo desea, no debe autoanalizarse en el grupo, puede hacerlo ante el profesor, o simplemente ante sí mismo.

Siempre que sea posible, conviene realizarlo delante del grupo, confrontar los criterios personales con los grupales y con los del propio profesor. De esta manera se desarrolla una autovaloración más adecuada y objetiva y el grupo aporta a cada uno de sus miembros con su opinión.

Estos espacios en la clase constituyen momentos idóneos para estimular al alumno, equipo de trabajo, o al grupo cuando han alcanzado éxitos y

reforzar de este modo los comportamientos adecuados, a la vez que se eleva la autoestima y la confianza en sí mismo. Los errores deben analizarse como momentos de aprendizaje, a partir de una experiencia negativa, que sucede frecuentemente en el proceso de aprender.

Esta condición y su instrumentación es una de las más importantes para lograr el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, al permitir un desarrollo destacado de la autovaloración, enriqueciéndola y adecuándola. Asociado a esto, se desarrolla la autoestima.

Este es un contenido psicológico que resulta importante en la regulación y autorregulación del comportamiento del sujeto en su medio, porque le permite ser consciente de sus potencialidades, logros y deficiencias e influye, de este modo, en el desarrollo de su independencia para enfrentarse a los problemas que le rodean, de su autonomía para transformarse y desarrollarse a sí mismo; así como de su responsabilidad para asumir las consecuencias de sus decisiones y acciones, en suma, de su autodeterminación.

Las tres condiciones analizadas en el subsistema del alumno se encuentran en una estrecha interrelación entre sí.

La disposición para aprender y la motivación hacia el proceso y contenido del aprendizaje tiene un carácter rector, dado que de ella depende esencialmente la postura activa y transformadora de la realidad, así como la posibilidad de autorreflexionar y autovalorarse sistemáticamente en función del autoperfeccionamiento.

No obstante, la postura activa y transformadora influye de modo importante en incrementar la disposición para aprender y la motivación hacia el proceso y el contenido del aprendizaje. Igualmente la autorreflexión y autovaloración sistemática ejercen un efecto considerable en la disposición para aprender e interactúa con la postura activa y transformadora, afectándola de un modo positivo o negativo.

El subsistema del alumno se mantiene en estrecha coordinación con el del profesor y con el subsistema actividad-comunicación, estableciendo vínculos de interacción mediante los cuales se logra el funcionamiento del sistema como un todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al alumno se le garantiza un papel activo y consciente en el proceso de aprendizaje, al permitir su participación en la selección de los contenidos y tareas docentes, al implicarlos en el proceso, aportando sus criterios y experiencias personales, al exigirles la constante reflexión sobre los contenidos de las asignaturas, los problemas y sobre sí mismos, al permitirles una posición activa y transformadora del entorno y de su

propia personalidad, en un clima psicológico positivo, de intercambio y libertad de expresión, en el que el profesor desempeña el papel de facilitador o coordinador de los debates y discusiones colectivas, aunque sin perder la dirección del proceso hacia el logro de los objetivos propuestos.

Hasta aquí, hemos hecho un análisis de cómo cada condición del modelo influye en el desarrollo de los distintos contenidos y funciones de la personalidad de los estudiantes, lo cual se refleja en su crecimiento personal. No quisiéramos concluir este punto (y el capítulo), sin hacer varias precisiones.

En primer lugar, en cada condición se ha precisado cómo influye en el crecimiento personal de los educandos, así como cuáles contenidos psicológicos e indicadores de su funcionamiento en la regulación y autorregulación del comportamiento sufren de modo más evidente un desarrollo. No se ha querido que este análisis fuera demasiado exhaustivo, por dos razones:

- a)- Haría el punto excesivamente largo.
- b)- Sería muy monótono.

En segundo lugar, aún cuando para su análisis ha sido necesario verlas por separado, se hace necesario recalcar que forman un sistema con interacciones mutuas, donde la influencia de cada una es complementada, reforzada y completada por la que ejercen las otras, de tal modo que se alcanza una acción integral que actúa sobre la Personalidad del alumno como un todo.

En tercer lugar, y como derivación de lo anterior, si se quiere ejercer una verdadera acción educativa, formadora, se requiere aplicar el sistema. O sea, que no se pueden aplicar algunas condiciones y otras no, porque aunque se lograra ejercer un efecto, según la experiencia del autor, se pierde su eficiencia en una alta proporción.

En cuarto lugar, el sistema no es una camisa de fuerza. Esto quiere decir que no hay una única manera de aplicarlo; aunque hay principios de su estructuración que se considera esenciales y, por ende, cada asignatura concreta y cada profesor requerirán que, de forma creadora, se aplique el sistema a sus características, a las del nivel, grado o año en que se estructure, a las propias características personales del maestro, así como a las del grupo con el que se trabajaría.

Una vez hechas estas precisiones, se invita al lector a pasar al capítulo siguiente.

4. CAPITULO 4. ESTRATEGIA PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL PARA EL CRECIMIENTO PERSONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La estrategia metodológica que ofrecemos es una propuesta general para la aplicación del modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella tiene como propósito propiciar el Aprendizaje Formativo y el Crecimiento Personal de los alumnos en dicho proceso.

Propiciar el Aprendizaje Formativo significa lograr la implicación personalógica del alumno, su conciencia y responsabilidad en el aprendizaje y su carácter activo y transformador de la realidad y de sí mismo, en un proceso cooperativo. La estrategia para propiciarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluye el modo de concebir, enfrentar y desarrollar cada una de las etapas de este proceso:

- **Diagnóstico** del desarrollo potencial y actual de los estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Proyección** del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Ejecución** de lo planificado.
- **Evaluación** del proceso.

Cada educador puede incorporar nuevas variantes, en correspondencia con su materia, su estilo personal, las características de sus estudiantes y el nivel y grado escolar en que desarrolla su labor, que enriquezcan y perfeccionen lo propuesto, ya que no constituye un algoritmo rígido y cerrado. Como sugerencia, se propone una manera de actuar consecuente con el enfoque de partida que permita su instrumentación y estructuración en la práctica educativa.

4.1. Etapa de diagnóstico

¿Para qué diagnosticar?

No es posible dirigir de modo eficiente un proceso si no conocemos el estado inicial del mismo. Saber cual es el punto de partida, para desde allí prever su posible transición hacia un momento final coincidente con el logro de los fines u objetivos previstos es indispensable.

Aquí se trata de dirigir el proceso de aprendizaje del alumno, pero este es un aprendizaje formativo, que ha de conducir al crecimiento personal del sujeto, a su desarrollo como personalidad. De manera que en este

proceso no sólo se han de formar conocimientos, habilidades y hábitos, sino también, y unido a ellos, la personalidad del sujeto como un todo.

Ayudar al alumno a su crecimiento personal supone conocer qué desarrollo posee y hacia dónde necesita avanzar, para, de ese modo, conducir o facilitar de manera eficaz su proceso de cambio y transformación personal. Supone, además, conocer qué logros y deficiencias ha tenido el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, para, desde una toma de conciencia de esta situación, llevar a cabo un perfeccionamiento del mismo.

El diagnóstico que se propone se distingue del diagnóstico tradicional en dos cuestiones esenciales: qué diagnosticar y cómo diagnosticar.

¿Qué diagnosticar? En el diagnóstico del aprendizaje tradicional se diagnostican los conocimientos, habilidades y hábitos que el alumno posee en las materias de aprendizaje. En este Modelo se propone diagnosticar además **el desarrollo potencial y actual de los alumnos y las características y la dinámica del aprendizaje.**

El diagnóstico del **desarrollo de la personalidad alcanzado por el alumno** permite conocer qué contenidos la conforman y cómo estos funcionan en la autorregulación comportamental en el área escolar y/o profesional de su vida. Por ejemplo, qué necesidades y motivaciones regulan su actividad de estudio, qué actitudes manifiesta hacia ella, si el estudio o la profesión constituyen para él valores relevantes, qué normas rigen su comportamiento en esta esfera, cuáles estereotipos o prejuicios manifiesta en torno a ella, qué rasgos expresa, cómo se autovalora, qué proyectos se traza con respecto a esta área y qué lugar ella ocupa en su concepción del mundo y en sus proyectos generales de vida. Implica conocer cuán autodeterminado, activo y transformador de la realidad y de sí mismo se manifiesta, cuánta confianza en sí mismo posee, cuán positivas son sus relaciones con los demás, cuántos esfuerzos realiza para lograr sus metas, qué proyección futura tienen las mismas, cuán efectivo es el uso que hace de sus recursos cognitivos en el enfrentamiento y solución de los problemas y situaciones que afectan esta área y qué bienestar y calidad de vida ella propicia.

El diagnóstico del **desarrollo potencial** permite conocer aquellos aspectos que facilitan adquisiciones necesarias para las exigencias del nivel escolar. Ellos tienen que ver con la mayor o menor ayuda que necesita el escolar para lograr el aprendizaje y el crecimiento personal. Dependen del nivel escolar y del desarrollo alcanzado. La diferencia entre el resultado del diagnóstico del desarrollo actual y potencial reside en su valor pronóstico y preventivo. Ambos se complementan e interpenetran.

Por ejemplo, dos estudiantes poco motivados profesionalmente pueden ser potencialmente diferentes en tanto uno puede lograr parte de las exigencias de la carrera por sí mismo, mientras que el otro necesita de ayuda sistemática y, esto se relaciona con las configuraciones personalógicas de cada uno en esta esfera de sus vidas y con el modo en que funcionan en el área escolar-profesional. El pronóstico para ambos es diferente y la ayuda a ofrecer también lo es. El desarrollo actual es el punto de partida para determinar el potencial de cada alumno. Sin el desarrollo potencial, la labor preventiva sería muy difícil de proyectar.

El diagnóstico de las **características que manifiesta el proceso de aprendizaje** permite conocer si se manifiestan las características del Aprendizaje Formativo: personalógico, responsable, transformador, consciente y cooperativo, las que han sido descritas con detalle en este capítulo. Su diagnóstico nos permite detectar con qué calidad se está produciendo el aprendizaje del alumno y qué posibilidades de propiciar su Crecimiento Personal tiene.

El estudio de **la dinámica grupal en el proceso de enseñanza – aprendizaje** permite conocer los procesos grupales que se manifiestan durante el aprendizaje de los miembros del grupo. Es mucho más que conocer qué lugar ocupa cada alumno, o si participa más activamente, o si es más o menos aceptado por los demás, aspectos que tradicionalmente forman parte del diagnóstico grupal. Incluye la dinámica grupal que se produce durante el proceso de enseñanza – aprendizaje: si se realiza la tarea, cómo se lleva a cabo, qué roles se manifiestan, qué resistencias o defensas aparecen, cómo se producen las interacciones entre sus miembros, qué clima psicológico se respira y qué lenguaje se emplea (ECROS heterogéneos u homogéneos) en relación con los contenidos del aprendizaje.

El diagnóstico supone, además, conocer qué logros y deficiencias ha tenido el propio **proceso de enseñanza-aprendizaje**, para, desde una toma de conciencia de esta situación, llevar a cabo un perfeccionamiento del mismo. A su vez, el diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere un análisis profundo del programa aplicado y de la metodología de la enseñanza utilizada hasta ese momento.

¿Cómo realizar el diagnóstico?

Como procedimiento para el diagnóstico del desarrollo se sugiere la utilización del método clínico mediante un sistema de técnicas entre las que pueden incluirse los Diez deseos, el Completamiento de frases, la Composición, el Diálogo de conflicto, Inventarios de problemas, Encuestas, Escalas Valorativas, técnicas de dinámica grupal, etc. La entrevista y la observación resultan sumamente útiles. El procesamiento de estas

técnicas puede hacerse de una manera muy sencilla, adecuándolo a las necesidades de la práctica que realiza el maestro (13).

Se propone determinar el desarrollo potencial en espacios de intersubjetividad en los que el sujeto tenga que resolver tareas en situaciones de cooperación. Estas tareas pueden concebirse de tal modo que se exija su realización independiente, pero que pueda solicitarse ayuda cuando resulte muy compleja. El nivel de ayuda y lo que logre avanzar a partir de esta ofrecerá información sobre la Zona de Desarrollo Próximo de cada alumno. Se pueden utilizar las propias tareas de las asignaturas durante las cuales el profesor observa el comportamiento del alumno, su proceso de aprendizaje, analiza las características del aprendizaje que se manifiestan durante el mismo, los procesos grupales que tienen lugar y su influencia en el aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de ellos.

Para el **diagnóstico grupal** pueden utilizarse los resultados del diagnóstico individual e integrarse, lo que permitiría una caracterización del grupo a partir de la caracterización individual de cada uno de sus integrantes. Pueden utilizarse técnicas como el Test Sociométrico o la Entrevista Grupal que ofrecen información acerca de las interrelaciones grupales en un momento determinado. Pero esto no es suficiente para conocer la dinámica del grupo. La dinámica debe ser observada e interpretada por el maestro en las diferentes actividades curriculares o extracurriculares, para poder comprender el comportamiento de sus miembros en el proceso de aprendizaje, lo que requiere de un entrenamiento de los maestros y de una precisión de lo que se va a diagnosticar y de los indicadores para su estudio (14).

Los procedimientos, vías, métodos y técnicas para llevar a cabo el diagnóstico dependen del nivel de enseñanza y la edad del alumno, de las condiciones concretas de la institución escolar, del personal que lo va a realizar y por supuesto del objetivo que se persigue.

Si es el propio maestro el que realiza el diagnóstico, puede hacerlo menos profundo, a partir de técnicas no especializadas. Si es el psicólogo escolar, o un equipo de orientación escolar, pueden emplear una metodología más compleja y especializada.

Es importante que en el caso de que sea el propio profesor el que realice el diagnóstico, éste sea efectuado por el colectivo de profesores de las asignaturas y materias que coinciden en el grado, semestre y año, puesto que sus resultados son pertinentes para el trabajo a desempeñar por cada uno en su labor, además de que facilita el trabajo, al no recargarse demasiado un solo compañero.

La forma de organizarse puede variar, por ejemplo: uno aplica las técnicas y todos las califican e interpretan; o se divide la aplicación y calificación de cada técnica entre el colectivo o se subdivide el grupo y cada uno se hace cargo de cada subgrupo y aplica todas las técnicas, las califica e interpreta y después se discute entre todos. Estas, y otras formas que se ideen, son válidas para organizar el diagnóstico inicial.

Un aspecto importante en este paso es la **participación de los estudiantes**, con los que se discuten los resultados del diagnóstico, a partir de lo cual establecen metas de autoperfeccionamiento y compromisos para alcanzarlas en el propio proceso de aprendizaje.

Los criterios de profesores, estudiantes, trabajadores y de todos los implicados en el proceso de aprendizaje son importantes y ofrecen valiosa información. Las vías para recoger esta información pueden ser muy diversas en dependencia de los recursos materiales y humanos disponibles, de las características de los alumnos y de las condiciones concretas en que se realiza el diagnóstico.

El objetivo de cualquier diagnóstico escolar es generalmente llevar a cabo acciones de intervención a partir de él. Aquí, éste sigue siendo el para qué del diagnóstico. Por tanto, la etapa siguiente sería la proyección de esas acciones.

4.2. Etapa de proyección

En la etapa de proyección del proceso constituye un requerimiento la **participación de los estudiantes** y de todos aquellos implicados (organismo empleador, etc.), en la planificación. La proyección del proceso se realiza a partir de los presupuestos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y del diagnóstico realizado. Incluye los siguientes pasos:

- **Reelaboración y perfeccionamiento del programa de aprendizaje.**
- **Proyección inicial del sistema de componentes didácticos.**
- **Proyección sistemática del proceso (15).**

Para la reelaboración y perfeccionamiento del programa de aprendizaje se sugiere:

- Garantizar la profesionalización de los objetivos y contenidos que formarán parte del programa, a partir de la derivación gradual de los objetivos desde los del Modelo del egresado, que permita una planificación pertinente, en correspondencia con las exigencias sociales que se plantean al nivel escolar.

- Fundamentalizar los contenidos de aprendizaje, de modo que constituyan un sistema de conocimientos y habilidades generales y esenciales y se precisen el método y los procedimientos generales de análisis que conformen una Base Orientadora de la Acción completa, generalizada e independiente.
- Determinación de los problemas más pertinentes que podrían ser enfrentados y resueltos por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la materia.
- Integración en un sistema de lo académico, lo laboral y lo investigativo.
- Elaborar indicaciones metodológicas a los docentes que evidencien con claridad el modo de garantizar el sistema de condiciones psicopedagógicas para propiciar el Crecimiento Personal y la metodología para facilitar el Aprendizaje Formativo en el sistema de actividades académicas, laborales e investigativas de la asignatura.
- Diseño de la evaluación consecuente con la concepción del proceso de aprendizaje.

Una vez concebido el programa de aprendizaje, se hace necesario una **proyección inicial, tentativa**, del sistema de actividades en cada uno de los temas del mismo.

. La **proyección inicial** implica:

- ✓ Derivar de los objetivos de cada tema, los objetivos de las actividades (académicas, laborales e investigativas).
- ✓ Dosificar los contenidos del tema en el sistema de actividades a desarrollar.
- ✓ Determinar cómo pueden trabajarse los problemas generales propuestos por el programa en el sistema de actividades de cada tema.
- ✓ Definir, en los casos que se requiera, los centros o empresas donde se realizarán las prácticas, de acuerdo a las posibilidades y condiciones concretas del momento en que se estudiará el programa y establecer las coordinaciones iniciales con las mismas.
- ✓ Seleccionar los métodos, medios y formas de enseñanza más convenientes para el logro de los fines del programa de aprendizaje.
- ✓ Determinar cómo se realizará la evaluación final, si se realizarán algunas evaluaciones parciales y si es conveniente calificar en alguna actividad sistemática.

En relación con este aspecto, es sumamente importante tener en cuenta los resultados del diagnóstico inicial de cada estudiante y del grupo en general. A partir de estos datos, el profesor concebirá la puesta en práctica del programa en función de facilitar el desarrollo de las potencialidades de sus alumnos y la disminución o eliminación de los aspectos negativos que pueden afectar el proceso de aprendizaje.

Este paso es muy importante ya que ofrece al maestro una idea precisa y clara de las posibilidades concretas que existen de alcanzar las propuestas del programa de aprendizaje, adecuándolo a las características de los alumnos con los que trabajará.

Por último, se necesita un intercambio con el colectivo de profesores de otras asignaturas que imparten docencia en el grupo, con el fin de unir los esfuerzos y las influencias hacia el logro del crecimiento personal de los alumnos. En ese intercambio se debe precisar cómo puede contribuir cada materia al desarrollo de los estudiantes y en qué aspectos le es posible enfatizar para eliminar las deficiencias detectadas en el grupo escolar.

Del mismo modo, pueden acordarse vías extradocentes de ayuda al grupo o a algunos alumnos en particular, que de ser aceptadas por estos, permitirían una influencia complementaria en la dirección del logro de los mismos objetivos. Ejemplos de estas vías pueden ser: grupos de reflexión, de orientación, de desarrollo, consultas psicológicas, entrevistas de orientación o cualquier terapia individual o de grupo.

Estas actividades extradocentes pueden ser dirigidas o coordinadas por otros profesionales (orientadores, psicólogos, médicos, etc.) o por el propio docente, en dependencia de la complejidad y del personal de que dispone la institución escolar o de los convenios de colaboración con otras instituciones.

Con la proyección inicial culmina generalmente el proceso de planificación que tradicionalmente se realiza en las instituciones escolares, pero, en esta estrategia se requiere otro paso, sumamente importante para lograr no sólo la responsabilidad y conciencia de los procesos de aprender y crecer, sino también su carácter personalológico, transformador y cooperativo. Se trata de la **proyección sistemática**.

La proyección sistemática se inicia con el encuadre. El **encuadre** es un momento fundamental en la proyección del proceso. Se lleva a cabo el primer día, aunque puede abarcar varias sesiones de trabajo. Persigue el propósito de determinar los objetivos a alcanzar en el programa, los contenidos y la metodología para lograrlos. En él se conocen las expectativas, referentes y necesidades básicas de aprendizaje de los

alumnos, así como su preparación para el trabajo grupal y disposición para el aprendizaje de la asignatura y se elaboran las normas que pautarán el trabajo. Constituye un **momento de participación directa del grupo en la definición de sus propias metas y de las vías y procedimientos para alcanzarlas**. El modo de conducir el encuadre dependerá del grado escolar, edad de los alumnos, características del grupo, de la materia y del propio maestro.

El **encuadre** incluye los siguientes pasos:

- * Presentación del grupo y conocimiento de sus expectativas en relación con el programa.
- * Determinación de las necesidades básicas de aprendizaje de cada alumno e información sobre las competencias requeridas por la sociedad.
- * Intercambio de criterios acerca de los requerimientos del modelo del egresado, de los objetivos del año o grado escolar, los contenidos de la materia, las necesidades y posibilidades de los estudiantes y el tiempo (número de horas) disponible.
- * Definición de los contenidos que se necesitan aprender a partir de las necesidades de los estudiantes y de las exigencias sociales. Se puede informar a los estudiantes qué contenidos de la ciencia abarca la asignatura que van a estudiar. Si los estudiantes ya conocen sobre ella, se puede partir de lo conocido y añadir lo que falta por saber.
- * Elaboración de los objetivos a alcanzar, teniendo en cuenta su derivación de los del perfil, año o grado y disciplina, los contenidos de la materia, las necesidades y posibilidades de los estudiantes y el tiempo disponible en el curso. Reflexión acerca de qué cambios personales se producirían en ellos en el transcurso del aprendizaje de la materia y expresión de los mismos en los objetivos a alcanzar.
- * Reflexión y debate sobre qué posibilidades tienen como personas de alcanzar esos objetivos: qué potencialidades les ayudarían y qué limitaciones personales les dificultarían llegar a la meta y cómo podrían reducir o eliminar los problemas que les afectan en el aprendizaje de modo inmediato o a mediano plazo.
- * Determinación de la metodología a seguir para lograrlos: cómo creen que deben ser las actividades, qué formas de enseñanza utilizar, qué medios se necesitarán.

- * Definición de qué se evaluará (a partir de los objetivos), cómo será la evaluación, qué parámetros o indicadores se tendrán en cuenta para evaluar y quiénes evaluarán. Incluye los aspectos personológicos.]
- * Precisión de los roles que corresponden al maestro, al grupo, y al alumno, y de las responsabilidades de cada cual en el proceso de aprendizaje de la materia en cuestión.
- * Elaboración de las normas o reglas de trabajo del grupo, las que se convierten en pautas de estricto cumplimiento.

Estos pasos no constituyen un algoritmo rígido, son sólo sugerencias acerca de cómo organizar estos momentos, que pueden variar sustancialmente de un grupo a otro. Para lograr que este momento transcurra sin dificultades se requiere preparar al grupo para la toma de decisiones, ofreciéndole la información y los procedimientos generales necesarios para poder hacerlo. En algunos grupos se dará más información, se ayudará más, se harán más propuestas personales, pero, **en todos los casos, se ha de lograr que sean los propios estudiantes los que, bajo la oportuna orientación e intervención del maestro, tomen las decisiones.** Es una de las mejores vías de lograr una responsabilidad compartida y eliminar la concepción tradicional de responsabilidad única del alumno o del maestro.

Una vez que los estudiantes estén preparados, al maestro no le resultará difícil conducir el proceso de elaboración y definición de cada paso por el grupo. Su rol le permitirá hacer las acotaciones pertinentes u ofrecer alguna información si es necesaria con el fin de que el grupo concilie sus necesidades con las exigencias sociales y no se desvíe erróneamente hacia cuestiones ajenas a lo que debe aprender en la asignatura, desde los límites impuestos por las exigencias sociales al nivel de enseñanza de que se trate..

Resulta esencial integrar en los objetivos de la asignatura los aspectos personológicos, y proponer espacios (conjuntamente con el grupo) para alcanzarlos. La reflexión en las posibilidades que tienen como personas de alcanzar esos objetivos: en las potencialidades que les ayudarían y en las limitaciones personales que les dificultarían llegar a las metas y en cómo podrían reducir o eliminar los problemas que les afectan en el aprendizaje de modo inmediato o a mediano plazo, constituye una vía favorable para lograrlo.

La necesidad del encuadre para el Aprendizaje Formativo reside en que en él se propicia la implicación de los alumnos, su participación en la toma de decisiones y con ello su responsabilidad, les hace conscientes del proceso y

resultado que se comprometen a alcanzar, en un proceso de colaboración entre maestro y alumnos en el cual se establecen transacciones desde una postura activa y transformadora de estos, lo que va estimulando la disposición favorable para aprender y crecer.

El proceso de proyección no termina con el encuadre, sino que se mantiene a lo largo de la ejecución, a partir de los momentos en que se realiza un control o evaluación de los alumnos o del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La organización de las actividades es un aspecto fundamental en la proyección del proceso. A partir del Modelo, proponemos organizar las actividades de modo tal que se sucedan en ella los siguientes momentos o fases:

- ❖ **Caldeamiento** o momento de preparación para la tarea. Es un tiempo de pre-tarea, en el que el grupo se dispone para pasar a la tarea de aprendizaje. Permite lograr la relajación o animación del grupo, su motivación inicial; comprobar lo aprendido y lo que falta por aprender, establecer los vínculos entre ambos y legalizar la tarea a realizar (19).
- ❖ **Orientación de la tarea** de aprendizaje o momento de formación de la Base Orientadora de la Acción (BOA) y de comprensión de la tarea a realizar.
- ❖ **Realización de la tarea** de aprendizaje o momento de trabajo individual o grupal que permite ejecutar las acciones a partir de la orientación formada.
- ❖ **Debate grupal** de la tarea o momento de intercambio, discusión y confrontación de lo realizado, de construcción grupal de nuevas opciones más completas e integradoras y de análisis de las vivencias y repercusión personal de la tarea en cada uno y en el grupo.
- ❖ **Autovaloración y valoración del proceso y de su resultado** o momento de autorreflexión, autoanálisis y autovaloración de lo realizado y alcanzado en la tarea de aprendizaje y de confrontación con las valoraciones del grupo y del maestro.
- ❖ **Proyección de la tarea a realizar en la próxima actividad** o momento de determinación de la próxima tarea a realizar y de planificación de su preparación.

Estos momentos deben lograrse siempre, lo que no quiere decir que en cada clase todos tienen que estar presentes. Puede que en una actividad docente se transite por todos ellos, pero quizás en otra, por sus características, todo el tiempo se dedique a la orientación, o a la realización de la tarea, o al debate grupal o a la autovaloración y valoración de lo realizado, o a la planificación de la siguiente actividad o de un sistema de actividades, y, en otra, se transite por varios de estos momentos.

Independientemente de los momentos que se trabajen en una actividad docente, hay dos de ellos que siempre deben estar presentes: el caldeamiento y la autovaloración y valoración del proceso y de su resultado. El primero es conveniente, en tanto prepara al grupo para incorporarse con una disposición positiva en la tarea de aprendizaje y el segundo es imprescindible para la toma de conciencia de lo que ocurre en el proceso de aprender y para el establecimiento de las correcciones necesarias que hagan posible el logro adecuado de los objetivos planteados.

Otro aspecto importante en la organización del proceso es la **distribución espacial de los elementos y muebles del local donde se desarrolla la actividad docente.**

Si se requiere trabajar en equipos, se debe organizar las mesas o pupitres en pequeños círculos que faciliten la interacción entre sus miembros; si el trabajo es individual, cada pupitre o puesto debe estar separado de los demás, al estilo del aula tradicional; si se necesita debatir en plenario, es conveniente organizar los muebles en un gran círculo, preferiblemente de sillas, eliminando las mesas, que se convierten en barreras espaciales que separan a los alumnos entre sí.

Para la realización de dramatizaciones es conveniente la organización de los pupitres en forma de U, de modo que quede un espacio libre, visible para todos, donde puede dramatizarse. Esta forma de organizar el aula es conveniente cuando se requiere utilizar la pizarra, o láminas, como apoyo para el debate.

El maestro debe sentarse junto a los estudiantes, en cualquiera de los asientos o pupitres y nunca en un estrado más alto, o en una mesa especial que destaque las diferencias de status entre él y los alumnos.

La organización de las aulas especializadas, talleres de trabajo o laboratorios está sujeta a regulaciones higiénicas y laborales propias de las exigencias de esos tipos de actividad. Sin embargo, en los momentos de debate grupal se requiere pasar a otro local en el que puedan sentarse cara a cara, o al menos, reunirse en grupo en alguna parte del local que lo permita.

4.3. Etapa de ejecución

La ejecución es el paso que permite llevar a vías de hecho lo proyectado. Lo esencial en esta etapa es facilitar el Aprendizaje Formativo de los

estudiantes. Para lograrlo se sugiere tener en cuenta las siguientes vías y procedimientos generales (Bermúdez, R. 2001):

- ❖ **Inclusión en los objetivos, contenidos, proceso y evaluación del aprendizaje, de los aspectos personológicos que se manifiestan como potencialidades o limitaciones para aprender, autorreflexión sobre los mismos, toma de conciencia de su influencia en el aprendizaje, proyección y ejecución de vías de autoperfeccionamiento y autotransformación, a partir de la confrontación entre la autoevaluación y las valoraciones del grupo y el maestro.**
- ❖ **Incorporación de las vivencias, experiencias, valoraciones y aportes personales al proceso de aprendizaje, desde el sentido personal que tiene para cada uno, en función de la transformación de la realidad y de sí mismo.**
- ❖ **Elaboración independiente y personal de la Base Orientadora de la Acción y utilización de vías, métodos y procedimientos propios para ejecutar las acciones de aprendizaje en los cuales se expresen y aprovechen al máximo las potencialidades, estilos de aprendizaje y funcionamiento personológico de cada alumno.**
- ❖ **Protagonismo de los estudiantes en las decisiones que se tomen en relación con sus procesos de aprender y crecer, compromiso con las decisiones tomadas y responsabilidad por sus resultados.**
- ❖ **Creación de espacios de intersubjetividad para la reflexión, el intercambio, la confrontación, la colaboración y la toma de decisiones que permitan un aprendizaje cooperativo y enriquecedor para cada uno.**
- ❖ **Reducción de los temores y amenazas relacionadas con el proceso de aprendizaje, mediante el estímulo a las posibilidades de cada uno, la desestimación del error y su utilización como momento de reflexión y experiencia.**

A estas vías y procedimientos se integran aspectos de la metodología para la facilitación de dinámicas grupales en actividades de orientación educativa (R. Bermúdez, , B. Marcos, V. García, L. Pérez, O. Pérez y M.A. Rodríguez 1995, 2001) y la metodología para la dirección del proceso de interiorización de las acciones y de los conceptos (P. Ya. Galperin, 1986), lo que conforma una **nueva propuesta** enriquecida, a la que se ha denominado *Metodología para facilitar el Aprendizaje Formativo*.

En la *metodología para facilitar el Aprendizaje Formativo* el **aprendizaje y crecimiento de cada alumno** adquiere un papel relevante, se propicia y se dirige en espacios grupales de intersubjetividad en los que cada uno logra satisfacer sus necesidades personales en función de las exigencias sociales, sin perder su protagonismo. Esto la distingue, por un lado, de las metodologías grupales de partida, en las cuales el énfasis se centra en los avances del grupo y en el proceso de aprendizaje grupal, y, por el otro, de la metodología de Galperin cuyo propósito es la formación de las acciones mentales y los conceptos, centrada en los aspectos cognitivos.

La integración supone garantizar el protagonismo y la responsabilidad estudiantil en espacios de intersubjetividad, en los cuales se tomen decisiones que logren conciliar las necesidades y metas individuales, grupales y sociales en una Tarea de aprendizaje que adquiera sentido personal para cada alumno e incluya en sus objetivos, contenidos, proceso y evaluación aspectos personológicos, vivenciales y experienciales.

Supone la elaboración independiente de una Base Orientadora de la Acción que, desde una propuesta general, posibilite la utilización de vías y procedimientos personales para ejecutarla, a partir de una imagen completa de la acción, que guíe el autocontrol de su marcha y resultado y propicie la toma de conciencia en las potencialidades y limitaciones personológicas que influyen en el aprendizaje, la autoevaluación y su confrontación con la valoración grupal y del maestro en función de procesos de autoperfeccionamiento y autotransformación personal y grupal, indisolublemente unidos a la transformación de la realidad.

Supone un clima de confianza y apertura en el que se reduzcan al máximo los temores y amenazas relativos a los procesos de aprender y crecer y se logre la interiorización de los conceptos y acciones de aprendizaje indisolublemente unidos a los procesos formativos, desde una dirección planificada y a la vez operativa, que centre al grupo en la tarea, a partir de la lectura, interpretación y evaluación de la dinámica de su aprendizaje y el empleo de recursos y procedimientos para la coordinación de sus interacciones.

¿Cómo concebir esta integración en cada una de las fases o momentos de la etapa de ejecución? A continuación haremos referencia al modo en que se propone la facilitación del Aprendizaje Formativo en esta metodología.

- ❖ El **Caldeamiento** o fase de preparación para la tarea permite lograr la relajación o animación del grupo, su motivación inicial; comprobar lo aprendido y lo que falta por aprender, establecer los vínculos entre ambos y legalizar la tarea a realizar (19).

Este es un momento de pre-tarea que es conveniente oficializar, ya que generalmente el grupo requiere de unos minutos para un intercambio inicial que, aunque el maestro no los conceda, los utiliza igualmente, o cuando no los puede utilizar mantiene un estado de inquietud que impide comenzar adecuadamente la actividad. El maestro puede participar también en ese intercambio grupal, en el cual pueden comentar entre sí acerca de lo que deseen.

Este momento le permite percatarse del estado en que se encuentra el grupo y decidir si será pertinente aplicar alguna técnica de relajación o de animación en caso de que el grupo esté muy tenso o demasiado cansado o desanimado. El empleo de este recurso contribuirá a la disposición favorable para aprender.

Se retoma lo aprendido desde los criterios, valoraciones, vivencias, aportes y experiencias personales que ha suscitado, a partir de lo cual se esclarece lo confuso, se completa lo que falta, se resalta lo incorporado y se vincula lo aprendido con lo que se va a aprender. El recordatorio de lo estudiado puede hacerse de muy diversas maneras: ronda en la que cada uno dice lo que recuerda, ronda en la que intervienen los que lo desean, o los designados por el maestro, exposición de lo realizado en algún trabajo independiente previo, respuesta a preguntas orales o escritas (que se comentan después) y que pueden incluir la detección, enfrentamiento o solución de problemas integradores del contenido aprendido, competencia individual o en equipos, etc. El maestro conducirá de manera dinámica este momento y procurará variar la técnica para llevarlo a cabo en cada actividad.

Es necesario hacer consciente la necesidad de la tarea de aprendizaje, lograr que se reduzcan los miedos y ansiedades y que se establezca un clima psicológico proclive a su realización. Esto permite que se asuma comprometida y responsablemente y que adquiera un sentido personal para cada uno, aun cuando no resulte tan atractiva.

Pueden utilizarse técnicas de animación, la problematización, novedad, carácter controvertido y no acabado del contenido, sus posibilidades investigativas, discusión grupal de los temores, debate acerca de la importancia de la Tarea a emprender, de su sentido personal, de las vivencias y experiencias personales con respecto a ella, participación en las decisiones sobre el proceso de aprendizaje, entre otras vías y procedimientos posibles, en dependencia de la información obtenida a partir de la lectura e interpretación de la dinámica que el grupo manifiesta.

- ❖ La fase de **Orientación de la tarea de aprendizaje** permite la formación de la Base Orientadora de la Acción (BOA) y la comprensión de la tarea a realizar.

El profesor propicia la formación de la Base Orientadora de la Acción, incluyendo en ella los cambios personalógicos que se espera que ocurran en cada uno de los estudiantes y promueve la reflexión en torno a las potencialidades y limitaciones personales que pueden influir en su aprendizaje y a la necesidad de ayuda para llevarla a cabo. Prepara a los alumnos, ofreciéndoles la información y los puntos de referencia generales y esenciales para orientarse por sí mismos en la realización de las tareas con el empleo de sus propias vías, estilo y procedimientos personales y estimula su participación protagónica en las decisiones a tomar con respecto al contenido, proceso y resultado del aprendizaje.

Comprueba la formación de una imagen completa de la acción que permita el autocontrol y la autoevaluación, a la vez que facilita la dinámica del aprendizaje, coordinando los esfuerzos, acciones e interacciones de todos hacia la comprensión de la tarea a realizar.

Este momento es sumamente importante, ya que en él se forman las bases necesarias para poder realizar la tarea. El grupo tomará conciencia del porqué la llevará a cabo, qué hará, cómo lo hará, con qué recursos, en qué condiciones y en qué tiempo. Además, será consciente de cómo será evaluada su marcha y resultado.

Esto no significa que se formará en los alumnos un algoritmo rígido e inviolable para llevar a cabo la acción, y mucho menos que el mismo sea idéntico para todos. Por el contrario, el carácter general de la orientación posibilitará que el alumno se apropie de modelos generales de acción que le permitan orientarse por sí mismo en las tareas particulares de aprendizaje que ha de realizar, incorporándoles su sello peculiar, su estilo personal y su forma propia de pensar y actuar, es decir, se les orienta para que busquen su propia orientación y para que se orienten de modo individual y personal en dichas situaciones. La formación de una BOA III es especialmente conveniente para propiciar el Aprendizaje Formativo.

Es importante que el profesor propicie la participación activa, creadora e independiente del estudiante en la formación de la Base Orientadora de la Acción, la cual se logra cuando el alumno participa en la determinación de los objetivos, según sus necesidades y las exigencias sociales, cuando asimila la información en un proceso de colaboración con el profesor, con el grupo o de manera independiente y de forma similar llega a determinar los procedimientos para la ejecución y su control, todo lo cual evita el formalismo y el mecanicismo en la apropiación del contenido.

La operacionalización de los parámetros para el autocontrol y para la autoevaluación se realiza teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, su nivel escolar y las características de la materia y tarea a realizar, de tal

modo que el alumno comprenda cada uno de ellos, esté consciente de su importancia y se comprometa personalmente a tenerlos en cuenta.

- ❖ **La realización de la tarea de aprendizaje** o fase de trabajo individual y/o grupal permite ejecutar las acciones a partir de la orientación formada.

El profesor dirige *el proceso de interiorización de las acciones* de aprendizaje, posibilitando la apropiación de conocimientos, habilidades y hábitos, así como la formación de acciones intelectuales y de estrategias y estilos cognitivos de búsqueda, enfrentamiento y solución de problemas profesionales y/o de la vida cotidiana, entre los que se incluyen situaciones de autoperfeccionamiento, propiciando el máximo de independencia y autonomía del estudiante, preparándolo con herramientas intelectuales y prácticas que le permitan ir apropiándose, con una pequeña ayuda, de la experiencia histórico-social e ir desplegando sus potencialidades, con el fin de contribuir a la ampliación de su zona de desarrollo próximo y evitar la formación de acciones puramente ejecutivas, reproductoras exactas de los modelos y propuestas adultas. Esto requiere que la tarea exija a los alumnos la reflexión, la valoración crítica, la incorporación de ideas o propuestas personales, la solución, si es posible novedosa, del problema a resolver y el empleo de recursos personológicos, que les permitan el cuestionamiento y la transformación de la realidad y de sí mismo, así como la autorreflexión en las vivencias y experiencias relacionadas con la tarea de aprendizaje.

Mientras este proceso transcurre, el maestro *facilita la realización de la tarea* garantizando las condiciones necesarias y suficientes para llevarla a cabo, dirigiendo los esfuerzos de cada uno de sus miembros hacia el logro de los objetivos trazados, exigiendo el cumplimiento de lo acordado en el encuadre inicial, en un ambiente relajado y agradable. Observa atentamente cómo transcurre la dinámica grupal e *interpreta los fenómenos observados* que considere significativos para la tarea de aprendizaje, los que discute operativamente en el grupo, si lo considera necesario, para producir un cambio en la dinámica a favor del avance en la tarea propuesta.

Si se trata de resistencias a la tarea, procura esclarecer qué le preocupa al grupo y a qué tiene temor, para ofrecer seguridad y confianza a los alumnos y reducir las amenazas que puedan afectarles. Si se trata de falta de información, procede a ofrecerla; si es que la base orientadora de la acción no está clara, ha de hacer que se forme adecuadamente; si faltan recursos los busca y si las condiciones interfieren; trata de modificarlas.

La tarea se realiza en un clima psicológico positivo, en el que todos pueden desplegar sus potencialidades y esforzarse al máximo para lograr los

objetivos propuestos. El maestro cuida que la comunicación grupal sea adecuada y que se cumpla lo acordado en el encuadre. Si esto se incumple hace un llamado a todo el grupo para discutir la situación y resolver el problema.

En ningún caso impone sanciones no acordadas previamente, ni toma como cuestión personal la "indisciplina" de algún alumno, no obliga a realizar formalmente la tarea. El es capaz de interpretar lo que está ocurriendo y confrontarlo con el grupo para darle solución. De lo contrario, se pierde la confianza en los acuerdos tomados y se puede producir un clima de inseguridad e incertidumbre, afectando el avance del grupo en la tarea. En el cumplimiento de lo acordado, se debe ser estricto y riguroso, no permitiendo el incumplimiento por nadie, incluido el profesor, lo que no significa que se sea inflexible y rígido.

Está al tanto de cómo cada alumno lleva a cabo las acciones, *controlando y evaluando* cómo se manifiestan las características de la acción y del Aprendizaje Formativo, así como los indicadores de la dinámica grupal y del Crecimiento Personal. Verifica el autocontrol de cada alumno y su autorreflexión en las vivencias y en los recursos personológicos que influyen en la realización de la tarea.

Posibilita que los estudiantes tengan todo el tiempo un rol activo, participativo, transformador y que tomen parte en las decisiones que, en relación con los cambios del proceso, sean tomadas. Los momentos de intercambio y colaboración con otros son sumamente importantes para lograr un aprendizaje consciente y cooperativo y conviene propiciarlos antes de pasar a la fase de debate grupal en plenario.

Este momento de realización de la tarea puede llevarse a cabo en una actividad, o requerir varias actividades. Los métodos de enseñanza se adecuarán a las exigencias de la tarea y permitirán su óptima realización. Se pueden emplear diversos métodos pedagógicos así como cualquier sistema de procedimientos que posibilite el logro de los objetivos, aunque aquellos métodos que permitan modelar, desempeñar roles o dramatizar situaciones pasadas y presentes o posibles situaciones futuras, resultan idóneos para los propósitos del Aprendizaje Formativo, dada sus oportunidades para la reflexión en la unidad de los aspectos cognitivos y afectivos, en ideas y posiciones divergentes y en aspectos latentes que emergen en las situaciones desarrolladas en las actividades docentes.

Esto es así por cuanto las actividades en esta propuesta tienen una fuerte carga vivencial, tanto por la implicación personal de los estudiantes, como por el contenido que se aborda en ellas, que no es sólo racional, sino también emocional, que implica acciones y reacciones afectivas, conocimientos y actitudes, criterios y opiniones sobre estos. No obstante,

el uso de un método u otro depende de muchos factores, por lo que no se puede plantear que alguno sea mejor que otro para todos los casos o materias de aprendizaje. Los medios de enseñanza en este momento del proceso adquieren no sólo el valor de ser apoyo o soporte material para llevar a cabo las tareas, sino que se convierten en la vía de reflexión y de expresión de lo realizado por los estudiantes. Los equipos, por ejemplo, pueden volcar sus propuestas en láminas, o en la pizarra, para que sean analizadas por el resto del grupo en el momento de debate e intercambio. En el caso del empleo de dramatizaciones, estatuas, pantomimas, los alumnos y el propio maestro pueden constituirse en medios de enseñanza. Las computadoras, los objetos, las maquetas, las láminas, etc. pueden ser utilizadas como medio de reflexión, como vías para elaborar nuevas opciones o alternativas diversas.

❖ ***El debate grupal de la tarea*** es el momento de intercambio, discusión y confrontación de lo realizado, de construcción grupal de nuevas opciones más completas e integradoras y de análisis de las vivencias y repercusión personal de la tarea en cada uno y en el grupo.

El maestro coordina el intercambio de información, de criterios, de ideas y propuestas y la confrontación grupal, así como los análisis y debates en torno al contenido de la tarea, a las vivencias generadas por ella y al proceso de cambio personal que subyace en la base de la misma, mediante el empleo de los recursos para conducir la discusión grupal (reformulación, síntesis, preguntas, etc.) los cuales permiten aclarar, profundizar, completar, precisar, sintetizar y puntualizar las cuestiones más importantes de la discusión y evitar la desviación del contenido o tema central del intercambio.

Propicia la participación de todos de modo equilibrado, impide la focalización y centralización del debate en algunos miembros del grupo y evita la estereotipia de los roles, por medio de la rotación de los mismos. Esto no puede ser impuesto, por lo que el maestro puede apoyarse en procedimientos como el sorteo de los roles, la movilidad de funciones, la asignación de preguntas al azar, etc. cuando la tendencia a asumir siempre los mismos es evidente.

La observación de los roles que se manifiestan espontáneamente brinda importante información acerca de la dinámica grupal. Como emergentes grupales expresan lo que el grupo siente, piensa y necesita. Si surgen muchos roles de preguntas, de procedimiento, de dudas, confusión, de retroceso, esto puede indicar que falta información, que algo no está claro, que hay temores o alguna amenaza que el grupo siente sobre él. Si por el contrario aparecen roles de contenido, de nuevas propuestas u opciones, de resumen, de progreso, es evidente que el grupo avanza en su aprendizaje.

El profesor debe ser capaz de discernir cuándo un rol es emergente grupal y cuándo no es portavoz del sentir del grupo. Esto es sencillo: si el grupo lo apoya, lo expresará en la expresión de los rostros, en roles de apoyo y confirmación de lo planteado o con la complicidad del silencio; si por el contrario, se trata de un rol que molesta al grupo, que el sujeto asumió sin serle adjudicado por él, será enfrentado con roles de oposición, discrepancia o exclusión. Esto puede indicar que el sujeto es el que tiene la duda, o el temor, o la opinión personal y que ello no expresa el sentir y pensar del grupo.

Si es un rol de progreso, que ayuda al avance, el profesor puede aprovecharlo para traer al grupo la situación que está entorpeciendo el aprendizaje; y si es un rol de retroceso, el propio grupo impedirá su efecto y lo enfrentará. En este caso, el maestro se apoyará en el grupo para manejar la situación.

Es importante garantizar que todos participen. No se trata de decir a alguien que tiene que hablar, que no puede permanecer callado e insistirle para que intervenga, lo que provocaría tensión y malestar en el alumno, inhibiéndole aún más si es un sujeto tímido. Se trata de buscar recursos que permitan la participación de todos.

Estimula otros puntos de vista o variantes que enriquezcan cada alternativa, así como la búsqueda de interrogantes o de problemas derivados de ellas que pueden ser profundizados o investigados posteriormente. Este momento no tiene necesariamente que conducir a conclusiones unánimes o al consenso.

Evalúa la calidad con que se produce el proceso de aprendizaje grupal así como los logros o resultados de dicho proceso. Propicia el clima psicológico positivo mediante el uso de los recursos para lograr una comunicación positiva entre los estudiantes y el maestro y de estos entre sí facilitando la creación en un ambiente relajado, auténtico y afable en el que los alumnos puedan decidir el modo de actuar en función de las metas a alcanzar. Tiene el recurso de la autorregulación grupal a su favor, en el que puede apoyarse para facilitar el proceso de aprendizaje.

El momento de debate grupal puede organizarse de muy diversas maneras: discusión en plenario, paneles, juegos de roles, juegos profesionales, mesas redondas, dramatizaciones, brainstorming, sinéctica, análisis morfológico, etc., en las cuales cada uno de los participantes está obligado a intervenir desde el rol que ha de desempeñar. Muchas técnicas de dinámica de grupo pueden ser utilizadas como recursos efectivos para este fin.

Estos técnicas tienen, además, la ventaja de que los alumnos asumen roles que implican ideas o puntos de vista diferentes u opuestos a los suyos y deben, desde ese rol, pensar y actuar de modo distinto a lo acostumbrado, lo que les ayuda a analizar los problemas y situaciones desde un enfoque diferente y a entender el modo de sentir, pensar y actuar de los otros. Esto contribuye a la transformación de sí mismos y de los demás, a la vez que se transforma la información y los objetos de aprendizaje, en un proceso de colaboración grupal.

La importancia de este momento está dada en que se puede lograr un enriquecimiento y perfeccionamiento de lo realizado por cada alumno o equipo y, a la vez, de cada uno de los miembros del grupo, a partir del intercambio y comunicación grupal. También permite la expresión verbal de las acciones realizadas, ya sea desplegadas o reducidas y de las reacciones afectivas generadas por la misma lo que favorece la toma de conciencia y el proceso de interiorización de las acciones de orientación.

El resultado del debate grupal ha de dejar en cada uno la vivencia de haber avanzado en un proceso de cambio y transformación de lo que le rodea y de su propia persona. Por ello el contenido que se trabaje en ese momento debe ser muy bien pensado y seleccionado para poder garantizar un Aprendizaje Formativo y un Crecimiento Personal de los estudiantes.

- ❖ La **Autovaloración y valoración del proceso y de su resultado** o momento de autorreflexión, autoanálisis y autovaloración de lo realizado y alcanzado en la tarea de aprendizaje y de confrontación con las valoraciones del grupo y del maestro es un momento importante para lograr la responsabilidad, el carácter personalógico y la autotransformación del sujeto.

Cuando se habla de autovaloración, se hace referencia al momento en que el alumno se autoevalúa. Es más que el autocontrol, es dar criterios valorativos, evaluativos, sobre sí mismo en relación con la tarea de aprender. No se identifica con autocalificación, ya que esto implica ubicarse en una categoría determinada, a partir de la autoevaluación, aunque no se contraponen.

El maestro propicia la autoevaluación de cada alumno en relación con las metas de aprendizaje y desarrollo personal que se ha propuesto y del proceso de aprendizaje transcurrido. Los criterios o parámetros para la autoevaluación incluyen la imagen de la acción y de su resultado, así como los cambios personales que se espera que ocurran en cada sujeto; además se incluyen aquellos aspectos personales que han influido en la realización de la tarea. En cada clase se pueden incorporar criterios o parámetros específicos, relacionados con los objetivos concretos a alcanzar, el tipo y la forma del control y las exigencias de la tarea.

La operacionalización de todos los parámetros se hará teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, su nivel escolar y las características de la materia y tarea a realizar, de tal modo que el alumno comprenda cada uno de ellos, esté consciente de su importancia y se comprometa personalmente a tenerlos en cuenta.

En esta operacionalización trabajarán profesor y estudiante. En este sentido, el maestro debe ser capaz de aprovechar cada palabra o propuesta grupal para expresarlo del modo más puntual y preciso para todos, pero siempre respetando las ideas del grupo, sin imponer criterios o estilos evaluativos.

Los procedimientos para conducir este momento de la actividad docente pueden ser muy variados y el maestro los empleará como lo estime más efectivo. Puede pedirse a cada alumno que se autoevalúe, o sólo a algunos, puede hacerse en dúos, o en equipos pequeños y luego en plenario; pueden autoevaluarse en uno, o varios, o todos los criterios considerados inicialmente, etc.

En cualquier caso, se considera importante que cada alumno sepa que tiene que autoevaluarse constantemente y que ha de hacerlo en relación con los criterios cuantitativos y cualitativos establecidos; que esta autoevaluación implica lo cognitivo y lo afectivo en relación con el proceso y resultado de lo realizado, es decir, qué y cómo se aprendió y cómo se sintió en relación con esto; además, que trascienda lo instructivo para autoevaluar lo educativo, entendido como Crecimiento Personal, durante el proceso de Aprendizaje Formativo.

Se propicia la confrontación entre la autovaloración, la evaluación grupal y la evaluación del maestro, y la discusión de las discrepancias que puedan surgir al respecto, en función de la toma de conciencia de las potencialidades y limitaciones de cada uno y de la influencia de las mismas en sus procesos de aprender y crecer, a partir de las valoraciones de los demás, en espacios cooperativos de intersubjetividad, en los cuales el uso de recursos y procedimientos para la comunicación positiva y para la conducción de los debates resultan efectivos.

Se estimula la proyección de metas de autoperfeccionamiento y de vías para alcanzarlas, unido a la autorreflexión en las posibilidades reales de lograrlas, a la necesidad de la ayuda de los otros y al compromiso ante el grupo (en los casos en que se considere necesario) de trabajar en su autotransformación y Crecimiento Personal.

La autovaloración va a generar resistencias que expresan los temores a las consecuencias que traerá autoevaluarse, o a no saber hacerlo bien, o tener

que expresar sus errores o éxitos ante los demás. El profesor no puede desesperarse ni molestarse por esto. Debe conducir la situación del mismo modo que ante cualquier otra resistencia. Una vez acordado en el encuadre, debe ser cumplido, pero, por supuesto, las condiciones deben ser favorables y la disposición de los estudiantes también.

Sugerimos que en las primeras actividades no se obligue a los que no lo deseen a autoevaluarse ante el grupo. Se puede comenzar por los más dispuestos y poco a poco ir incorporando a los demás. Ahora bien, aunque no se evalúe delante del grupo, lo hará de modo individual, por escrito, o ante el maestro.

No conviene reforzar los errores, sino los éxitos y logros que se van alcanzando, lo que no significa que no se considere el error; por el contrario, éste ha de ser enfatizado, pero para analizar que el camino escogido fue incorrecto, o la preparación insuficiente, o algún paso desviado. Este análisis implica indagar en el porqué se cometió el error, qué llevó a él, etc., para aprender de esta experiencia negativa y no caer de nuevo en ella, lo que permite asumirlos como momentos propios del aprendizaje y aprovecharlos para alcanzar el éxito en la tarea.

El profesor ha de ser exigente y riguroso, pero justo, objetivo, flexible y autocrítico, ya que él también puede equivocarse. En este caso, es preferible reconocer su error ante los alumnos que mantener una evaluación injusta que afecte la autoestima del estudiante y el clima psicológico del grupo.

La autoevaluación grupal es también necesaria: el grupo valora sus avances, estancamientos y retrocesos en relación con la tarea de aprendizaje, sus vivencias, resistencias y temores y se plantea modos de resolver las dificultades para lograr sus metas. Las técnicas de Cierre resultan efectivas para este propósito, aunque la lectura e interpretación de la dinámica grupal puede propiciar estos análisis en cualquier momento del proceso de ejecución de la tarea. La confrontación con la evaluación del maestro es indispensable, al igual que la discusión de las discrepancias que se puedan producir, la que se debe centrar en los criterios establecidos para la evaluación grupal.

Este momento por lo general se lleva a cabo al final de la actividad, pero puede hacerse en cualquier momento en que resulte conveniente. Que el momento de autoevaluación transcurra de modo relajado, sin tensiones, miedos y recelos depende de que el maestro haya logrado esclarecer y reducir al máximo los temores del grupo y que actúe consecuentemente con lo prometido y acordado.

La amenaza de la calificación puede minimizarse limitándola a las evaluaciones parciales y finales que expresan los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje, más que los momentos en que éste se produce y en los cuales no se ha logrado aun el dominio de los objetivos planteados.

Otra amenaza es la consideración de los errores sistemáticos por el maestro en el criterio evaluativo y en la calificación final de la asignatura. El profesor debe tranquilizar al grupo en relación con esto y actuar de modo consecuente, o sea, no tener en cuenta los errores sistemáticos de los estudiantes para otorgar una calificación, sino su rendimiento y logro final, su capacidad de superar los errores y convertirlos en momentos de aprendizaje que no se repitan nuevamente.

De otro tipo es la amenaza de que el maestro se aproveche de las deficiencias que el propio alumno descubre de sí mismo y las utilice como aspectos negativos en la calificación, aún cuando el profesor no se haya percatado de esas deficiencias. Esto puede evitarse si el maestro otorga su calificación sin haber considerado la autoevaluación y la evaluación del grupo, anotándola en algún papel que podrá enseñar al estudiante si éste así lo desea y que, además, podrá modificar (para favorecer al alumno) cuando resulte injusta o insuficientemente convincente para éste y para el maestro, el que deberá haberse convencido de que los estudiantes tienen razón.

Para lograr un aprendizaje consciente, activo y transformador de sí mismo, personalizado y responsable, el momento de la autovaloración y valoración sistemática del proceso es indispensable, de lo contrario, puede fácilmente convertirse en un aprendizaje externo y formal, en tanto el alumno no tiene nada que ver con sus propios procesos internos de cambio y desarrollo personal. Dirigir este momento con efectividad garantiza en gran medida la calidad del Aprendizaje Formativo.

- ❖ La **proyección de la tarea a realizar en la próxima actividad** da la posibilidad al estudiante de participar en la planificación sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es muy importante para lograr su implicación personal, su papel activo y transformador y su responsabilidad en dicho proceso. Es el momento de determinación de la próxima tarea a realizar y de planificación de su preparación. Tanto los alumnos como el maestro participan en la proyección de la tarea y responden responsablemente por ella.

El maestro promueve la reflexión en la relación entre lo aprendido y los objetivos generales a alcanzar, en función de precisar qué se ha logrado, qué dificultades aun existen, cómo superarlas y hacia dónde se debe avanzar, lo que conduce a la determinación de si se mantiene lo proyectado inicialmente o si se requiere su modificación de acuerdo a la marcha y resultado del aprendizaje hasta ese momento.

Si los estudiantes se plantearan objetivos para los cuales aún no están preparados y que necesitan de metas previas para llegar a ellos, el maestro lo hace saber, propone aprender primero lo básico necesario para lograr esos objetivos y fundamenta su propuesta; si por el contrario, la meta a alcanzar es demasiado fácil fundamenta su opinión ante el grupo. En ambos casos se discute y "negocia" con el grupo.

Definido el objetivo, se procede a la planificación de la preparación para la próxima actividad. El profesor coordina este momento de modo tal que el grupo sea el que proponga alternativas para el desarrollo del proceso y se tomen las decisiones por acuerdo de todos. Se tendrá especial cuidado en que la participación de los estudiantes en las decisiones y su rol protagónico sean reales, sin manipulación.

Es un error muy peligroso, porque generalmente los estudiantes se percatan de ello y las consecuencias son bastante graves para poder ejercer el rol de modo adecuado después. En un caso como este, es conveniente que el profesor reconozca su error y pida al grupo disculpas, para comenzar de nuevo desde el desempeño del rol correcto.

La dirección del maestro ha de ser flexible, e ir ajustando lo planificado a las contingencias que puedan surgir. Esto puede implicar que se dedique un mayor o menor tiempo a algún aspecto de la clase, que se modifique el orden de estudio de algunos contenidos, que puedan cambiarse algunas temáticas, que se pueda profundizar más en algunas cuestiones de interés grupal o de necesidad imperiosa de la práctica laboral o productiva.

Pueden variar los métodos, medios y procedimientos para realizar la tarea, incluso, la manera de evaluar, siempre que garanticen la tarea y el logro de los objetivos planteados. Con esto queremos significar que la flexibilidad

permite cualquier modificación dentro de los límites de la ejecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje consecuente con las exigencias teórico-metodológicas del Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal, entre las que resaltan el garantizar el Aprendizaje Formativo y el sistema de condiciones psicopedagógicas para lograr el Crecimiento Personal de los estudiantes.

En toda ocasión se puede apoyar en la lectura e interpretación de la dinámica grupal, determinando, a partir de los emergentes, las necesidades y los miedos latentes, discutiéndolos, elaborándolos y reduciéndolos en el seno del grupo.

Debe ser muy dinámico, conducir este momento vivamente y con agilidad, aprovechándolo para motivar a los estudiantes en relación con la tarea y crear una disposición favorable hacia ella. Puede, por tanto, utilizar recursos motivadores que eleven el interés por aprender el nuevo contenido del proceso.

Esto es válido para la planificación de un tema o de un sistema de clases. En relación con la planificación de un tema, se retoman los objetivos de asignatura definidos en el encuadre y se pide reflexionar en qué hay que ir logrando para alcanzar dichos objetivos. El maestro tiene que ser capaz de aprovechar lo expresado en palabras comunes y poco técnicas por los alumnos para propiciar la elaboración de los objetivos a alcanzar en términos adecuados.

Conviene estimular al grupo, destacando sus potencialidades y recursos personales para enfrentar la tarea, orientar su preparación de acuerdo a las limitaciones y a los logros del grupo y ofrecer su ayuda a aquellos que la requieran. En este momento, como en todos los demás, la ayuda del maestro a los alumnos depende del nivel o grado escolar, de las características del grupo, del contenido de la materia y del entrenamiento del estudiante en este tipo de aprendizaje.

Pueden utilizarse diversas técnicas de dinámica grupal que tienen como propósito la planificación y que permiten organizar esta fase de un modo ágil, rápido y a la vez profundo.

Aunque es el último de los momentos que se han analizado, esto no quiere decir que ocurra al final de la actividad docente. Generalmente, este espacio se concede cuando se ha culminado la tarea correspondiente a un tema o a algún sistema de actividades dentro de un tema o a una actividad concreta, y puede ser más o menos extenso en función de la complejidad de las decisiones que haya que tomar.

Estas fases deben lograrse siempre, lo que no significa que en cada actividad todas tienen que estar presente, sino que deben constituir un sistema en las actividades de la asignatura.

La dinámica del aprendizaje en estas fases puede producirse de modo muy diferente de un grupo a otro y no ocurre de manera lineal y continua, sino que manifiesta contradicciones propias del desarrollo o evolución del grupo como sistema que muestra un proceso en espiral, con avances y retrocesos, con momentos de estancamiento y de saltos cualitativos que indican la dialéctica de los fenómenos grupales y del aprendizaje. (E. Pichón-Riviére, 1987 a).

4.4. Evaluación del proceso.

La Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje permite comprobar su eficiencia y su eficacia. Ella incluye:

- a. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.**
- b. la evaluación de los cambios a nivel grupal.**
- c. La evaluación de los cambios en cada uno de los estudiantes.**

a. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza a partir de la comprobación de cómo se ha logrado llevar a la práctica lo proyectado y de cuán efectiva ha resultado su planificación y ejecución.

Los parámetros para evaluar este proceso son:

❖ **Los presupuestos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje:**

- 1º Unidad entre el protagonismo del alumno y la dirección del aprendizaje por el maestro.
- 2º Unidad de la actividad y la comunicación.
- 3º Unidad del aprendizaje individual y grupal.
- 4º Unidad de lo instructivo y lo educativo en función del Crecimiento Personal y grupal.
- 5º Unidad de lo cognitivo y lo afectivo en un aprendizaje vivencial-experiencial.

❖ **Sistema de condiciones psicopedagógicas que conforman el MEICREP:**

➤ Inherentes al maestro:

- Profesionalización y fundamentalización del proceso.
- Problematización del proceso.

- Integración sistémica de lo académico, lo laboral y lo investigativo.
- Inherentes al sistema actividad-comunicación:
- Adecuada orientación, ejecución y control de las acciones de aprendizaje.
 - Comunicación pedagógica y grupal positiva.
 - Clima psicológico positivo de intercambio y debate.
- Inherentes al alumno:
- Disposición positiva hacia el aprendizaje y motivación por el contenido y el proceso de apropiación.
 - Postura activa y transformadora hacia la realidad y hacia sí mismo.
 - Autorreflexión y autovaloración sistemática en función del autoperfeccionamiento.

El poder ir controlando cómo marchan los parámetros durante la planificación y ejecución del proceso permite hacer las correcciones necesarias y pertinentes al mismo, en el momento en que son detectadas, lo que ahorra esfuerzos y consecuencias negativas que podrían surgir, de no ser controlado y corregido oportunamente.

El control del resultado ofrece información esencial acerca del grado de cumplimiento de los objetivos previstos, de su eficacia o calidad y de su eficiencia en el empleo de los recursos humanos y materiales.

Es imprescindible recoger los criterios de los estudiantes que recibieron el programa y de los profesores que lo impartieron y no controlar desde lo externo, sin la visión de lo realmente ocurrido en el proceso mismo de su planificación, ejecución y control.

b. La evaluación de los cambios a nivel grupal se realiza en la medida en que se observa y se interpreta la dinámica grupal.

Como parámetros esenciales que pueden ofrecer información acerca del proceso de aprendizaje grupal se proponen:

- ❖ Realización de la tarea
- ❖ Roles que se manifiestan.
- ❖ Resistencias al maestro, al encuadre y a la tarea.
- ❖ Nivel de participación e interacción grupal.
- ❖ Clima psicológico del grupo.

- ❖ ECRO o lenguaje común en relación con los contenidos y el proceso de aprendizaje.

En la medida en que el grupo se centra en la tarea, aumentan los roles de progreso, disminuyen las resistencias, se eleva el nivel de participación e interacción grupal y el clima psicológico es favorable para la libre expresión y el intercambio grupal, desde un lenguaje común u homogéneo, se puede afirmar que el grupo va alcanzando logros en el proceso de aprender, que van produciéndose cambios significativos en el mundo interno de sus integrantes y que se van acercando a las metas trazadas.

Si por el contrario, el grupo permanece en pre-tarea, se observan muchos roles de retroceso, sabotadores, chivos expiatorios para justificar incumplimientos, resistencias al maestro, a la tarea o al encuadre, poca participación, poco intercambio e interacción grupal, clima psicológico tenso, cargante, negativo, de insatisfacción y un lenguaje heterogéneo, discrepante o diferente para abordar cualquier temática, estamos en presencia de un grupo con problemas para aprender, que no avanza, que permanece estancado, por temor o miedo al cambio y a sus consecuencias.

La evaluación del avance del grupo es como un semáforo para actuar: si todo va bien hay luz verde para continuar, si aparecen señales aisladas de dificultad hay que ir más despacio para resolverlas y quizás sea conveniente detenerse un momento (luz amarilla); si los parámetros reflejan problemas, hay que parar (luz roja) y detenerse el tiempo que sea necesario para analizar la situación de aprendizaje, discutirla con el grupo y tratar de superarla. Este momento de aparente retroceso permitirá comprender lo que sucede y con esta claridad avanzar con pasos firmes, seguros y sin miedos o temores.

Lo grupal nos ofrece también elementos de cómo se está produciendo el aprendizaje a nivel individual. Si el rol de retroceso es de un alumno al que nadie apoya, esto indica que sólo él tiene dificultades y no todo el grupo. Si, por el contrario, el grupo lo apoya, aunque sea con el silencio, esto indica que está expresando un emergente grupal y que el problema es inherente a todo el grupo.

El modo en que interviene cada uno, el rol que asume, cómo interactúa con los demás, qué concretamente expresa, cuánto participa, cómo se afecta con lo que ocurre, cómo valora las situaciones grupales, cómo se autovalora, si escucha y ayuda a los demás, si necesita ayuda, apoyo, seguridad, etc. constituyen elementos valiosos que en el orden individual nos aporta la evaluación de la dinámica grupal y que no pueden ser desaprovechados bajo ninguna circunstancia.

c. La Evaluación de los cambios en los estudiantes implica una evaluación sistemática y un diagnóstico final. La evaluación sistemática requiere evaluar cómo se produce el proceso de apropiación de la experiencia histórico social y el Crecimiento Personal del alumno.

Se proponen como parámetros para realizar esta evaluación:

❖ ***Características primarias y secundarias de la acción (P. Ya. Galperin).***

➤ Características primarias de la acción:

- Nivel de ejecución: externo, verbal y mental.
- Plenitud: desplegada o reducida.
- Grado de generalización o carácter esencial o no de las operaciones.
- Grado de dominio: automatización y rapidez en su realización

➤ Características secundarias:

- Razonada.
- Generalizada.
- Consciente.
- Sólida.
- Crítica.

Estas características permiten conocer cómo está transcurriendo el proceso de interiorización de las acciones de aprendizaje y dirigirlo convenientemente a partir de lo detectado.

❖ ***Características del Aprendizaje Formativo.***

- Personalizado.
- Consciente.
- Responsable.
- Transformador de la realidad y de sí mismo.
- Cooperativo.

Este parámetro ofrece información acerca de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje en cada alumno y cuán cerca o lejos está de ser verdaderamente formativo.

❖ ***Dimensiones del Crecimiento Personal del alumno.***

- Autodeterminación.
- Confianza en sí mismo.
- Enriquecimiento de los contenidos psicológicos de la personalidad
- Relación activa con el medio.
- Interrelación positiva con los demás.

Estas dimensiones van expresando la medida de los cambios personológicos que se van produciendo en el estudiante a lo largo del proceso.

La observación, el análisis de los resultados de la actividad, la valoración de situaciones o de personajes reales o imaginarios, etc. pueden resultar técnicas muy funcionales para obtener la información necesaria sobre cada estudiante en las propias actividades docentes.

El diagnóstico final se realiza mediante la valoración del logro de los objetivos previstos en el programa de aprendizaje, a partir de los mismos parámetros con que se efectuó la evaluación sistemática y el diagnóstico inicial, así como de las técnicas empleadas en dicho diagnóstico. Aporta elementos a la evaluación de la eficacia que ha tenido el proceso en cada uno de los estudiantes.

Exige una constatación final de los aspectos diagnosticados al inicio, con el propósito de analizar los cambios que en relación con el momento inicial se han logrado en cada alumno. Estos aspectos incluyen no sólo los conocimientos y habilidades alcanzados, sino también los contenidos y funciones personológicas de la personalidad de los estudiantes.

Los resultados de este diagnóstico aportan valiosos criterios en relación con los avances alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que termina y constituyen punto de partida para iniciar el proceso que sigue, es decir, este diagnóstico final se convierte en el inicial de los programas que estudiarán los alumnos en el semestre o en el grado siguiente.

El diagnóstico final lo puede llevar a cabo el maestro, o el psicólogo o equipo especializado o el colectivo de docentes. Es conveniente que lo realicen las mismas personas que llevaron a cabo el diagnóstico inicial para facilitar el análisis de los cambios ocurridos en el transcurso del proceso de aprendizaje.

Las vías, métodos y técnicas que se utilicen pueden ser muy diversas. Dependen de cómo se operacionalicen los parámetros en función de la edad y el grado escolar de los alumnos; también de quién llevará a cabo este paso: el maestro, el maestro con la ayuda de otro profesional como por ejemplo, el psicólogo escolar, o el equipo de profesores que imparte clases

al mismo grupo. Se sugiere propiciar la autoevaluación de los alumnos, y confrontarla e integrarla con la del grupo y el maestro.

En cualquier caso, este paso no puede ser soslayado si es que queremos saber con certeza qué eficiencia y eficacia ha tenido el proceso de enseñanza-aprendizaje en el crecimiento personal de nuestros alumnos.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado de este modo crearía las condiciones esenciales básicas para propiciar el Aprendizaje Formativo. Las características de este tipo de aprendizaje podrían manifestarse sólo en un proceso de esta naturaleza, diferente al tradicional. Para lograr la **personologización** y **responsabilidad** en el proceso se requiere que el alumno sea realmente protagónico, que el maestro facilite su aprendizaje desde un nuevo estilo, en un espacio grupal donde se concilien las necesidades y metas individuales, grupales y sociales en una **cooperación** entre sí y con el profesor, que deje espacio a las decisiones compartidas.

Para ser **consciente** y **transformador** se necesita que la actividad a realizar tenga un nivel de transparencia y contextualización, en un proceso comunicativo auténtico y congruente con lo asumido por el maestro, el grupo y el alumno, en situaciones de actividad-comunicación que dejen margen amplio al aporte y a la transformación de la realidad y de sí mismo en un proceso en el que se encuentra **implicado como personalidad**. Ese espacio de libertad y aporte personal exige una relación bilateral entre maestro y alumnos, una acertada dirección de éste en función de los objetivos que cada alumno y el propio grupo se ha planteado en negociación conjunta.

La manifestación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de este tipo de aprendizaje propiciaría que en los alumnos se produjera un Crecimiento Personal; que la preparación que se brinda en las instituciones escolares fuera más allá de lo eminentemente técnico, del conocimiento puro, para abarcar lo que resulta su misión social esencial: la formación de personas reales, que sean capaces de enfrentar y resolver los problemas de la vida profesional, social, personal y familiar, y que este enfrentamiento y solución redunde en su propio desarrollo. En fin, que se contribuya a alcanzar, con este Modelo propuesto, la aspiración de todo maestro: **EDUCAR**.

A esto se espera que pueda contribuir la estrategia propuesta en este capítulo.

5. CAPÍTULO 5 EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN LA APLICACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL PARA EL CRECIMIENTO PERSONAL

Cualquier encuesta que se realice en el ámbito de nuestros países latinoamericanos, arroja que existe una gran insatisfacción en lo referente a la manera en que se prepara en las instituciones escolares a las nuevas generaciones para enfrentar los retos que la época actual les plantea.

Se considera que los egresados que acceden al mercado laboral no poseen los conocimientos y habilidades esenciales requeridos para la labor profesional, existiendo un divorcio entre lo que reciben en las escuelas y universidades y la vida práctica. Tampoco poseen los recursos personales que les faciliten enfrentar con éxito las exigencias que los cambios tecnológicos introducen en el espacio productivo y de los servicios y no están preparados para ser entes activos en su entorno vital y establecer relaciones sociales positivas con sus semejantes.

Estas dificultades han estado directamente vinculadas a la enseñanza recibida, al enfoque y concepción tradicional del proceso de aprendizaje en los centros escolares, que aunque no es la única causa, resulta una de las fundamentales.

Es evidente que esta enseñanza no garantiza la formación de profesionales independientes, flexibles, creativos, motivados y capaces de actuar de manera transformadora sobre la realidad y sobre sí mismos. Se requiere cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje para elevar la calidad de la formación de los estudiantes.

El Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal constituyó el punto de partida para las transformaciones realizadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología en la Universidad Pedagógica Técnica "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar" de La Habana, Cuba; y en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador.

En este capítulo se describen y ejemplifican nuestras experiencias en la aplicación del MEICREP en ambos países.

5.1. La aplicación del MEICREP en Cuba.

En la Universidad Pedagógica Técnica "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar" se aplicó el Modelo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología.

La enseñanza de la Psicología se había venido transformando desde cursos anteriores, centrándose estos cambios en la búsqueda de métodos más activos, medios más atractivos, tipos de clases diferentes, así como formas de evaluar que le exigiera al estudiante mayor nivel de aplicación de los conocimientos; todo esto en busca de un perfeccionamiento del proceso de formación de los estudiantes.

Pero los cambios en los métodos, medios, formas organizativas y sistemas de evaluación no habían permitido elevar sustancialmente la calidad de la formación profesional de los egresados y tampoco contribuir a su crecimiento personal, puesto que, en esencia, las asignaturas no rebasaban el marco de la enseñanza-aprendizaje tradicional, a pesar de los cambios introducidos, pues estos se quedaban en la epidermis del problema.

El Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal se constituyó en el paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre la base de sus postulados y de su estrategia metodológica, se procedió a su aplicación a la concepción de los programas de asignatura y a la metodología de la enseñanza de la Psicología en la Universidad Pedagógica Técnica “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”.

Un análisis detallado de cómo fue aplicado el modelo permitirá comprender sus posibilidades transformadoras y el modo de llevar a la práctica la propuesta.

5.1.1. Diagnóstico inicial.

5.1.1.1. Diagnóstico inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Psicología

El diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje se llevó a cabo en todas las asignaturas de Psicología, mediante la validación de los programas impartidos.

Desde que la Licenciatura en Educación su estructura como carrera en Cuba, con vistas a asegurar la formación de los profesores del nivel medio y medio-superior de la enseñanza general, politécnica y profesional con un alto nivel teórico, práctico y científico, las asignaturas que formaban parte de la disciplina Psicología se concibieron como elementos esenciales que, junto con el resto de las asignaturas y disciplinas, aseguraban que el profesor pudiera abordar el proceso docente-educativo de manera más efectiva y eficiente.

Aunque es cierto que, en un sentido, los objetivos para los que fueron estructurados se cumplieron, pues permitieron una mejor preparación

psicológica, su propia concepción y metodología de su impartición no propiciaban que se desarrollara adecuadamente la personalidad de los estudiantes, debido a toda una serie de limitaciones que pasaremos a explicar:

- a. En primer lugar, en esencia se trasladó el mismo esquema de estructuración de las asignaturas (y de su contenido) que se aplicaba en la formación del graduado en Licenciatura en Psicología. Así, se olvidaba que los requerimientos de dominio y uso de los conocimientos psicológicos, para uno y otro profesional, son diferentes y, por tanto, distintos los intereses, problemáticas y métodos que inquietan y requieren ambos.

De este modo, la disciplina constaba de dos asignaturas: Psicología General y Psicología de las Edades y Pedagógica, ocupando la primera la mayor parte de las horas clase programadas, con 68; siendo menor la cantidad brindadas a la Psicología de la Edades (con 27 horas) y a la Pedagógica (con sólo 26).

Como puede verse, la estructuración de las asignaturas respondía a la división en ramas de la ciencia psicológica y su ordenamiento se apoyaba en el razonamiento de que, para comprender los conceptos y conocimientos de la Psicología de las edades y la Pedagógica, era necesario tener la base de los conocimientos brindados en la Psicología General.

- b. En segundo lugar, los contenidos de las asignaturas no constituían un sistema. La integración se declaraba, pero no se demostraba, ni podía ser comprobada en la práctica laboral.

No existía una adecuada racionalización ni fundamentación de los contenidos, los cuales estaban muy atomizados. Además, se enseñaba muchos casos particulares, no siempre necesarios para la labor profesional pedagógica. Los contenidos de la disciplina se distribuían en 20 temas que correspondían a las tres asignaturas, con una frecuencia de 2 horas semanales en Psicología I Y II (Psicología General), donde se abordaban 12 temas, y de 3 horas semanales en Psicología III (Edades y Pedagógica) con 8 temas.

- c. En tercer lugar, se brindaba mucha información y se realizaba relativamente poca ejercitación, estando el peso de las horas académicas en las conferencias, mientras que las clases prácticas y seminarios eran apenas un tercio del total de horas empleadas, no estando fundamentada racionalmente esta distribución por horas de las formas de enseñanza.

Esto hacía que, por un lado, se dificultara la formación de las habilidades necesarias para poder utilizar los conocimientos psicológicos en la interpretación y solución de los problemas y tareas de la práctica profesional; y, por el otro, se trataran temas y problemática que, para un psicólogo, podrían ser (y de hecho son) interesantes, pero que, sin embargo, no lo son para un profesor.

Con esto no se tomaba en cuenta las particularidades psicológicas de la etapa del desarrollo de estos jóvenes, en los cuales la preocupación por su futuro y por su formación profesional hace que todo contenido nuevo que reciban, lo valoren bajo el prisma de lo que resulta más efectivo para su preparación profesional y su inserción en la vida adulta.

Todo esto indicaba falta de profesionalización del proceso y una inadecuada orientación, ejecución y control de las acciones de aprendizaje.

d. En cuarto lugar, no se reflejaba una correcta articulación entre teoría y práctica. El alumno recibía conocimientos que sólo al cabo de un tiempo (que en ocasiones resultaba de un semestre) aplicaba en la práctica pedagógica en la escuela, lo que hacía que, en el momento de recibirlos, carecieran de sentido real para él y, por tanto, en el momento de utilizarlos fueran imperfectamente recordados (en el mejor de los casos).

Por otra parte, la organización muy atomista de los contenidos hacía difícil que el estudiante pudiera integrarlos en un sistema que le permitiera orientarse por sí mismo de modo independiente en la búsqueda y aplicación de la información, además de que se le brindaba el conocimiento ya hecho, sin dar muchas posibilidades de mostrar los fenómenos en sus cambios y desarrollo dialéctico.

El componente laboral se vinculaba sólo a algunos temas y el investigativo no se integraba adecuadamente ni al académico, ni al laboral.

Con este último, el vínculo era mayor, en tanto en la práctica laboral se aplicaban técnicas de investigación psicológica para el estudio del alumno y el grupo escolar, pero esas técnicas no se estudiaban como parte de la metodología de la investigación científica, ni se relacionaban con todos los contenidos académicos. Además, la práctica laboral constituía un sistema aparte del académico, se controlaba y evaluaba de manera independiente.

e. En quinto lugar, la enseñanza no estaba problematizada, y aunque se utilizaban algunos métodos de la enseñanza problémica y algunas técnicas participativas, no existía una concepción de sistema, por lo que su repercusión era limitada. Se estimulaba el desarrollo intelectual

del estudiante pero, lo cognitivo, aislado de lo afectivo y del resto de la personalidad no propiciaba el crecimiento personal del alumno.

- f. En sexto lugar, cada clase se evaluaba y calificaba y aunque el estilo de los docentes era predominantemente democrático y se daba cierto margen a la participación espontánea del alumno, a su postura activa y crítica, no se lograba la postura transformadora ni hacia la realidad ni hacia sí mismo.

La comunicación y el clima psicológico eran generalmente positivos, sin embargo, no se alcanzaba un clima creativo, ni una disposición positiva hacia el aprendizaje, el estudiante sentía la amenaza de la evaluación y, además, no se lograba su implicación en el proceso de aprender, no participaba de las decisiones relacionadas con la asignatura, por lo que no se sentía responsable de los resultados, ni tenía conciencia de sus procesos internos ni de su desarrollo psíquico.

El rol del maestro y el del alumno seguían siendo tradicionales, el primero en su posición de poder absoluto y el segundo en su rol pasivo, no protagónico. Se trabajaba con el grupo, pero no desde lo grupal.

- g. En séptimo lugar, la calidad de las promociones no era la mejor, lo que evidenciaba dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades y un aprendizaje formal y externalista.

La solidez no se lograba, por cuanto en el quinto año de la carrera, en la Práctica Docente, el estudiante no recordaba, ni era capaz de utilizar, lo aprendido en Psicología durante el segundo y el tercer año de la misma

Las opiniones de los estudiantes que habían recibido la asignatura señalaban que no le veían el vínculo con la práctica y la profesión a algunos contenidos y que a otros, más necesarios, se les dedicaba poco tiempo y profundización.

Planteaban que había muchas conferencias, que eran a veces aburridas y que el tiempo de ejercitación y aplicación de la teoría era muy limitado. Pedían una mayor operatividad de lo enseñado que les dotara de métodos para la labor profesional.

Sin embargo, referían sentirse a gusto en clase, mantener excelentes vínculos con los profesores y reconocían que se les exigía reflexionar y pensar durante las actividades docentes.

Los profesores que impartían la asignatura se mostraban inconformes con el proceso y con los resultados del aprendizaje de los alumnos y sugerían un cambio en los objetivos y contenidos del programa, así como en la

metodología de su enseñanza, que hiciera a la asignatura más útil, interesante y motivante para los alumnos y que les permitiera una mejor preparación profesional y personal.

Coincidían con los estudiantes en los criterios que estos habían planteado y añadían que no se lograba la implicación personal de ellos en el proceso de aprender, que no daban "todo de sí mismos", no se esforzaban lo suficiente y estudiaban muy poco, inclusive para evaluaciones parciales y finales.

Consideraban que la concepción de los programas y la metodología de su enseñanza eran causantes de los problemas señalados, que podrían solucionarse si se modificaban radicalmente.

Se detectó un insuficiente dominio de la teoría y la metodología para el trabajo grupal, de lo que los propios profesores eran conscientes. Se conocían y aplicaban las técnicas participativas, pero no se disponía de los recursos conceptuales, metodológicos y prácticos para leer, interpretar y coordinar con eficacia la dinámica grupal. En esta dirección habían decidido orientar su superación científico-técnica como vía de elevar su profesionalización.

Es evidente que una enseñanza con estas limitaciones no podía dar respuesta a las exigencias que la época actual le plantea a los profesionales de la Educación.

Se requería, por tanto, una transformación radical de los programas de estudio y de la metodología de la enseñanza que permitiera superar las deficiencias de la enseñanza tradicional.

Una adecuada concepción de estas transformaciones exigía la determinación de las condiciones necesarias para garantizar la efectividad del proceso pedagógico y la elaboración de la metodología de la enseñanza que posibilitara el desarrollo de la personalidad del alumno y la adecuada apropiación de los conocimientos, habilidades y hábitos de las asignaturas.

Esta determinación requería un análisis profundo a fin de que las condiciones creadas en el proceso aseguraran las exigencias necesarias para que se produjera en el alumno un Aprendizaje Formativo y, por ende, un Crecimiento Personal.

5.1.1.2. Diagnóstico inicial del desarrollo de los alumnos.

A los alumnos se les hizo un diagnóstico a partir de la aplicación de un sistema de técnicas: los Diez Deseos, Completamiento de Frases,

Composición, Escalas Valorativas, Test de Situaciones Ambiguas, Entrevista Individual y Grupal, Diálogo Incompleto.

Este diagnóstico estaba dirigido hacia lo cognitivo y lo afectivo y buscaba una caracterización general e integral de los individuos como personalidad, tratando de establecer en qué nivel se encontraban los sujetos en relación con el Crecimiento Personal, haciendo un **Estudio de Caso** de cada alumno. Junto a este estudio caso a caso, se hizo uno grupal donde, además de resumir las características más comunes que se presentaban en los integrantes de cada grupo, se hizo un diagnóstico a partir de la observación de la dinámica.

A continuación se pasará a explicar brevemente los resultados obtenidos en dicho diagnóstico, aclarando que se reflejará aquello que resultó más significativo y general, tanto desde el punto de vista individual, como grupal.

Es importante que se comience con aspectos interesantes que se manifestaron en lo referido a los **contenidos psicológicos de la Personalidad** en estos estudiantes:

En el plano de la actividad cognoscitiva de la personalidad, lo más característico encontrado se refiere al desarrollo cualitativo de los procesos, esencialmente el pensamiento: en la mayoría de los casos se presentaba un bajo desarrollo de la flexibilidad del pensamiento, lo que representaba un análisis rígido de las causas y soluciones de los problemas cotidianos y profesionales que se le presentaban.

Esta dificultad se hacía más evidente cuando las situaciones problemáticas eran nuevas, sin antecedentes previos. En algunos casos, se presentaba, unida a esta rigidez del pensamiento, una cierta pereza cognoscitiva dada por la falta de interés por esforzarse en hallar una solución a los problemas difíciles, como expresión de falta de implicación personal.

En algunos casos se presentaron dificultades con los procesos de abstracción y generalización. Aunque no se presentó de modo tan general como la anterior, sí apareció en un número bastante grande de sujetos.

Se observó, como algo significativo, que la falta de flexibilidad se manifestaba de una manera global en la personalidad y no sólo asociada al pensamiento; los sujetos se expresaban de modo rígido al valorar situaciones y problemas que no eran cognoscitivos únicamente, lo que reflejaba una manera muy especial de funcionar: poca tolerancia al modo de pensar y actuar diferente al suyo, a la diferencia de opinión y rechazo manifiesto a las contradicciones y ambigüedades, lo cual indicaba

dificultades en la interrelación positiva con los demás, aunque en esto último se profundizará más adelante.

Otro resultado que fue significativo en este diagnóstico se refiere al desarrollo de los motivos hacia la profesión. En la inmensa mayoría de los casos, no existía un adecuado desarrollo de la motivación profesional. Esto quedaba evidenciado en la alta frecuencia de aparición de una serie de indicadores de este bajo desarrollo, como son:

- ❖ Ausencia de vivencias afectivas positivas hacia la profesión.
- ❖ Poca implicación personal en las tareas y problemas que se vinculaban con la profesión.
- ❖ Pobre conocimiento del desempeño profesional y de sus posibilidades para el desarrollo personal futuro.
- ❖ La justificación acerca del porqué se estudiaba esta carrera se hacía a partir de elementos externos a ella, tales como: ser graduado universitario, es una carrera fácil, eludir el SMG, etc.
- ❖ Falta de proyección futura en relación a la profesión, pues no se planteaban metas u objetivos a alcanzar en ella a mediano y largo plazos.

Asociado a lo anterior, se manifestaba pobre expresión de la capacidad de reestructurar el campo de acción, pues se encontró que un número considerable expresaba su interés por otra profesión distinta y, a pesar de haber escogido la carrera pedagógica y estar estudiándola, seguían diciendo que querían estudiar la otra y que lo iban a hacer, aún cuando no se planteaban planes concretos para llevar su deseo a vías de hecho.

Otro resultado que llamó la atención en relación con los contenidos psicológicos, tiene que ver con el pobre desarrollo de la autovaloración, lo que indica la existencia de dificultades en el desarrollo de la autoconciencia. Esto se pone en evidencia cuando se analiza que:

- a) Existía un bajo nivel de autorreflexión en la mayoría de los sujetos; la tendencia era a hacer reflexiones superficiales acerca de los resultados de las acciones propias y de las motivaciones personales que les llevaron a ellas y, en muchos casos, manifestaban rechazo a realizar dicha autorreflexión, con el pretexto de "no me gusta calentarme la cabeza".
- b) Por lo general, en la valoración del propio desempeño la mayoría se centraba en las acciones realizadas y en sus consecuencias inmediatas, sin analizar los propios procesos internos que se expresaban y eran condicionantes de dichas acciones.

- c) Hacían recaer las explicaciones y consecuencias de sus acciones en factores externos, lo que llevaba a un nivel ínfimo de autocrítica.

Unido a lo anterior, se constató que no sabían aprovechar la información que tenían en su propio autoconocimiento y crecimiento personal.

Por último, y como consecuencia de todo lo comentado antes, se encontró una actitud pasiva y poco comprometida que limitaba la acción de los sujetos como entes activos en su realidad (en este caso profesional).

Estas dificultades encontradas tenían una incidencia importante en cuanto a que limitaban el crecimiento personal de los sujetos, como puede verse al analizar las otras dimensiones del Crecimiento Personal.

Desde el punto de vista de la **autodeterminación**, se encontró lo siguiente:

El hacer recaer las causales y explicaciones de las condiciones y circunstancias de su vida en factores externos a ellos los hacía convertirse en juguetes de estas circunstancias, lo cual a veces era concientizado por algunos, que expresaban que sentían que no tenían control sobre sus vidas, que hacían lo que decidían otros; además, presentaban la tendencia a hacer recaer la responsabilidad de sus actos sobre los demás, lo que se manifestaba en los análisis de sus dificultades y fracasos, en los que culpaban a otros por esos resultados: siempre era "culpa del profesor, que la tiene cogida conmigo", o "todos los del grupo lo hacían y yo no podía hacer otra cosa", etc.

En ningún caso se habían planteado de modo claro las metas que querían alcanzar y, por tanto, no eran conscientes de las vías o procedimientos para obtener dichas metas. En general, reflejaban un nivel pobre de independencia o autonomía, resultando muy dependientes de los otros (amigos, padres, maestros, etc.). Era característico que durante la realización de las tareas de aprendizaje solicitaran constantemente la ayuda y la opinión de los profesores para llevarlas a término, manifestando preocupación excesiva por la evaluación que pudiera hacer el profesor.

En lo referido a la **confianza en sí mismo**, se observó:

En el planteamiento de sus metas no tomaban en cuenta sus posibilidades y límites, de tal modo que sus objetivos estaban o por encima o por debajo de lo que podían alcanzar; esto provocaba fracasos y frustraciones en el primer caso, lo que llevaba a inseguridades y falta de confianza en las propias fuerzas; en el segundo caso, la realización de las tareas no llevaba

a plantearse metas superiores, por lo que no eran capaces para el autodesarrollo.

Esto mostraba que no existía verdadera conciencia de las posibilidades y limitaciones propias, de sus propias motivaciones y determinantes internos, así como de las propias metas, no se sabía lo que se quería, no había propósitos a alcanzar por parte de los sujetos, no porque no se pudiera, sino por temor a equivocarse, a tomar decisiones. Otro aspecto interesante en algunos casos era el temor de mostrar a los demás que "no se sabe algo", por lo que no pedían ayuda a sus compañeros.

La relación activa con el medio no se manifestaba plenamente en ningún caso, puesto que aceptaban pasivamente lo recibido en clase, sin cuestionarse los contenidos ni la realidad, les costaba trabajo detectar los problemas que se presentaban en el ámbito de su práctica laboral y no presentaban soluciones posibles a estos. Como se señaló anteriormente, no tenían participación real y efectiva en las circunstancias y problemas que los rodeaban, por lo que no movilizaban sus recursos personales para solucionarlos.

No se sentían capaces de poder influir en su entorno, tanto laboral como personal, lo que limitaba su papel transformador en los mismos, ya que la toma de decisiones que hacían no se basaba en los determinantes internos propios, sino en elementos externos, en los que sentían que no podían influir, actuando de modo reactivo. Además, les costaba trabajo orientarse por sí mismos en las distintas contingencias, tanto laborales como personales.

Presentaban problemas en su **interrelación positiva con los demás**, manifestando, sobre todo, gran intolerancia con los otros, tampoco eran capaces de plantear sus ideas o reclamar sus derechos sin agresividad y sin herir a los demás. Tampoco aplicaban lo que aprendían en su vida personal.

Es por lo anterior que consideramos que las limitaciones encontradas dificultaban el que se produjera un adecuado Crecimiento Personal en los sujetos.

Para lograr los cambios y transformaciones en sentido positivo en los sujetos, se tuvo que tener en cuenta que, junto con las dificultades ya vistas, presentaban toda una serie de potencialidades que beneficiaba el trabajo a realizar, tales como:

- A pesar de las dificultades halladas, de modo general se presentaba un adecuado desarrollo del pensamiento lógico, lo que podía servir de base para un trabajo de eliminación de las dificultades que había en el

plano cognitivo, además de que permitía un mejor conocimiento de sí mismos.

- No predominar ni una sobrevaloración, ni tampoco una subvaloración en los elementos autovalorativos de los sujetos, lo que facilitaba el trabajo encaminado al desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración.
- La presencia de un interés por conocerse mejor a sí mismos y eliminar características negativas de su personalidad.
- La no existencia de un rechazo manifiesto por la profesión pedagógica; unido al interés y al gusto por la especialidad y a la existencia de otros motivos que podían influir positivamente en el desarrollo (como por ejemplo: el deseo de salir bien, el interés por obtener alto rendimiento académico y parecer capaz, el interés por ser buen profesional, el sentirse comprometido a graduarse por los sacrificios que hacía la familia, el deseo de ser universitario, etc.), todo lo cual creaba condiciones para influir positivamente en el desarrollo de la motivación profesional.
- Determinados rasgos de la personalidad, como la laboriosidad y la perseverancia.

En cuanto al **diagnóstico de la dinámica grupal** se observó lo siguiente:

- ❖ Existencia de roles que no ayudaban al avance en la tarea, como son: roles de retroceso, de chivo expiatorio, de exclusión, de ataque, etc.
- ❖ Tendencia a la estereotipia en la asunción y asignación de roles: siempre eran los mismos sujetos los que manifestaban el rol de exclusión o de chivo expiatorio, etc.
- ❖ No había un verdadero debate e intercambio, pues las participaciones recaían en unos pocos, mientras la mayoría se mantenía silenciosa.
- ❖ En los debates había muchos ataques personales, que resentían la comunicación grupal y afectaban el clima psicológico.
- ❖ Se manifestaban diferentes formas de resistencia, como eran: llegadas tarde, poca participación, distracción, etc.
- ❖ Se interrumpían mutuamente, además de que, en la mayoría de los casos, no se escuchaban, pues cuando uno tomaba la palabra los otros conversaban entre sí.

- ❖ Poco nivel de autorregulación grupal; era el profesor el que constantemente tenía que llamar la atención hacia el cumplimiento de las normas.
- ❖ No existía un ECRO común, o sea, no había un lenguaje semejante que permitiera la comprensión y el entendimiento, lo que se manifestaba en que existían, constantemente, muchos desacuerdos y discrepancias.

5.1.2. Proyección del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

A partir del diagnóstico realizado, se hizo necesario proyectar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del **MEICREP**, de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta, además, la validación del programa, la experiencia de los profesores y los criterios de los estudiantes que habían recibido la disciplina.

Las transformaciones realizadas a la enseñanza de las asignaturas de Psicología, implicaron modificaciones importantes y esenciales a los programas vigentes hasta este momento, que hicieron posible la aplicación del **Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal**.

La primera de ellas fue la Profesionalización y Fundamentalización de los **Objetivos y Contenidos** de la materia.

Fueron estructurados los objetivos educativos e instructivos de los programas, de los temas y de cada una de las clases, el sistema de conocimientos y habilidades, los métodos, medios y formas de enseñanza y el sistema de evaluación de las asignaturas.

Para llevar a cabo estos cambios se partió del **modelo del profesional**, donde se concretan las exigencias para la carrera, de los objetivos por año y de la disciplina Formación Pedagógica Profesional, de la que pasaron a formar parte las asignaturas de Psicología que finalmente se estructuraron (Psicología I y II). Se tuvieron en cuenta también las asignaturas precedentes de otras disciplinas.

La disciplina Formación Pedagógica Profesional constituye el núcleo central de las carreras, al tener sobre sí la responsabilidad de la preparación psicológica y pedagógica profesional de los estudiantes desde primero hasta quinto años.

Los objetivos educativos e instructivos de las asignaturas se derivaron de los de la disciplina y año y la determinación del sistema de conocimientos y habilidades constituyó un arduo proceso investigativo, en el que fueron consultados numerosos especialistas, profesores, estudiantes y egresados,

cuyos criterios se sometieron a un análisis teórico profundo que llevó a un sistema de contenidos, concebidos **sistémicamente** y con una racionalización y **fundamentalización** de los mismos, en el sentido de que sólo estaban contemplados aquellos que se consideraron esenciales para la profesión.

Se tuvo en cuenta que los conocimientos psicológicos que poseían los estudiantes eran un resultado de su vida cotidiana, ya que no habían estudiado Psicología en los niveles de enseñanza precedentes. Esto implicaba que no se poseían los conocimientos y las habilidades psicológicas requeridos para la futura labor profesional.

Se elaboró una versión más completa y perfeccionada de los programas y se determinó integrarlos en un solo programa de enseñanza que abarcara todos los objetivos y contenidos de la materia, a la que se denominó "Psicología de la Personalidad y del Grupo Adolescente", la cual se impartiría en dos semestres, con una frecuencia semanal de 6 y de 4 horas-clase respectivamente.

Las habilidades generales que debían lograr los estudiantes eran, de manera resumida:

- Diagnosticar el nivel de desarrollo de la personalidad del alumno y el grupo escolar.
- Facilitar la dinámica para la orientación individual y grupal.

En el orden educativo, las asignaturas debían contribuir al Crecimiento Personal de los en función del diagnóstico de las dificultades que presentaban.

Al fundamentalizar los contenidos y concebirlos con un enfoque sistémico, el alumno debía asimilar aquellos conocimientos básicos, generales y esenciales para su futura profesión, mediante el estudio de algunos casos particulares, utilizados como medios para la asimilación de los conocimientos generales. De igual modo, debía formar aquellas habilidades generales, esenciales para la aplicación de esos conocimientos a su práctica profesional.

Se consideraron conocimientos esenciales en las asignaturas: los Principios, los Métodos y las categorías Personalidad, Grupo, Actividad y Comunicación.

El estudio de los Principios garantizaba la apropiación de una concepción materialista-dialéctica del desarrollo de la personalidad, lo que permitía un enfoque consecuente en el análisis de los problemas y fenómenos

psicológicos del proceso docente-educativo, en el descubrimiento de sus causas y en la determinación de las vías de su solución.

Los métodos de investigación psicológica permiten, al concebirlos en su relación con la metodología de la investigación científica, abordar el estudio de los problemas de la práctica pedagógica con un enfoque rigurosamente científico. El aspecto esencial de este contenido se refiere a la asimilación por el estudiante del método dialéctico, que implica que enfrente el análisis de cada objeto en su interrelación con los demás y en su constante movimiento y desarrollo. Así los métodos y técnicas particulares constituyen un medio para asimilar esa esencia.

La categoría Personalidad es fundamental, por cuanto la personalidad del alumno es el objeto de trabajo del profesor. Se garantizó que el estudiante asimilara la esencia de esta categoría (como sistema relativamente estable de contenidos y funciones psicológicos que regula el comportamiento del hombre) a través del estudio de su manifestación concreta en algunos alumnos (adolescentes y jóvenes) de los centros en donde tendrán que desarrollar su labor profesional en el futuro y de su autodiagnóstico.

Los conocimientos acerca del grupo como sistema, de la dinámica de su funcionamiento y de los requerimientos, condiciones y metodología para la facilitación de dicha dinámica son esenciales para el profesor, ya que la labor profesional se realiza en grupos escolares que el maestro debe saber diagnosticar y coordinar.

Las categorías Actividad y Comunicación constituyen los mecanismos fundamentales a través de los cuales se forma la personalidad y el grupo; por tanto, la estructura de la Actividad y la Comunicación se convierten en objetivo esencial de la asimilación del estudiante, ya que la dirección del proceso docente- educativo se realiza a partir de ellas. La planificación y la dirección de algunas acciones particulares constituyen un medio para asimilar los fundamentos psicológicos del proceso de enseñanza aprendizaje y educación, derivados de estas categorías.

Las habilidades generales que permitían la aplicación de estos conocimientos, el estudiante las debía asimilar en la medida que estudiaba al alumno y al grupo escolar y diagnosticaba su nivel de desarrollo; además, en la medida en que planificaba y aplicaba algunas técnicas de orientación individual y grupal, se debía apropiarse de los conocimientos relacionados con las categorías Actividad y Comunicación. De esta forma conocimiento y habilidad se unían, y el estudiante se apropiaba del conocimiento en la medida en que lo aplicaba.

Se planificó la asimilación por el alumno de un método general de análisis: el método dialéctico, mediante el cual pudiera abordar el estudio de los

objetos con un enfoque teórico sistémico; en su movimiento y desarrollo, así como en su interrelación con lo que le rodea.

Se precisaron dos procedimientos generales de trabajo, que permitían el "diagnostico" y la "orientación", con un enfoque pedagógico rigurosamente científico:

- ✓ Etapas de la metodología de la investigación científica.
- ✓ Pasos de la dirección pedagógica.

Estos procedimientos permitían al alumno orientarse en cada caso particular y enfrentar su estudio y solución de manera independiente, por las vías y caminos que considerara más convenientes, de acuerdo a sus características de personalidad y a su estilo personal, lo que garantizaba el aprovechamiento de las potencialidades individuales, al exigir al alumno un enfoque, análisis y vías de solución personales y flexibles.

La segunda transformación al proceso fue el concebir como un sistema lo Académico, lo Laboral y lo Investigativo.

El componente laboral se integró a la asignatura, se debía evaluar y controlar por el profesor de la asignatura y estaba en interacción con el componente académico. Las horas académicas debían informar, orientar y preparar al estudiante para la práctica laboral y ser utilizadas, además, para discutir los resultados de la misma y llegar a conclusiones a partir de éstas.

Las prácticas debían constituir pequeñas investigaciones donde se cumplieran todos los pasos de la metodología de la investigación científica: se estudiaba un problema, con un objetivo definido, se partía de una hipótesis que se debía comprobar mediante la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos a una muestra del centro de práctica, los que debían ser procesados, analizados y discutidos en colectivo de modo que se pudiera arribar a conclusiones y dar recomendaciones que debían ser aplicadas en la práctica social.

Los estudiantes interesados en profundizar en algún contenido específico podrían desarrollar trabajos investigativos extracurriculares, o bien el profesor podría determinar si esa investigación se podría considerar como un trabajo final de la asignatura, teniendo en cuenta las condiciones de los estudiantes y el contenido y metodología del trabajo científico a realizar.

La integración del componente académico con el laboral y el investigativo fue un paso importante en la planificación del proceso. Esta

transformación requirió una tercera: la Problematización de la Enseñanza-Aprendizaje.

Se realizó un análisis de los problemas más significativos que, en el ámbito de la asignatura, podrían ser enfrentados y solucionados por los estudiantes. Estos problemas se resumieron en los siguientes:

- ✓ Cómo conocer al alumno.
- ✓ Cómo ayudarle en su desarrollo psíquico.
- ✓ Cómo conocer al grupo.
- ✓ Cómo coordinar o facilitar la dinámica grupal.
- ✓ Cómo comunicarse positivamente con los estudiantes.
- ✓ ¿Cómo lograr que aprendan mejor?
- ✓ Cómo conocerse mejor a sí mismos y crecer como personas.

Estos problemas podían ser planteados por el profesor o por los alumnos al iniciar un nuevo contenido o en el momento que considerara más conveniente, con el fin de estimular el interés de los alumnos y dirigir su aprendizaje en el proceso de su estudio y solución.

Se debía estimular la detección de otros problemas y todos ellos debían abordarse en algún momento del curso, en las actividades docentes o en trabajos extradocentes.

El análisis de los problemas, de sus causas y soluciones, debía ser enfocado desde diferentes puntos de vista con el objetivo de desarrollar la flexibilidad del pensamiento y las propuestas debían ser originales y novedosas, como vía para estimular el pensamiento divergente y la creatividad, que aunque no constituían los aspectos a desarrollar en el tiempo de la asignatura, debían ser estimulados para su desarrollo a más largo plazo.

Una cuarta transformación fue a las condiciones de la Actividad. Se planificó la orientación, ejecución y control de las acciones de aprendizaje de los estudiantes.

La orientación debía ser completa, generalizada e individual, de modo que el estudiante tuviera una imagen clara de las acciones y de sus resultados que le permitiera orientarse por sí mismo en las tareas de aprendizaje. La

formación de la Base Orientadora de la Acción debía lograrse adecuadamente y comprobarse debidamente.

Al lograr una orientación completa, individual y generalizada, se evita el tanteo ciego, al alumno se orienta y resuelve las tareas por sí mismo, lo que desarrolla su independencia y creatividad y se apropia de un método general de trabajo y de los conocimientos esenciales de la asignatura, lo que le prepara para el trabajo profesional futuro, en el que deberá resolver múltiples casos particulares, para los cuales no hay reglas específicas y que debe solucionar teniendo en cuenta lo general aprendido en Psicología, y su modo particular de enfrentar y resolver las tareas, por medio de procedimientos diversos que busque y aplique de manera personal.

Dada la efectividad de la orientación, la ejecución se debía realizar con mayor calidad y rapidez e ir acompañada de un autocontrol de cada paso y resultado alcanzado. La formación de la base orientadora de la acción se podía lograr en las actividades académicas, fundamentalmente en las conferencias y talleres.

La etapa de la acción externa material o materializada se podía realizar en la práctica laboral o en las clases prácticas y talleres. Esta etapa garantiza la realización de la acción en su forma externa: el alumno se apoya en sus materiales docentes (tarjetas, notas de clase, materiales de estudio, láminas, libros, etc.) los que puede consultar y revisar cada vez que lo necesite.

En la práctica laboral podía realizar la acción con el propio objeto de trabajo: el alumno del Instituto Politécnico y en las clases prácticas casi siempre con un modelo del objeto. Las clases prácticas podían constituir una actividad previa a la práctica laboral y contribuir a la generalización, asimilación y reducción de la acción, que se debía ir dominando poco a poco.

La acción verbal externa se realiza cuando el alumno es capaz de resolver las tareas en su forma verbal. Puede manifestarse en una evaluación escrita o al resolver determinados problemas ante el grupo de compañeros o el profesor, no se apoya en ningún soporte material y es consciente del procedimiento que debe seguir, lo sigue y llega al resultado.

En la asignatura esta etapa se había concebido fundamentalmente mediante el planteamiento de nuevas tareas que debían ser resueltas por el alumno, a veces de manera escrita, individual, con el fin de controlar el proceso de asimilación de todos los estudiantes a la vez, y otras mediante las intervenciones en juegos profesionales, dramatizaciones y situaciones modeladas.

La acción verbal externa para sí y la acción verbal interna se podían lograr fundamentalmente en las tareas de trabajo independiente, como preparación para evaluaciones parciales y el examen final, o para la defensa del trabajo realizado con el alumno y grupo escolar estudiado, ante un tribunal.

No todas las acciones se hacían pasar por todas las etapas de formación de la acción mental. Aquellas acciones que conllevaban la formación de habilidades prácticas se asimilaban en su parte ejecutora, en la forma externa material o materialización y sólo se interiorizaba la parte orientadora y de control, que sí debía pasar por todas las etapas de formación de la acción.

Los procedimientos de elaboración y calificación de las técnicas de investigación de la personalidad del alumno y el grupo escolar podían automatizarse en la forma de acción externa materializada mientras que los requisitos de su aplicación, la selección de los métodos a aplicar y los conocimientos acerca de la Personalidad y su estructura debían dominarse en su forma mental o verbal interna.

El control debía realizarse al proceso y al resultado e implicar al sujeto y a su personalidad. Por tanto, debía hacerse en todas las actividades y adoptar diversos tipos: autocontrol, control de un equipo a otro, del grupo al alumno y del profesor a los estudiantes.

Otra transformación importante se realizó al Sistema de Métodos y Medios de Enseñanza y a las Formas de Organización Docente.

Los cambios en los objetivos y el contenido de las asignaturas se debían materializar en un sistema de métodos no tradicionales que propiciaran el Aprendizaje Formativo del alumno.

Se debía propiciar, a partir de estos métodos, la creación en las actividades de un clima psicológico positivo, que facilitara la espontaneidad, la imaginación y comunicación grupal y posibilitara el surgimiento de vivencias afectivas positivas relacionadas con las actividades realizadas y las relaciones con el grupo y el profesor, todo lo cual influiría en el intercambio y en el debate, en el planteamiento de los análisis propios y de los puntos de vista en la búsqueda de soluciones y en la adaptación de estrategias diferentes para solucionar los mismos problemas.

Se debía asegurar junto con métodos productivos, tales como: los problémicos, la elaboración conjunta y el trabajo independiente; la utilización de otros métodos menos tradicionales, como los sociodramas, juegos de roles, juegos profesionales y otras técnicas de dinámica de grupo, así como de animación y relajación.

Los problémicos posibilitan la asimilación de las etapas de la metodología de la investigación científica, como procedimiento general de trabajo, para el estudio y solución de los problemas profesionales.

Los sociodramas y técnicas grupales, al dar la posibilidad de valorar multidimensionalmente una misma situación o problema, y analizar y valorar otros puntos de vista, crean la necesidad de reflexionar y facilitan el perder la visión unidimensional de los problemas, lo que constituye a propiciar la reflexión y elaboración personal, y la asunción de una posición activa ante las situaciones y la autoconciencia y autovaloración de las acciones que se realizan.

Los juegos profesionales y de roles, además de permitirles entrenamiento en el rol profesional, posibilitan la realización de modos de actuación profesional diferentes, poniendo al sujeto en situación de conocer nuevas alternativas en la solución de los problemas y comprender las vivencias y conductas de las personas que ocupan roles complementarios (por ejemplo: los alumnos); además, permiten la ruptura de estereotipos, la solución y la modificación de actitudes.

Se debía asegurar la combinación, en las actividades docentes, de estos métodos, para garantizar clases no tradicionales, variadas y originales, que estimularan en los estudiantes el desarrollo ya mencionado.

Es necesario destacar que, dentro de los contenidos de la asignatura, los alumnos debían apropiarse de estos métodos y de las técnicas para utilizarlos en su práctica profesional, por lo que su utilización tenía la doble función de medio de formación y de medio de enseñanza, pues permitían influir en su formación y les mostraban cómo podían ser utilizados con sus futuros alumnos.

Las formas de organización de la actividad docente podían adoptar diferentes variantes, de acuerdo a los objetivos, el contenido y los métodos que se utilizaran. Estaban planificadas para tres turnos consecutivos de 45 minutos cada uno, por lo que debían concebirse de modo tal que mantuvieran el interés y motivación del alumno, así como su rol activo durante todo el tiempo de clases.

Debían mantenerse los momentos de caldeamiento, orientación y realización de la tarea, debate grupal, autovaloración y valoración del proceso y de su resultado y proyección de la tarea a realizar en la siguiente actividad.

La sesión inicial de encuadre es sumamente importante. En ella se definía la planificación definitiva del proceso y los estudiantes debían decidir, con

ayuda del profesor, los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas y evaluación de la asignatura, así como las normas, roles y responsabilidades de cada uno en el proceso.

En las actividades docentes posteriores se debían ir derivando, por los propios estudiantes, los objetivos de tema, de clases y práctica laboral, así como los conocimientos que necesitaban ser asimilados para lograrlos. Esto podía implicar diferencias en el orden y tratamiento de los contenidos en un grupo con respecto a otro. Dentro de un mismo grupo y a partir de la asimilación de los métodos y procedimientos generales del trabajo, los equipos, tríos o dúos, podían elegir diferentes técnicas de diagnóstico y orientación para el estudio y ayuda al sujeto y al grupo y utilizar diferentes procedimientos para su realización.

Todo lo anterior exige una amplia libertad y flexibilidad, tanto de los alumnos como de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura y eleva la motivación por el contenido profesional. A la vez, permite ser consciente del proceso y resultado de las acciones de aprendizaje, a partir de lo cual se puede autocontrolar su marcha y calidad final, eleva la implicación personal y la responsabilidad por el propio proceso y resultado del aprendizaje y garantiza el carácter transformador de los estudiantes.

Fue necesario realizar transformaciones al Sistema de Evaluación de la Asignatura.

La propuesta de evaluación final en el primer semestre de la asignatura integraba la calificación del informe de diagnóstico y orientación individual del sujeto de la práctica laboral y la calificación de la exposición y defensa de dicho informe ante un tribunal de profesores de Psicología.

Esta a su vez se integraría a la calificación del semestre para otorgar la calificación final de la asignatura en el semestre que se evaluaba.

En el segundo semestre la evaluación final podía ser la integración de la calificación del informe de práctica laboral (Planificación, desarrollo y lectura e interpretación de la dinámica grupal en cada sesión del grupo de orientación coordinado por el trío de estudiantes en el centro de práctica) y de los resultados de la exposición y defensa ante un tribunal.

Las calificaciones en las evaluaciones frecuentes y parciales del semestre se integraban con esa nota final para otorgar la calificación total del semestre.

Se sugería que en el acto de examen final cada dúo (en el primer semestre) y trío (en el segundo semestre) expusiera, además de lo ya

expresado, sus experiencias y vivencias personales en el período de práctica laboral y se autovalorara en el desempeño de los roles profesionales y en el propio acto de defensa de los informes presentados.

La evaluación final, como se puede notar, incluía el componente académico, el laboral y el investigativo.

La práctica laboral recibía una calificación general que no sólo reflejaba el trabajo desarrollado en relación con la asignatura, sino el que habían desarrollado como parte de otras materias del curriculum en el semestre de práctica que se evaluaba. Esta calificación la otorgaba el colectivo de profesores de las asignaturas que se integraban al componente laboral y reflejaba el dominio de los objetivos del año hasta el momento en que culminaba el componente laboral. En ella no sólo se tenía en cuenta el dominio de las habilidades y conocimientos contemplados en los objetivos del año, sino además, el nivel de responsabilidad, independencia, disciplina, perseverancia, entusiasmo y desarrollo progresivo de cada estudiante en el periodo analizado.

Las evaluaciones frecuentes y parciales las planificaba cada profesor, decidiendo cuáles calificaría y cuáles no. Debía evitar las calificaciones siempre que fuera posible, por la amenaza que ellas representaban para los alumnos.

5.1.3. Ejecución de lo Planificado.

La ejecución de lo planificado requirió una preparación especial de los docentes en la concepción del Modelo y en su instrumentación didáctica. La utilización de este modelo exigía del profesor asumir la posición de director-facilitador de las sesiones grupales, para lo cual debía estar adecuadamente preparado.

Durante el proceso de ejecución de lo planificado, los profesores fueron consecuentes con el rol asignado y se esforzaron al máximo para lograr que este nuevo estilo permitiera el rol protagónico y responsable del alumno en su propio proceso de aprender.

La referencia sistemática a lo acordado por el grupo en el encuadre inicial y a las normas o reglas de trabajo elaboradas y definidas por este, constituía un fuerte apoyo para conducir la dinámica grupal hacia la tarea esencial y el logro del proyecto planeado.

Las normas grupales se reflejaban en láminas y se mantenían a la vista de todos durante las actividades docentes, de modo que se podía hacer referencia a cada una de ellas cuando resultara necesario.

La observación e interpretación de la dinámica fue muy importante para orientarse en el modo de coordinar el grupo en función de la tarea de aprendizaje. Un ejemplo concreto de cómo esto funcionaba es el que sucedió en uno de los grupos al iniciar una actividad académica:

En la actividad anterior se había acordado estudiar un texto, del que se debía extraer su esencia, hacer una valoración crítica de sus propuestas (lo positivo, lo negativo y lo interesante), plantearse al menos dos interrogantes y aportar alguna idea nueva sobre su contenido.

Se había entregado el texto al responsable del grupo que debía permitir su acceso a los demás (sólo había un ejemplar). Teniendo en cuenta que el grupo era pequeño y todos dormían en habitaciones aledañas en el mismo edificio de la residencia universitaria, no existían dificultades para su consulta. Era un texto breve y el tiempo disponible permitía su estudio por cada uno de los alumnos.

La clase se había concebido para discutir lo estudiado previamente. Cuando el profesor recordó lo acordado y preguntó si habían tenido alguna dificultad en la preparación, se hizo un silencio prolongado. Un estudiante dijo que el responsable del grupo había tenido que salir de la residencia y que se había llevado el texto consigo, por lo que nadie pudo consultarlo.

El responsable de grupo señaló que era cierto, que él había tenido un problema y sin darse cuenta se llevó el material, pero que tampoco pudo estudiarlo (por el problema que tuvo). El profesor notó preocupación y expresiones de culpabilidad en los rostros, el jefe de grupo no le miraba a los ojos, algunos bajaron la cabeza, se notaba tensión en los movimientos de los pies y de los dedos de las manos y una atmósfera cargada en el grupo. Comprendió que algo andaba mal y que lo planteado no era la verdadera razón del problema.

Le expresó al grupo que esa era una manera muy elegante de salir de una situación que les preocupaba, aunque era injusto que todo el grupo depositara su responsabilidad en los hombros de su dirigente y que lo tomaran como "chivo expiatorio" de un incumplimiento de todos. Añadió que pensaba que esa no era la razón por la cual no se habían preparado y que deseaba que dijeran qué había ocurrido realmente y a qué temían.

Recalcó que siempre había tratado de comprenderles y habían encontrado juntos la solución a los problemas que habían surgido y que se sentía muy triste y decepcionado al ver que no había podido lograr que el grupo confiara en él, que se mostraran auténticos y honestos al analizar esta situación, lo que le hacía pensar en que él no había sido capaz de expresarles su afecto, su comprensión y lograr de ellos su confianza .

Les pidió que fueran sinceros y honestos y que asumieran valientemente su responsabilidad personal en lo ocurrido, ya que no tenían que preocuparse por sanciones, ni represalias, pues nunca había sido ni sería ese su modo de proceder y ellos lo sabían.

Se produjo un silencio largo y uno de los alumnos expresó al profesor que no tenía que sentirse mal, que ellos confiaban en él y por eso les apenaba quedar mal por una razón que no era justificada, que habían preferido inventar esa historia y que la responsabilidad era de todos y no de su jefe.

Intervinieron otros y se fue aclarando que se habían leído el material, pero que les resultó muy difícil valorarlo críticamente, hacerse preguntas y plantear ideas nuevas. Lo fueron dejando para el último día y hubo una fiesta a la que todos querían ir, por lo que crearon esa historia falsa para no disgustar al profesor y evitar que pudiera evaluar el trabajo como deficiente.

Estaban dispuestos a pensar y a resolver la tarea, con la ayuda del profesor durante el tiempo de la clase y en un horario extra podían reunirse a discutir los resultados del trabajo.

El profesor les agradeció la franqueza y estuvo de acuerdo en modificar el plan de la clase a partir de la propuesta de los estudiantes. Consideró que dedicar un tiempo extra a la discusión era bastante para responder por lo no realizado y alcanzar los objetivos previstos.

La observación e interpretación de la dinámica grupal le permitió resolver una situación que de otro modo hubiera resultado muy difícil de solucionar convenientemente.

Se pudo analizar las resistencias y los temores que estaban en su base, reelaborar los miedos y reducir las amenazas. Se pudo salir de la pre-tarea y comenzar la tarea libre de tensiones y ansiedades lastrantes, para avanzar en el proceso de aprendizaje.

El maestro se mostró auténtico, manifestó una comprensión empática y expresó su afecto, apoyo y respeto al grupo, se apoyó en recursos de la comunicación positiva para expresar sus vivencias negativas sin herir ni lastimar a los alumnos y pudo pedirles por ello autenticidad, comprensión y respeto hacia él.

En sentido general, a lo largo de la aplicación del modelo, en el proceso de ejecución se logró establecer una comunicación positiva con los alumnos sobre la base de respetar su personalidad, dándoles el derecho a expresar su opinión libremente, a exponer sus criterios personales sobre el contenido científico o sobre la práctica laboral, a discrepar de lo planteado

por el profesor o por los textos. Se tuvo en cuenta sus opiniones, sin imponer el profesor autoritariamente sus criterios y se respetaron las decisiones tomadas por el grupo.

Se tuvo especial cuidado en el adecuado cumplimiento de los componentes y las funciones de la comunicación, de modo que constituyeran un sistema íntegro y coherente.

Al garantizar un clima psicológico adecuado, surgían vivencias afectivas positivas relacionadas con el contenido de las asignaturas (que era un contenido inherente a la profesión), que reforzaban el interés por los temas y su debate, lo que estimulaba la utilización más efectiva del potencial intelectual de los alumnos en las tareas realizadas.

La dirección del proceso de interiorización de las acciones se realizaba en relación con las habilidades inherentes a los objetivos de la asignatura, que el alumno debía interiorizar.

Se suponía que el estudiante ya había formado algunas habilidades intelectuales (o acciones internas) en el nivel precedente de enseñanza. Por ejemplo: la habilidad de valorar. Pero, si esto no se había logrado, se requería trabajar en su formación. Se aprovechaban para esto las actividades docentes, cuyo contenido lo permitía y tareas de trabajo independiente fuera de la clase.

En el ejemplo que explicamos anteriormente, los estudiantes debían cumplir una tarea, en la que uno de los pasos era valorar el texto. El grupo presentó dificultades para llevarlo a cabo por sí mismo, por lo que el profesor consideró conveniente orientar los procedimientos generales de la acción de valorar. Una vez que comprobó que habían sido comprendidos, propuso al grupo organizar la actividad en equipos.

Dio a todos los equipos la orientación de extraer las ideas esenciales y valorar críticamente el material. Trabajaron en esas tareas y discutieron en plenario los resultados, intercambiando criterios y opiniones y puntualizando lo fundamental.

Se dedicó un espacio a la autorreflexión y al autoanálisis. Cada uno expresó como se sintió, qué dificultades y logros tuvo y se concluyó con un comentario general de los logros más significativos y las dificultades fundamentales presentadas por el grupo. El profesor resaltó el éxito en la tarea y la importancia de vencer los temores y de pedir ayuda cuando es necesario, para avanzar en la tarea de aprender.

Se hizo énfasis en la habilidad de valorar, por cuanto en ella tuvieron dudas y dificultades al inicio. Algunos estudiantes expresaron sentirse

inseguros todavía y no dominarla plenamente. Estos alumnos se reunieron con el profesor posteriormente en una consulta, en la que definieron tareas concretas para ejecutar esta acción (valoración de otros materiales del tema) que permitirían su ejercitación y la asimilación de la acción en las distintas etapas de su proceso de interiorización.

Para el caso de las habilidades generales de la asignatura, se procedía tal como estaba planificado: se trabajaba con diferentes casos particulares a los que podía aplicarse el método general de análisis y los procedimientos generales de trabajo y se controlaba la marcha y resultado en cada una de las etapas de formación de la acción hasta llegar a la acción mental o habilidad intelectual. Si se presentaban dificultades con algunos estudiantes se les daba una atención individualizada en horario extraclase, hasta lograr que estuvieran al unísono con los demás.

Por ejemplo, al estudiar los contenidos particulares de la personalidad del sujeto del Instituto Politécnico, el estudiante seleccionaba los métodos y técnicas, a partir de los objetivos que perseguía y la hipótesis que se había planteado, buscaba la información acerca de cómo aplicarlos y del procedimiento de calificación.

Los aplicaba, procesaba e interpretaba los resultados con un enfoque materialista dialéctico sistémico, hasta arribar a un diagnóstico. Para lograr esto seguía las etapas de la metodología de la investigación científica, se iba orientando en cada una de ellas en forma independiente e individual para resolver las tareas más específicas, y se hacía énfasis en la posibilidad de abordar por diferentes vías el estudio y solución de estos problemas y el análisis multilateral de las causas que propician que el sujeto sea como es.

El diagnóstico, a su vez, era un paso dentro de la dirección pedagógica, a partir del cual planificaba las influencias que se ejercerían sobre los sujetos y organizaba y conducía algunas de las acciones de los mismos, controlando su marcha y resultado, de acuerdo a los objetivos previstos.

Aquí se enfatizaba en la posibilidad de alcanzarlos siguiendo diferentes vías, esto es, que acciones distintas podían alcanzar el mismo resultado y que la elección de una y otra dependía de las condiciones de los sujetos y de la escuela. De este modo, asimilaba las metodologías para el diagnóstico y la orientación (individual y grupal) como metodologías generales, pero que a su vez eran pasos particulares dentro del proceso de Dirección Pedagógica y se relacionaban directamente con la metodología de la investigación científica.

Este proceso de apropiación se producía a lo largo del conjunto de actividades académicas, laborales e investigativas, las que se integraron como un sistema para lograr este fin.

Por ejemplo: En una actividad académica se planteaba el problema: ¿Cómo conocer el desarrollo intelectual alcanzado por los estudiantes?; se definía el objetivo : Diagnosticar, el desarrollo intelectual de estudiantes de la Educación Técnica y Profesional.

Para lograrlo, se procedía a buscar la información teórico-metodológica necesaria, tanto en las clases como en tareas de trabajo independiente. En la medida en que se iba obteniendo la información se iba realizando el diagnóstico de un sujeto de un Instituto Politécnico, conjuntamente con el profesor. Este caso era el mismo para todo el grupo. Se aclaraban las dudas, se discutían los criterios diferentes y finalmente se concluía el diagnóstico.

Se procedía entonces a trabajar en equipos un nuevo caso: otro sujeto del Instituto Politécnico. El profesor entregaba a cada equipo las técnicas aplicadas al sujeto, que eran procesadas y analizadas en colectivo. Por último se discutía en plenario el trabajo realizado por cada equipo y se concluía el diagnóstico.

A continuación se orientaba la realización de un autodiagnóstico. Es importante señalar que cada alumno había contestado el sistema de técnicas, en el momento en que las fue conociendo, de modo que cada uno, poseía sus propias respuestas a las técnicas de diagnóstico aprendidas.

La tarea de autocalificación y autoanálisis de los resultados personales se realizaba individual y de manera independiente, en horario extraclase. Esta tarea se entregaba al profesor, que revisaba su objetividad y calidad y la devolvía a cada uno. En algunos casos se discutía con el estudiante, sobre todo cuando el autodiagnóstico presentaba dificultades.

Esta tarea tenía una doble intención; que el alumno se conociera a sí mismo y que el profesor le conociera mejor. Además contribuía a la sistematicidad y consolidación de lo aprendido, pues diagnosticaba un nuevo caso (el tercero) durante las actividades académicas.

Llegados aquí, los estudiantes estaban en condiciones de realizar la práctica laboral. Se les pedía que elaboraran una hipótesis de lo que pensaban encontrar en los sujetos del grupo de práctica y que seleccionaran el sistema de técnicas a aplicar para lograr su objetivo (diagnosticar).

Se planificaban las sesiones de práctica y todo quedaba preparado para su realización. Esta se llevaba a cabo en dúos, ya que en la Práctica Laboral, el diagnóstico de cada sujeto se efectuaba por parejas.

En las actividades laborales cada dúo trabajaba de manera independiente con su sujeto y realizaba el informe diagnóstico, que se exponía y discutía en las actividades académicas posteriores a la práctica. En estas actividades se analizaba la efectividad y pertinencia de las técnicas utilizadas y la correspondencia entre lo teórico metodológico estudiado en clases y la práctica social.

A partir del diagnóstico se precisaba la necesidad de ayudar a los sujetos y para esto, era necesario estudiar cómo proceder para ofrecer una orientación individual a cada uno, de acuerdo a sus necesidades.

El proceso de aprendizaje para estos contenidos era semejante al seguido para la asimilación del diagnóstico del desarrollo de la personalidad, con la diferencia de que el énfasis se hacía en la modelación de la aplicación de las técnicas de orientación individual.

En el caso del diagnóstico sólo se modelaba, en situaciones de dramatización, el momento de aplicación de las técnicas de diagnóstico y, en este caso, el aprendizaje se llevaba a cabo a partir de dramatizaciones (sociodramas, juegos de roles, juegos profesionales).

Primero se asimilaba la concepción teórico-metodológico de la orientación y sus implicaciones prácticas. Una vez esclarecido el enfoque general, se pasaba a determinar el sistema de técnicas a utilizar para la orientación de cada uno de los casos estudiados: el que se diagnosticó con el profesor, el que se analizó por equipos, el autodiagnóstico y el caso del centro de práctica laboral.

Los dos primeros se discutían en equipos y se dramatizaba, mediante un juego profesional la aplicación de las técnicas seleccionadas. El autodiagnóstico era estudiado individualmente y cada uno daba una propuesta de las técnicas que consideraban que podían ayudarle.

El profesor, posteriormente, daba una orientación a cada uno de sus estudiantes, en un horario extradocente fijado para ello. El sujeto de la práctica laboral se analizaba por dúos y cada dúo dramatizaba la aplicación de las técnicas seleccionadas para la orientación individual.

Con esta preparación se pasaba a realizar en la práctica laboral lo modelado en las clases, y, posteriormente, se discutía en clases las experiencias de la aplicación de lo aprendido en el caso real del centro de práctica.

Es necesario acotar que el diagnóstico individual implicaba un estudio de la situación del desarrollo en que el sujeto se encontraba, pues las técnicas aplicadas no sólo recogían información acerca de la personalidad del caso, sino también, del contexto que le rodeaba y con el cual interactuaba y de su historia de vida.

Esto permitía que los estudiantes pudieran no sólo comprender el proceso de desarrollo de la personalidad de cada uno de los casos estudiados, sino ofrecer recomendaciones a padres, maestros e institución escolar acerca de cómo contribuir al desarrollo del sujeto diagnosticado y con ello jugar un papel activo y transformador en el entorno laboral.

Todo este proceso estaba matizado de un enfoque científico- investigativo, a partir del seguimiento de las etapas de la metodología de la investigación científica y del rigor psicopedagógico de cada una de las tareas.

Al finalizar el semestre, los estudiantes interesados en desarrollar trabajos científicos estudiantiles, utilizaban los datos obtenidos por los diferentes dúos para integrarlos, ampliar la muestra y llegar a resultados investigativos importantes, que presentaban en eventos estudiantiles y jornadas científicas y que, en muchos casos, sirvieron de punto de partida a trabajos de curso o de diploma.

En el siguiente semestre, la integración de los tres componentes se estructuró de manera similar a lo explicado para el semestre inicial.

Se realizaba un diagnóstico de un grupo, con ayuda del profesor, un diagnóstico de otro grupo en equipos y posteriormente se diagnosticaba el grupo del centro de práctica.

La concepción de grupo de la que se partía exigía que para facilitar dinámicas grupales se hubiera tenido experiencia vivencial como miembro de un grupo de orientación. Por tal razón, 32 horas académicas (2 horas semanales) se dedicaban a participar en un grupo de orientación dirigido por el profesor. Esto permitía vivenciar la experiencia de ser miembro del grupo y observar cómo el profesor facilitaba la dinámica grupal y cómo ello repercutía en cada uno y en el grupo en general.

En el resto de las actividades académicas se planificaban las sesiones del grupo de orientación que se facilitarían en el centro de práctica. Esto se hacía en tríos. Estas sesiones se modelaban en la clase en las que los miembros del trío cambiaban sus roles (facilitador, anotador de contenido y anotador de dinámica), lo que permitía evaluarlos en el desempeño del rol y darles sugerencias para su perfeccionamiento. El grupo docente hacía el rol del grupo del Instituto Politécnico.

De este modo, se discutía y debatían los roles desempeñados, pero además se realizaba una lectura e interpretación de la dinámica grupal. Lo investigativo estaba presente en cada una de las tareas de diagnóstico y orientación grupal, del mismo modo que en el semestre anterior.

La integración del componente académico, laboral e investigativo fue un paso importantísimo en la ejecución del trabajo y estuvo unida a la problematización de la enseñanza, que se iniciaba con el planteamiento por el profesor de problemas profesionales que eran investigados y solucionados a lo largo de las actividades académicas, laborales e investigativas.

Por ejemplo: ¿Cómo conocer el desarrollo intelectual de los estudiantes de Educación Técnica y Profesional?. Esto se investigaba en los textos, donde aparecía la información acerca de cómo realizar un diagnóstico del área intelectual; era ejercitado en las clases, a partir de la realización del diagnóstico de dos sujetos adolescentes y del autodiagnóstico y finalmente se resolvía en la práctica laboral, en el diagnóstico del sujeto del Instituto Politécnico, por cada dúo.

Durante todo este proceso iban surgiendo cuestionamientos e interrogantes en los estudiantes, a partir del estudio de la bibliografía, del trabajo en las clases y en las prácticas, que se constituían en nuevos problemas a resolver y que se iban recogiendo por escrito para enfrentarlos en el momento conveniente.

Era muy importante que todos estos problemas se trabajaran y que ninguno se dejara a un lado. Algunos eran enfrentados en las actividades académicas y laborales, y otros, en trabajos científicos- investigativos extraclase.

Por ejemplo el problema referido a cómo conocer el modo en que funciona el alumno ante la vida escolar, se resolvía en clases y en el centro de práctica, pero, el problema referido a qué desarrollo de la motivación profesional tenían los estudiantes de una carrera del Instituto Politécnico en que se realizaban las prácticas, se enfrentaba en un trabajo científico investigativo por un equipo de alumnos interesados en su solución.

En todas las situaciones se les estimulaba a detectar la mayor cantidad de problemas. Por ejemplo, en la orientación para el estudio de un texto se le exigía que detectara y formulara un problema en relación con el contenido estudiado. También a plantearse todas las posibles causas, modos de enfrentarlas y resolverlas.

Esto se pedía individual, en equipos, o en plenarios, o utilizando las tres opciones: primero individual, después en equipos y por último en plenario.

Podía ser en clases, o en el trabajo independiente, o en ambos; con esto se les obligaba a pensar, a asumir posturas personales, a analizar desde diferentes ángulos o posiciones el problema y encontrar diversas vías de solución.

En ocasiones se les pedía pensar en cómo enfrentaría y resolvería el problema alguien que pensara diferente a ellos, por ejemplo, un profesor tradicional, autoritario, o un conductista, etc.

Fue imprescindible garantizar la orientación, la ejecución y el control de las acciones de aprendizaje de los estudiantes.

Se garantizó, una orientación completa, en tanto el alumno conocía el objeto de trabajo, los objetivos a alcanzar, los conocimientos psicológicos que utilizaría, los métodos y procedimientos que podía emplear, los medios que necesitaría y las condiciones en que realizaría las tareas, y creaba una imagen de la acción y de su resultado que le servía de guía para el control y el autocontrol posterior de su trabajo.

Era generalizada, en tanto se brindaban los conocimientos y procedimientos generales a utilizar en su actividad posterior; y era individual, por cuanto, ante los casos particulares, buscaba por si mismo los procedimientos a emplear, a partir de la adecuación y aplicación de sus conocimientos generales de, por ejemplo, la dinámica grupal en cada sesión.

En la práctica laboral, lo planificado podía sufrir modificaciones, a partir de la dinámica de cada grupo de orientación, de manera que cada trío era libre de cambiar lo proyectado en función de las situaciones concretas que surgían a diario.

Al final de la práctica el trío entregaba un informe de la planificación y análisis del Grupo de Orientación Estudiantil (GOE) que contenía la planificación y la lectura e interpretación de cada una de las sesiones desarrolladas.

El profesor observaba, rotativamente, los diferentes GOE(S) y discutía con el trío, una vez concluida la sesión, el desempeño de sus roles, a partir de la autovaloración de cada uno y del criterio valorativo del equipo. Hacía los señalamientos pertinentes y recomendaciones convenientes.

Las tareas de orientación (ambos semestres) se realizaban en la práctica laboral concentrada, en una semana, durante la cual, el grupo del centro de práctica era dividido en subgrupos que conformaban los GOE(S) que sesionaban durante dos horas cada día.

Por ejemplo, el estudiante era consciente de que su objeto (en el primer semestre de la asignatura) era el alumno; su objetivo era Diagnosticar, el desarrollo de su personalidad y facilitar la orientación psicopedagógica; los conocimientos que necesitaba dominar para lograr este objetivo eran los principios, la actividad, la comunicación, la personalidad del adolescente y los métodos de diagnóstico y orientación.

Sabía que debía partir de asimilar el método dialéctico y la metodología de la investigación científica, así como los pasos de la dirección pedagógica: diagnóstico, planificación, ejecución y control.

Para aprender necesitaba utilizar los textos, materiales docentes, apoyarse en láminas, en dramatizaciones y otras vías verbales y no verbales de expresar lo que pensaba y sentía. Esto lo realizaría en las actividades académicas y laborales y en su tiempo de estudio independiente. El resultado al que debía llegar era el diagnóstico del desarrollo de la personalidad del estudiante y a la orientación individual al sujeto del centro de práctica.

Le quedaba claro en qué condiciones se realizaría la actividad de aprendizaje y las formas de control y evaluación: autocontrol y autoevaluación, control y evaluación del grupo, equipo o pareja y control y evaluación del profesor, así como el sistema de evaluación de la asignatura.

Se esclarecía en su rol de alumno y en su papel activo en la obtención del conocimiento y en la transformación de la realidad y de sí mismo. También tenía claro el rol del profesor como director-facilitador del aprendizaje. Todo esto le permitía tener una imagen clara de las acciones y de su resultado final que le ayudaba a orientarse en cada contenido específico de las clases.

Esto se realizaba en la primera actividad docente del semestre, que se dedicaba solamente al encuadre de todo el trabajo del curso.

Es sumamente importante precisar que en esta primera clase se comienza con una presentación de cada uno de los miembros del grupo, con la recogida de las expectativas con respecto a la materia y con la elaboración por parte de los estudiantes de los objetivos que desearían alcanzar en la misma.

Los objetivos educativos eran elaborados a partir de retomar los resultados del diagnóstico grupal discutido previamente con ellos. En el resto de la sesión se definían los contenidos, métodos y procedimientos de trabajo, roles, normas y evaluación del curso.

En las demás actividades docentes se tuvo en cuenta que antes de exigir al sujeto la exposición verbal de lo aprendido, sin apoyo externo, ya fuera en un control escrito u oral, hubiera tenido la posibilidad de haber realizado las acciones que le permitieran aplicar los conocimientos en su forma externa, con apoyo en los textos, sus notas, láminas u otros medios necesarios que lo orientaran y permitieran la asimilación de los conocimientos y habilidades requeridas.

Así, por lo general, las clases prácticas precedían a los seminarios y las conferencias a las clases practicas. Una prueba parcial se realizaba después de las clases prácticas, talleres, prácticas laborales y seminario sobre el tema a evaluar.

El lograr que el alumno formara una imagen completa de la acción, facilitaba el proceso de aprendizaje, dado que era capaz de autocontrolarse y esto evitaba errores y deficiencias en el proceso y en el resultado.

El control se realizaba no sólo al resultado, sino al proceso mediante el cual se llegaba al mismo. De este modo, el alumno era consciente de en qué momento falló, en qué aspectos tuvo dificultades; qué le hizo equivocarse y trabajaba activamente para corregir sus errores y alcanzar resultados superiores, no sólo en sus calificaciones, sino en su desarrollo personal.

Este control del proceso y su resultado se realizaba tanto en las evaluaciones frecuentes, como parciales y finales. Esto permitió detectar los alumnos más lentos o con dificultades y darles una atención individualizada, mediante horarios de consulta que garantizaran su avance junto con los demás.

El control se realizó de diferentes modos: del profesor al alumno, de un estudiante a otro, del grupo al alumno y el autocontrol. En la aplicación de esta metodología de la enseñanza de la Psicología se ha comprobado que todos los modos de control son efectivos y además, objetivos. Se ha encontrado una alta coincidencia entre la evaluación otorgada a un alumno por él mismo, por el grupo y por el profesor.

El control resultó necesario en la etapa de motivación y la formación de la BOA, donde por lo general era el profesor el que controlaba si se lograba la motivación y si se había comprendido la asimilación, y en los momentos iniciales de la segunda y tercera etapas de formación de la acción, en los que se efectuó por operaciones y se llevó a cabo no sólo por el profesor, sino por los estudiantes y el colectivo.

Hay que tener en cuenta que en la práctica laboral el profesor no siempre está presente y por tanto no puede garantizar el control directo de su

marcha, por lo que busca otras vías para el mismo. En los momentos finales de la segunda y tercera etapa y en las dos últimas, el control se efectuó al resultado.

La organización del proceso de llevó a cabo, en primer lugar, a partir de la creación de una disposición positiva de los alumnos hacia el aprendizaje y ésta se concibió a partir del vínculo de los contenidos con la labor profesional futura, lo que se manifestaba desde el inicio de cada actividad docente en el planteamiento de un problema profesional que el estudiante quería y debía resolver y que, sin embargo, no contaba con la preparación necesaria para darle solución. Por ejemplo: Un grupo escolar presenta dificultades: bajos resultados docentes e indisciplina. ¿Qué hacer para resolverlas?.

Surgía en el alumno, entonces, la necesidad de prepararse, de obtener la información y los procedimientos necesarios para dar solución al problema, lo que garantizaba dicha disposición positiva para la asimilación de los conocimientos y habilidades relacionados con el problema.

Esta disposición se mantenía durante las actividades académicas, en tanto los conocimientos y procedimientos para su aplicación eran justamente los necesarios y suficientes para resolver las tareas de la práctica laboral y resultaban efectivos en la propia realización de las mismas, lo que no sólo contribuía al desarrollo de la motivación por la asignatura, sino también a la formación de convicciones científicas, al comprobar por sí mismo la veracidad de la información y la efectividad de los métodos para su estudio y análisis con rigor científico.

Mantener esta disposición favorable durante todas las actividades garantizó que las mismas tuvieran sentido para el alumno y se mantuviera la atención y concentración en todas las formas de enseñanza utilizadas, así como un estado emocional positivo y una fuerte implicación personal.

Se tuvo especial cuidado en no comenzar ninguna clase sin haber creado esa disposición positiva hacia la asimilación de su contenido y en concebir las tareas de forma tal que se mantuviera o elevara la motivación por las mismas.

Se propició la búsqueda individual de la información, la interpretación activa y personal de la misma y el aporte de cada uno a lo estudiado, con el fin de garantizar una elaboración personal de los contenidos y una postura crítica ante ellos, lo que se tuvo en cuenta tanto en lo académico, como en lo laboral e investigativo.

En las prácticas laborales, por ejemplo, se comprobaba lo asimilado en las actividades académicas y se valoraba críticamente lo detectado,

elaborándose propuestas (que se exigía que fueran muchas y variadas) y recomendaciones concretas para la solución de los problemas de la escuela.

En las discusiones y debates grupales se facilitaba la exposición de los criterios personales, su defensa y confrontación con otros similares o diferentes, lo que propiciaba la reflexión, el intercambio y al modificación de criterios y estrategias de solución, a partir de la implicación personal en los análisis.

Las formas de organización docente variaron notablemente. Se utilizaron diversas combinaciones en una misma actividad docente y algunas formas nuevas. Esto dependía de los objetivos, el contenido y los métodos empleados.

Las actividades docentes contaban con un momento inicial de caldeamiento en el que se recordaba lo estudiado en la actividad anterior, se establecía su derivación de los objetivos del tema y de la asignatura y se precisaba su vínculo y continuidad con los objetivos y contenidos de la nueva actividad. Este recuento era realizado por el grupo.

También durante el caldeamiento podía aplicarse alguna técnica de animación o relajación (de acuerdo al estado en que se encontraba el grupo) con un contenido relacionado con el tema a tratar en la clase. Esto facilitaba la disposición para el proceso de asimilación.

A continuación se pasaba al contenido central de la actividad docente, a partir del problema y objetivo planteado, mediante el empleo de métodos productivos que implicaran una labor activa y transformadora de los estudiantes.

Le seguía un momento de discusión y debate colectivo en sesión plenaria, se concluía, se orientaba el estudio independiente y se dedicaba un espacio para la autovaloración y valoración del grupo y del profesor. Finalmente se proyectaba la siguiente actividad de manera conjunta. Esta distribución era modificada de acuerdo a las exigencias de cada actividad, a su marcha y resultados parciales.

El aula se organizaba en círculo o en forma de U, de modo que todos pudieran verse cara a cara, lo que facilitaba el intercambio y el debate, así como las dramatizaciones y otras técnicas de trabajo grupal.

En la dirección de este proceso el momento de autorreflexión y autoevaluación aportaba valiosísimos elementos. Orientaba al maestro en relación con el avance alcanzado por el alumno, al poder analizar el grado

de consciencia en relación con su propio proceso de aprendizaje, la calidad de dicho aprendizaje y de la autovaloración realizada por cada uno.

En cada sesión de clases o de práctica laboral se creaban las condiciones para la autorreflexión y el autoanálisis sistemático del comportamiento y del desempeño de los roles profesionales. Esto hacía conscientes a los sujetos de sus limitaciones y logros en el análisis y solución de los problemas y permitía que se plantearan metas y objetivos de autoeducación.

La relación de estos aspectos con los resultados obtenidos en las tareas docentes y con la evaluación y calificación otorgada (por él mismo, por los compañeros y por el profesor) ayudaba a que los esfuerzos conscientes para mejorar y alcanzar niveles superiores de desarrollo resultaran más efectivos.

Por ejemplo: al terminar la sesión con el grupo de orientación estudiantil del centro de práctica laboral, el equipo (de tres estudiantes) que había dirigido la sesión se reunía con el profesor y con el resto de los equipos y expresaba sus experiencias en la realización de la tarea, cada uno desde su rol (facilitador, observador de dinámica y de contenido).

Se leían las anotaciones y cada miembro del equipo se autoevaluaba señalando lo que había resultado exitoso y lo que no se había hecho bien, a qué creían que se había debido esto y cómo se sintieron en el desempeño de sus roles. Cada uno daba su valoración del desempeño del rol de los otros compañeros del equipo y finalmente se escuchaban los criterios del profesor que había observado la sesión.

Se concluía lo positivo y lo negativo más significativo y se proponían vías para superar las limitaciones y eliminar los errores. El resto del grupo podía opinar y preguntar, si tenía dudas. Podían ser expresadas las experiencias de los demás equipos, en el momento en que fueran pertinentes. Generalmente se analizaba y evaluaba a un equipo en cada sesión. En la medida en que los errores disminuían se podía discutir el trabajo realizado por un mayor número de equipos.

La sesión de cada subgrupo era observada por un profesor, que no necesariamente era de Psicología, sino del colectivo de docentes del grupo. A estos profesores se les entrenaba en la observación de lo más importante de la sesión y especialmente en la observación del estudiante que asumía el rol de facilitador. El participaba en los análisis posteriores y daba su opinión cuando lo consideraba conveniente.

Se estimulaban constantemente los avances individuales y grupales en la tarea de aprendizaje y se evitaba la sanción en relación con los errores,

enfaticando en la capacidad de cada uno para eliminarlos y alcanzar metas superiores. No se permitía la burla, el menosprecio o la crítica despiadada a ningún compañero del grupo, para mantener la elevada autoestima, la confianza y la seguridad en sí mismo de todos.

Se eliminó la calificación en la mayoría de las actividades docentes. Sólo se calificaban los seminarios integradores y los informes de práctica laboral; también el autodiagnóstico.

En cada semestre se realizaban pruebas parciales al finalizar los temas que permitían evaluar el nivel de dominio de los contenidos de dichos temas. Estas pruebas tenían un carácter eminentemente práctico y evaluaban el logro de los objetivos de tema. Eran orales y se llevaban a cabo en forma de juego profesional, a partir de la solución de un problema de la profesión.

Durante los dos semestres de Psicología los estudiantes trabajaron con una tarjeta evaluativa. En ella se iba reflejando cada una de las evaluaciones en la medida en que se realizaban.

La tarjeta tenía tres columnas. En una de ellas el estudiante anotaba su autoevaluación en relación con su autopreparación, en la otra su autoevaluación con respecto al resultado que creía haber obtenido y en la tercera, el profesor escribía la calificación otorgada finalmente. Las calificaciones se reflejaban en categorías del 2 al 5: mal = 2, Regular = 3, Bien = 4 y Excelente = 5.

Esto permitía al alumno analizar la correspondencia entre su preparación y sus resultados y entre la calificación recibida; le permitía también al profesor comprender la objetividad del estudiante al analizar y valorar su propio rendimiento. Cuando las discrepancias eran muy notables el profesor intercambiaba con el alumno para discutir las razones de las diferencias. La evaluación final se realizó de acuerdo a lo planificado.

El poder ejecutar lo planificado, en sentido general, de acuerdo a lo previsto permitió garantizar las características del aprendizaje formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. En este sentido se puede afirmar que el estudiante fue consciente y responsable, cooperativo y transformador de la realidad y de sí mismo y que logró implicarse de modo personal en dicho proceso.

5.1.4. Evaluación del proceso.

La aplicación del Modelo Educativo exigió un control constante de la marcha del proceso docente, tanto en lo que se refiere a la enseñanza, como al proceso de aprendizaje y crecimiento de los estudiantes y del

grupo. Durante el desarrollo de la actividad docente el profesor observaba cuidadosamente las reacciones individuales y grupales de los estudiantes y se retroalimentaba con respecto a la asimilación de los contenidos y al avance hacia el cumplimiento de los objetivos.

Sistemáticamente, el colectivo de profesores de Psicología intercambiaba criterios sobre la marcha y resultados del proceso, teniendo en cuenta el cumplimiento de los *presupuestos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje* y la aplicación del *sistema de condiciones psicopedagógicas* que propician el Crecimiento Personal y acordaban los ajustes y adecuaciones necesarios al respecto.

Teniendo en cuenta estos parámetros, el proceso de aplicación del Modelo en Cuba se ejecutó de acuerdo a lo planificado y las situaciones de aprendizaje creadas iban dirigidas a lograr que el estudiante fuera consciente y responsable, activo y transformador de la realidad y de sí mismo y que lograra implicarse de modo personal y cooperativo en dicho proceso, lo que a su vez propiciaba su Crecimiento Personal.

En relación con el cumplimiento de los *presupuestos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje* se evidenció lo siguiente:

- En primer lugar, los maestros lograron **modificar su estilo de dirección** por un nuevo estilo **cooperativo** en el que se sentían a gusto y que les permitía dirigir eficazmente el proceso hacia el logro de los objetivos previstos. **Los estudiantes tuvieron un rol protagónico, al ser sujetos de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal**, siendo capaces de elaborar los objetivos y de participar en la definición de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndose y responsabilizándose con el mismo.
- En segundo lugar, se lograron notables avances en la comunicación, no sólo entre el profesor y los estudiantes, sino de estos entre sí. En realidad la comunicación de los profesores con los alumnos fue positiva desde el inicio, lo que facilitó notablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al principio, la comunicación de los estudiantes entre sí tenía bastantes dificultades: se manifestaban roles de ataque, de exclusión, expresiones verbales y no verbales agresivas de unos alumnos con respecto a otros, lo que generaba tensiones, afectaba el clima psicológico e impedía avanzar en el proceso de aprendizaje.

Los cambios se fueron produciendo poco a poco, a partir de la introducción en el proceso de una serie de acciones de aprendizaje, en las cuales los alumnos realizaban las tareas en espacios de intersubjetividad que posibilitaban el intercambio de criterios, ideas, opiniones y la solución

colectiva de los problemas abordados, lo que propiciaba la comunicación entre los miembros del grupo dentro de la actividad que se desarrollaba en la clase y con ello una **unidad dialéctica entre actividad y comunicación**.

Unido a esto se produjo un proceso consciente de interiorización de las acciones de aprendizaje, el que comenzó con la tendencia de algunos alumnos a no considerar todos los elementos orientadores y de otros a exigir una orientación preparada y particular, con una marcada dependencia de los profesores. De igual modo se resistían a transitar por la etapa de realización de la acción en el plano verbal.

Estas dificultades se fueron resolviendo paulatinamente, a partir de una comunicación más positiva entre los miembros del grupo y del aumento de la confianza en sí mismos, de la comprensión de la necesidad de lo sugerido por los profesores y del respeto al estilo personal de cada uno en las actividades colectivas.

- En tercer lugar, se manifestaban limitadas interacciones entre los miembros del grupo, resistencias a trabajar en equipos y con algunos estudiantes, poca preocupación por la tarea grupal, énfasis en el desempeño individual, lo que evidenciaba falta de experiencia y de disposición para el trabajo colectivo y una separación entre **lo individual y lo grupal** en los procesos de aprender y crecer.

Mediante la facilitación de la dinámica grupal, se propiciaron espacios de colaboración, en el que cada uno aportaba a todos y el grupo enriquecía a cada uno de sus miembros; se avanzó mucho en el conocimiento que cada uno tenía de los demás y de sí mismo y en la calidad y cantidad de las interacciones, así como en los análisis vivenciales y experienciales. Aunque no se pudo lograr la total unidad en los grupos, se avanzó en un proceso de aprendizaje grupal en función del logro de los objetivos grupales e individuales en la realización de una tarea común asumida como propia por cada uno de sus integrantes.

- En cuarto lugar, los objetivos rebasaron los límites de **lo instructivo**, para abarcar **lo educativo** relativo al Crecimiento Personal de cada alumno y al Crecimiento del grupo como sistema. Inicialmente se observó una tendencia en los alumnos a centrarse en el dominio de los conocimientos y habilidades, sin considerar los aspectos personales que influían en su aprendizaje y crecimiento.

A partir del énfasis en estas cuestiones se fue logrando un análisis sistemático de estos aspectos, lo que permitió el planteamiento de metas de autoperfeccionamiento personal y la realización de esfuerzos para alcanzarlas. Estas metas incluían no sólo una mejor autorregulación de

cada uno, sino también del propio grupo, por lo que los avances se produjeron tanto en el Crecimiento Personal como en el Crecimiento Grupal.

- En quinto lugar, en las etapas iniciales de aplicación del Modelo, se evidenciaron resistencias a reflexionar y discutir aspectos vivenciales relacionados con la tarea de aprendizaje, eran frecuentes las racionalizaciones y se evadía el traer al grupo experiencias personales relativas al tema, así como el papel de los recursos personales en la ejecución de las acciones docentes.

En la medida en que se logró una mayor confianza en el grupo, en su discreción y aceptación de cada uno de sus miembros y se legalizó lo afectivo como parte inseparable del proceso de aprender se fueron reduciendo estas resistencias y el proceso adquirió un carácter vivencial-experiencial que permitía discutir libremente las reacciones afectivas generadas por la tarea y propiciaba la implicación personal en el proceso, lográndose expresar la **unidad de lo cognitivo y afectivo**.

Con relación al *sistema de condiciones psicopedagógicas*, aunque al principio se manifestaron dificultades en su aplicación, posteriormente estas fueron solucionadas, como pudo verse durante la descripción de la etapa de ejecución.

Al concluir con las asignaturas se recogían los criterios de los estudiantes acerca de las materias, de sus objetivos, contenidos, métodos, medios, formas organizativas, sistema de evaluación, bibliografía y acerca del profesor y su calidad profesional y humana. Esto se hacía por vías diversas: encuesta anónima, Positivo, Negativo e Interesante (P.N.I) individual o grupal (anónimo), completamiento de frases, entrevistas, etc. En todos los casos, la información se daba anónima, para lograr una mayor sinceridad en ella.

En las entrevistas grupales, por ejemplo, expresaron que las clases les planteaban altas exigencias que les obligaban a pensar, al tener que resolver problemas relacionados con su profesión y tener que buscarlos o descubrirlos por sí mismos. También opinaron que el construir los conocimientos con la participación de todos obligaba a un razonamiento que permitiera estructurarlos.

Asimismo, que al analizar la personalidad en su desarrollo utilizaban un pensamiento dialéctico y que en su vida personal valoraban los problemas de modo distinto, menos rígido, tratando de evitar los estereotipos, las falsas generalizaciones y los pensamientos distorsionados y considerando la posibilidad de distintas alternativas de solución a sus problemas personales antes de tomar decisiones.

Plantearon que la Psicología les había hecho considerar de modo más interesante la labor profesional del educador y darse cuenta de su complejidad y dinámica, que les había hecho ganar consciencia de la necesidad de prepararse científicamente para poder desarrollar el trabajo con éxito. Habían aprendido a conocer sus limitaciones como personas y sus posibilidades para el desarrollo de su profesión, a plantearse metas de autoperfeccionamiento y luchar por alcanzarlas.

Además habían logrado mejorar sus relaciones interpersonales, al valorar a los demás más objetivamente, al aprender a escucharlos, tenerlos en cuenta y tratarlos con franqueza y autenticidad. Se sentían más capaces de plantear sus criterios y opiniones personales y defenderlas con argumentos sólidos, de discutir adecuadamente y sentirse más seguros de sí mismos.

La evaluación o diagnóstico final de los alumnos se realizó mediante un sistema de técnicas semejantes al que se aplicó en el diagnóstico inicial, unido a los criterios aportados por las evaluaciones sistemáticas y por las evaluaciones parciales y finales, (incluidos los criterios de los propios estudiantes), lo que permitió determinar la calidad en el logro de los objetivos planteados y en el aprendizaje, así como el Crecimiento Personal que manifestaba cada alumno

La evaluación abarcó el dominio de los conocimientos y habilidades de la asignatura y el proceso para llegar al resultado, en el cual se consideraban aspectos de la personalidad y del propio proceso que habían influido en los mismos. Se consideraron como parámetros evaluativos las características primarias y secundarias de la acción, las características del Aprendizaje Formativo y las dimensiones del Crecimiento Personal.

Los momentos de autovaloración y valoración del grupo, al final de las actividades docentes ofrecían una importante información acerca del desarrollo de cada estudiante. La tarjeta autovalorativa y el autodiagnóstico completaban la información acerca del conocimiento de la personalidad de cada alumno.

Los objetivos se lograron satisfactoriamente, lo que se refleja en los resultados docentes, que fueron superiores a los obtenidos históricamente en la asignatura, a pesar de que las exigencias eran mayores a las de otros cursos académicos. Un análisis del aprovechamiento académico de cada semestre en los grupos en los que se aplicó el Modelo, muestra el aumento notable de la calidad de la promoción del segundo semestre con respecto al primero.

Esto puede estar relacionado con el hecho de que durante el primer semestre los estudiantes tuvieron que adaptarse a un nuevo proceso

evaluativo, al cual no estaban acostumbrados, que les planteaba elevadas exigencias en todos los órdenes, unido al hecho de que aún no se manifestaban todas las características del Aprendizaje Formativo, ni las del Crecimiento Personal, las cuales se observaron con mayor plenitud e integridad a partir del segundo semestre de la asignatura.

Esto apunta a que la calidad de los resultados académicos es superior cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia el Aprendizaje Formativo, lo que a su vez se relaciona con la presencia de un Crecimiento Personal en los sujetos.

Los criterios recogidos acerca de las asignaturas recibidas, mediante el **completamiento de frases** aplicado a los grupos al finalizar los semestres de las asignaturas fueron muy positivos. Algunos de los aspectos más notables en relación con lo investigado fueron lo señalado en frases como:

1. **"Lo que ocurrió dentro de mí..."**
2. **"Lo que más llamó mi atención..."**
3. **"Me sentí..."**

A la primera dieron respuestas como: *...Un cambio de ECRO, ...Hizo aumentar mis conocimientos y mi seguridad, ...Un gran cambio, ...Crecí, ...Crecimiento y conocimiento de lo desconocido, ...Me ayudó a cambiar y crecer, ...Es estupendo, ...Un cambio positivo, ...Un cambio que yo no esperaba por el momento, ...Se despertó mayor interés por la carrera, ...Fue algo muy grande y sentí gran interés, ...Algo inesperado.*

A la segunda señalaron: *...Las cosas que podía lograr con los conocimientos adquiridos, ...El cambio en mí, ...El cambio de ECRO que se produjo en mí, ...La atención que me prestaron los sujetos al ser facilitador, ...Los resultados exitosos que tuve, ...El haberme comprometido con mi función de maestro facilitador, ...Darme cuenta que me gusta la asignatura, ...Aprendí tanto profesionalmente como personalmente, ...Aprendí a reconocer mis errores, ...Lo que aprendí para mi vida personal, ...La preparación para la vida de estudiante y personal, ...Lo maravilloso de la Psicología, ...El querer aplicar lo aprendido, ...Lo que me hace sentir.*

A la tercera plantearon: *...Muy motivado, ...Excelente, por primera vez me doy gusto expresando lo que pienso, ...Satisfecho conmigo mismo, ...Emocionado, ...Muy bien, ya que pude expresar mis criterios y escuchar opiniones del grupo, ...Importante, ...Muy bien, no sólo porque usted me diera las clases, sino por lo que aprendí, ...A gusto, ...Una persona, ...Muy relajado, ...Personificado con algunas de las cosas que vi en clases, ...Facilitador, ...Demasiado bien.*

Los criterios dados por los profesores a partir de las observaciones realizadas a estos grupos fueron coincidentes con las opiniones ofrecidas por estos alumnos. Destacaron inclusive la transferencia de lo aprendido en clases a situaciones extracurriculares y de la vida cotidiana de estos alumnos, todo lo que indica que los cambios ocurridos se manifestaron en diferentes esferas de actuación y se mantuvieron a lo largo del tiempo.

La información ofrecida sistemáticamente por el resto de los profesores que conformaban el colectivo de año de cada uno de los grupos fue consecuente con la de los profesores de la asignatura. Los alumnos se manifestaban de modo semejante en las diferentes asignaturas, con algunas excepciones cuyas causas eran conocidas y analizadas profundamente. Los cambios personales fueron observados por todos los profesores, los que intercambiaban sobre esto en las reuniones mensuales del colectivo de año.

Una vez concluido cada semestre, el colectivo de profesores analizaba exhaustivamente a los miembros del grupo, a partir de su manifestación en las asignaturas y en las prácticas laborales del semestre. Esto tenía como objetivo valorar cuánto habían avanzado en su desarrollo personal y trazarse nuevas direcciones de influencias educativas a partir de los logros alcanzados, que quedaban como sugerencias para el nuevo colectivo de docentes que trabajaría con el grupo en el próximo semestre.

En los estudiantes se manifestaron cambios importantes con respecto al diagnóstico inicial en función de un Aprendizaje Formativo y de un Crecimiento Personal.

Los avances más notables corresponden a la implicación de los sujetos en los procesos de aprender y crecer, al empleo de sus recursos personológicos en dichos procesos, al papel de las situaciones de cooperación y colaboración tanto en la calidad del aprendizaje como en el grado de Crecimiento Personal.

Dicho Crecimiento se manifestó en que, unido a la adquisición de nuevos contenidos psicológicos y al enriquecimiento de los ya existentes, apareció la tendencia en los sujetos de plantearse metas de modo consciente, así como de responsabilizarse con los resultados de sus acciones, analizando las circunstancias en que se desenvolvía su vida y tomando sus propias decisiones, todo lo cual denotó que se había producido un desarrollo de su **autodeterminación**.

Igualmente, se vio un avance en la **confianza en sí mismos**, pues comenzaron a ser conscientes de sus posibilidades y limitaciones, lo que ayudaba a que tuvieran confianza en sus fuerzas y se plantearan metas cada vez más altas.

Se manifestaron también avances en su **relación activa con el medio**, pues comenzaron a plantearse el objetivo de cambiar las condiciones que encontraban en el entorno de las prácticas laborales, así como expresaban claramente el interés que tenían de alcanzar los cambios necesarios, aunque esto se vio algo limitado por condiciones objetivas que se iban del ámbito de acción de alumnos y profesores.

Finalmente, otro aspecto donde se reflejaron cambios importantes fue en lo referido a la **interrelación positiva con los demás**, pues mejoró sensiblemente la tolerancia hacia los otros y hacia los criterios discrepantes, disminuyó y cesó por completo la agresividad en el lenguaje con los otros en el grupo y se aplicaba consecuentemente lo aprendido en clase sobre la comunicación positiva a la vida cotidiana.

Sin embargo, se presentaron algunas dificultades no importantes que es justo consignar. Las limitaciones fundamentales se manifestaron al llevar a cabo acciones activas y transformadoras de la realidad, lo que indica la necesidad de enfatizar y reforzar las vías para lograr un comportamiento más productivo y efectivo de los alumnos en su interacción con los contenidos del aprendizaje, en la aplicación de los mismos a la práctica social y en la autorregulación comportamental.

Con respecto a la evaluación del **crecimiento del grupo** se consideraron los siguientes parámetros:

- ✓ Tarea
- ✓ Rol
- ✓ Resistencia
- ✓ Interacción entre los miembros del grupo
- ✓ Clima psicológico
- ✓ ECRO

La lectura e interpretación sistemática de la dinámica grupal evidenció que la falta de experiencia en el trabajo grupal hacía difícil, en los primeros momentos avanzar en la tarea de aprendizaje y la pre-tarea se mantenía con los disfraces de que sí se hacía la tarea pero "era muy difícil", "muy compleja", "no estaban acostumbrados", "necesitaban más tiempo", "estaban agotados de la clase anterior", "tenían una evaluación en el otro turno", etc.

Todo esto se fue venciendo poco a poco, en la medida en que cada alumno fue ganando confianza en el maestro, en el grupo y en sí mismo, en que se fueron discutiendo los temores y ansiedades y eliminando las aparentes amenazas. También en la medida en que se implicaban en el proceso, al legalizarse la tarea y en que asumían su responsabilidad en el mismo.

Se pudo lograr una participación de todos, incluidos los más tímidos, en los momentos de debate y los roles de retroceso fueron desapareciendo para dar paso a un trabajo grupal en función de la tarea de aprendizaje. La participación de los más inhibidos y temerosos se iba logrando además, por la propia organización y exigencia de la tarea: todos debían exponer, todos daban ideas que dejaban de ser personales para convertirse en ideas del grupo, los roles de coordinadores y relatores en los equipos de trabajo eran rotativos y cada vez exponía un compañero diferente en nombre de los demás, se asumían roles en las dramatizaciones que implicaban preguntar, explicar, criticar, etc.

El lenguaje utilizado en el grupo era más homogéneo y común. Todos se entendían porque partían del mismo criterio y de un enfoque conceptual semejante, aunque hubiera diferencias de opinión y de actitud en relación con los contenidos. Esto era muy distinto a lo que ocurría al inicio del curso, cuando cada uno entendía de un modo diferente al ser humano y a su desarrollo y las discusiones se tornaban improductivas al creer que la razón era de cada cual y que los demás estaban equivocados.

Hay que decir que aunque nunca antes habían estudiado Psicología, cada alumno tenía sus ideas propias acerca de los fenómenos y esencias psicológicas, dadas por su experiencia cotidiana, las que se expresaban al iniciar el estudio de un nuevo contenido y se corroboraban o no en el proceso de apropiación de los conocimientos correspondientes al mismo.

Mientras más convencidos estaban de sus propias ideas más difícil resultaba cambiarlas y más resistencia manifestaban ante la tarea. Uno de los procedimientos que más ayudó a estos cambios fue el otorgarles roles con ideas opuestas a las suyas en las dramatizaciones, en las que tenían que criticar sus propios criterios y defender y argumentar los contrarios.

Esto, unido a la posibilidad de comprobar en la práctica laboral la veracidad de lo aprendido en clases y el debate e intercambio grupal fue propiciando una modificación en los esquemas e ideas previas para sustituirlos por los nuevos lo que condujo al lenguaje común del grupo, el que utilizaban fuera de las actividades docentes, para analizar y explicar situaciones de la vida cotidiana.

Se resolvían los problemas con rapidez y los equipos se ponían fácilmente de acuerdo. Se fue logrando que cada vez más se expresara lo que se sentía, se pudiera hablar en el grupo de lo personal, se pudiera ser más abierto, espontáneo y sincero con respecto a las relaciones interpersonales, lo que condujo a cambios importantes en la dinámica de las relaciones en el grupo. Las posiciones que cada uno ocupaba fueron variando. La tarea fue haciendo surgir otros líderes y los roles se fueron moviendo, rompiéndose la estereotipia inicial.

El clima psicológico fue variando de un clima tenso, cargado de ansiedad y de desconfianza mutua hacia un ambiente más relajado, agradable, abierto y espontáneo, a partir de la confianza en el grupo, de la comunicación más positiva y de la reducción de temores y ansiedades.

En síntesis, se logró un Crecimiento Grupal, al producirse un proceso de cambio en la dinámica grupal, caracterizada inicialmente por momentos extensos de pre-tarea, predominio de roles de retroceso con tendencia a la estereotipia, numerosas resistencias, ECROS heterogéneos, poca interacción grupal, clima psicológico tenso y caldeado y bajo nivel de autorregulación grupal; hacia una dinámica final caracterizada por la realización grupal de la tarea, con predominio de roles de progreso no estereotipados, una rica interacción, ECROS comunes, pocas resistencias, un clima psicológico positivo y una efectiva autorregulación grupal.

5.2. La aplicación del MEICREP en Ecuador.

El Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal lo pudimos aplicar en la carrera de Educación para la Salud que se imparte en la Facultad de Nutrición y Educación para la Salud de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, ubicada en Riobamba, Ecuador.

Esta era una carrera nueva que aún no desarrollaba todo su curriculum, el cual era muy semejante a una carrera homóloga que se impartía en la Universidad de Perugia, Italia.

Se escogió para la experiencia al primer grupo que ingresó en la carrera, constituido por 14 alumnos. Se trabajó con ellos durante el tercer, cuarto y quinto semestres de la especialidad (que consta de ocho semestres).

En el tercer semestre, la experiencia se hizo en las materias de "Sociología de la Investigación" y "Tutorial"; en el cuarto, fueron "Salud del Anciano", "Métodos y Técnicas de Investigación Social" y "Tutorial"; en el quinto semestre las materias fueron: "Psicología de la Comunicación", "Trabajo Grupal" y "Tutorial".

Para el diagnóstico inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las particularidades de los sujetos y del grupo, así como del proceso durante el experimento y de los resultados obtenidos, se aplicó el mismo sistema de técnicas que se utilizó con los grupos en Cuba y que ya fue descrito.

En el diagnóstico inicial resultaron muy importantes para caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje las entrevistas con los alumnos y con

profesores de distintas materias, así como con los directivos de la carrera y el personal administrativo.

Igualmente, las observaciones sistemáticas a las actividades docentes durante la ejecución de la experiencia, aportaron mucha información acerca de los cambios que se iban generando en el grupo y en los sujetos.

A continuación pasaremos a describir los aspectos más significativos encontrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje antes de la aplicación del Modelo, así como las características que se presentaban en los alumnos y el grupo al inicio de la experiencia. Asimismo, se describirán los resultados más importantes obtenidos a partir de la aplicación del Modelo.

5.2.1. Diagnóstico inicial.

5.2.1.1. Particularidades de los programas de las asignaturas y del proceso de enseñanza-aprendizaje previas a la experiencia.

La revisión de los programas de las asignaturas existentes arrojó los siguientes resultados:

- Programas no profesionalizados, con excesivo volumen de conocimientos, muchos de ellos no esenciales para un Educador para la Salud, en un país como Ecuador.
- Falta de fundamentalización de los contenidos. Los conocimientos no constituían un sistema armónicamente integrado y las habilidades no estaban definidas claramente, ni vinculadas con los conocimientos coherentemente. No se precisaban, por tanto, los contenidos generales esenciales y su relación con los conocimientos y habilidades particulares que permitieran su apropiación como medios del aprendizaje.
- Ausencia de problematización, al no declararse explícitamente la necesidad de partir de los problemas profesionales y trabajar en función de su detección, enfrentamiento y solución.
- Lo académico, lo laboral y lo investigativo no guardaban relación entre sí. Existía una asignatura llamada Tutorial, la que constituía el componente laboral de la carrera en cada semestre, pero carecía de programa y no tenía vínculo con las materias académicas, ni con el componente investigativo. Se concebía como una asignatura eminentemente práctica, que debía llevarse a cabo fuera de la Institución escolar, como "trabajo de campo. Esta materia se asignaba a un profesor de otra asignatura del semestre, el cual

podía o no vincularla al contenido de la asignatura que impartía. Lo investigativo se concebía como búsqueda y procesamiento de información en bibliotecas y centros de documentación e información y como tesis de grado que se defendía al final de la carrera. Lo académico era fundamentalmente teórico y se relacionaba esencialmente con el componente investigativo en su concepción estrecha de búsqueda y revisión bibliográfica.

- Los programas de las asignaturas carecían de las indicaciones metodológicas necesarias para que el profesor pudiera orientarse en la preparación y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque científico del mismo. El estilo de dirección, los métodos, medios, formas organizativas y el sistema de evaluación los definía cada profesor desde su enfoque y criterio personal del proceso.
- No se realizaba un diagnóstico del desarrollo de los estudiantes, que pudiera considerarse en la planificación del proceso y las necesidades y opiniones de los alumnos no se tenían en cuenta en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje nos permitió afirmar que el mismo se caracterizaba por una enseñanza verbalista, reproductiva, memorística y teorista, en la que el maestro ocupaba una posición de poder absoluto y utilizaba un estilo típicamente autoritario.

El alumno era un simple reproductor de información teórica, sometido a las disposiciones, mandatos y decisiones del maestro, al que temía intensamente, y con el cual no lograba comunicarse adecuadamente. La distancia y la frialdad de las relaciones profesor-alumno era evidente, el clima psicológico estaba cargado de tensión, ansiedad y miedo al regaño, a la burla o a la represalia del maestro, lo que impedía la espontaneidad, la autenticidad y la participación activa de los alumnos en el proceso mismo del aprendizaje. También había dificultades en la comunicación entre los alumnos.

Este proceso estaba muy lejos de ser personalizado, consciente, transformador de la realidad y de sí mismo y mucho menos responsable y cooperativo. No era un Aprendizaje Formativo, ni contribuía suficientemente al Crecimiento Personal de los estudiantes.

En ninguna ocasión se pudo observar una orientación completa, general e individual por parte del maestro que posibilitara la formación de una base orientadora de la acción de tipo III, ni tampoco existía un espacio para la autorreflexión y autovaloración sistemática. La postura activa y transformadora apenas se manifestaba y la disposición para el aprendizaje

no era la óptima. El aprendizaje desde lo grupal no se producía, ni siquiera se lograba trabajar en grupo o aprovechar sus potencialidades creadoras.

La enseñanza era puramente tradicional. Los resultados docentes eran por lo general bajos cuantitativa y cualitativamente y los alumnos vivían una constante zozobra y un miedo exagerado hacia algunos profesores, a los que no se atrevían a decir que no comprendían y mucho menos hacerle preguntas o plantearle sus miedos.

Un dato de interés es que nunca se controlaba la marcha del proceso. No se hacían controles a clase, ni evaluación profesoral, por lo que las dificultades que los profesores tenían no eran detectadas y, por supuesto, tampoco subsanadas.

No todos los profesores poseían el mismo estilo y desarrollaban un proceso con idénticas características. Las conclusiones a las que llegamos reflejan lo más común y general encontrado, sin que niegue la existencia de maestros con un interés mayor en la preparación de los alumnos, que se esforzaban por integrar lo teórico y lo práctico y por elevar la calidad de los resultados docentes. Pero, estos eran realmente una excepción dentro de un grupo que manifestaba un comportamiento como el que hemos descrito.

5.2.1.2. Diagnóstico inicial del desarrollo de los alumnos en Ecuador.

Cuando se inició el estudio, se encontró que los sujetos, independientemente de las variaciones individuales, presentaban características que eran bastante comunes al resto de los individuos que formaban parte del grupo. Veamos cuáles eran éstas:

En relación con los **contenidos psicológicos de la personalidad**, se pudo constatar que, aún cuando existía un desarrollo que se pudiera considerar adecuado en los diferentes procesos que conforman la actividad cognoscitiva de la Personalidad, en el pensamiento, se encontraron dificultades en relación con la operación de abstracción, pues tenían problemas para extraer la esencia de los materiales de estudio.

Aparecía además, un predominio de un pensamiento rígido y unilateral. Esto se pudo apreciar cuando los sujetos tenían que hacer valoraciones de situaciones, en donde se aferraban a una única manera de evaluar sus causas y sus consecuencias, lo cual se hacía más marcado cuando estas situaciones se relacionaban con su vida personal.

Otro aspecto que resultó interesante fue un cierto énfasis en los procesos de memoria sobre los de razonamiento, sobre todo en lo relativo al estudio,

lo que los hacía más reproductivos que productivos, esto es, tendían más a repetir textualmente lo dicho por el profesor o lo que aparecía en la bibliografía orientada que a expresar conclusiones, ideas y juicios propios.

Sin embargo, presentaban como aspectos positivos la presencia de un pensamiento lógico y de un adecuado desarrollo del resto de las operaciones racionales del pensamiento, los cuales constituían potencialidades para un desarrollo cualitativamente superior en estos sujetos.

En cuanto a la motivación profesional, se manifestó una falta de conocimiento acerca de los contenidos de la futura profesión: no podían precisar en qué consistía la profesión, siendo sus respuestas muy ambigüas y generales.

Unido a lo anterior, se reflejaba una pobre elaboración personal, evidente en el uso de frases cliché y en la ausencia de conceptualización, reflexión y razonamiento sobre los contenidos y objetivos de la profesión. Al mismo tiempo, existía poca proyección futura, o sea, los objetivos, planes y proyectos profesionales futuros se expresaban de manera nebulosa y ambigüa, con poca precisión y nitidez.

Sin embargo, existían en estos sujetos potencialidades que podrían servir de base al desarrollo de una verdadera motivación profesional. La principales eran el vínculo afectivo positivo hacia la profesión y la actitud positiva hacia la labor profesional futura.

También se manifestaron dificultades en el desarrollo de la autovaloración. En las técnicas aplicadas se expresaban elementos externos, relacionados con las acciones y no con su ser intrínseco; pobreza de contenidos, elementos esquematizados y la presencia únicamente de características positivas, lo que indicaba poca objetividad en el autoanálisis o el deseo de dar una imagen edulcorada de sí. No aparecían contenidos relacionados con la profesión ni se expresaban planes ni deseos de automejoramiento y, en general, habían pocos elementos de elaboración personal.

Esto se reflejó en la imposibilidad que presentaban para hacer un autoanálisis objetivo de sus particularidades personales, de su desempeño en las actividades que desarrollaban y en el resultado alcanzado. Inclusive, manifestaron de forma abierta un rechazo a hacer estas autovaloraciones y también a realizar una autorreflexión acerca de cómo sus características personales ayudaban o entorpecían sus resultados y su accionar. Cuando, a pesar de todo, se les insistía para que valoraran por sí mismos estos aspectos (desempeño y resultados), expresaban criterios que reflejaban una sobrevaloración de sí mismos y el deseo de presentar una imagen muy mejorada de su persona, de sus actos y de sus resultados.

A pesar de lo anterior, encontramos un aspecto que, bien utilizado, abría perspectivas para el futuro desarrollo de la autovaloración de estos sujetos: el deseo de explicarse el porqué eran de esa manera; de buscar las causas que los hacían comportarse de un modo determinado y, sobre todo, el deseo de cambiar, de ser mejores.

Estos tres aspectos fueron los más significativos que aparecieron en el diagnóstico inicial y que sirvieron de punto de partida para un trabajo dirigido a lograr su desarrollo a partir del enfoque teórico-metodológico para el Crecimiento Personal.

Las dificultades apuntadas en el desarrollo intelectual, la motivación profesional y la autovaloración no podían menos que reflejarse en el crecimiento personal de estos sujetos.

Se observó una limitada expresión de la independencia y la autonomía, propias de la **autodeterminación**: no se atrevían a expresar sus propios criterios y valoraciones y su comportamiento en la profesión y en la vida se determinaba por lo que opinaban otros (profesores y familiares). El poco conocimiento acerca de la profesión y la indefinida proyección futura limitaban la posibilidad de que pusieran en ejercicio aspectos que los harían crecer como personas; las limitaciones en la autovaloración, igualmente, interferían en cuanto a permitirles que se trazaran planes y metas de autoperfeccionamiento.

En lo referente a la **confianza en sí mismos**, manifestaban una gran inseguridad en el plano de los estudios y constantemente estaban buscando la aprobación de los profesores en las tareas a resolver en las clases, además, no mostraban iniciativa al enfrentar los problemas que se les planteaban; también reflejaban dificultades en el planteamiento de sus metas: en algunos casos, estas se definían sin tomar en cuenta las reales posibilidades, por lo que a veces eran demasiado fáciles de obtener y otras muy difíciles de alcanzar; en otros casos, las metas a más largo plazo no eran claramente definidas, so pretexto de que no era posible conocer cómo se iba a presentar el futuro, haciendo recaer la decisión final en agentes externos, tales como los padres, o la institución, etc. Todo lo anterior era un claro índice del poco conocimiento de sus posibilidades y limitaciones y de las inseguridades a que esto daba lugar.

En lo que tiene que ver con una **relación activa con su medio**, resaltaba lo poco cuestionadores que eran al recibir la información, con un muy bajo nivel de crítica ante lo dado en clases; tampoco se planteaban su autotransformación y manifestaban, paradójicamente, un gran deseo de contribuir a la solución de los graves problemas de salud, que se presentaban en el entorno social y un gran escepticismo en cuanto a sus

posibilidades para lograrlo. Por otro lado, aunque tenían identificados los grandes problemas de su entorno (a partir de lo brindado por los profesores), existían dificultades en encontrar por sí mismos los problemas más directos y, por así decir, pequeños, que de modo particular estaban en su esfera de influencia, por lo que no podían plantearse soluciones para los mismos.

Otro aspecto analizado se relaciona con la **interacción positiva con los demás**, la cual presentó dificultades, pues aunque aparentemente no había problemas entre ellos y con sus profesores, una atenta observación mostraba la existencia de reticencias y desconfianzas entre los miembros del grupo, las relaciones entre sí eran muy superficiales y formales y en los momentos de debate y discusión se manifestaban “tiranteces” y susceptibilidades; también tenían dificultades para relacionarse con los profesores y plantearles inquietudes, problemas y reclamaciones, prefiriendo buscar “padrinos” que lo hicieran por ellos.

5.2.1.3. Diagnóstico inicial del grupo.

Desde el punto de vista de su funcionamiento como grupo, lo más importante encontrado fue:

- ❖ La existencia de una aparente armonía en las relaciones grupales, cuando en el fondo eran formales y externas, superficiales y poco auténticas y la existencia de muchos subgrupos con pocas relaciones entre sí, fuera de las de estudio.
- ❖ El clima psicológico reflejaba dificultades: la cohesión y cooperación no eran buenos. Trabajaban muy poco coordinados, en realidad, existía un trabajo individual dentro del grupo, esto es, cada uno se preocupaba por sí mismo, cuando más, por el amigo o amiga o por su subgrupo, lo que denotaba rasgos de individualismo en los miembros del grupo, así como el predominio de sentimientos de competitividad sobre los de solidaridad, lo que afectaba la buena armonía.
- ❖ La interacciones eran muy pobres y no existía un lenguaje común que propiciara el entendimiento entre sus miembros.
- ❖ Existencia de muchos roles de retroceso, así como en resistencias al encuadre, al facilitador y a la tarea.

Se hacía necesario cambiar radicalmente el clima psicológico y crear experiencias y vivencias positivas de trabajo en el grupo, a fin de superar estas dificultades y de que pudiera darse un proceso de construcción común del conocimiento y de crecimiento que los hiciera mejores profesionales.

5.2.2. Proyección, ejecución y evaluación del proceso.

Los programas de las asignaturas se profesionalizaron, se fundamentalizaron y problematizaron y se concibió la integración sistémica entre el componente académico, laboral e investigativo en cada uno de ellos. Las indicaciones metodológicas se elaboraron detalladamente, de modo que orientaran a los maestros en la aplicación de los mismos desde el enfoque conceptual metodológico de partida.

Se planificó el proceso de acuerdo a lo sugerido en la estrategia metodológica de aplicación del Modelo y se llevó a la práctica lo planificado consecuentemente con dicha estrategia. Se realizó un control sistemático a la marcha y resultados del proceso que hizo posible una evaluación del mismo y un análisis profundo de los aspectos más significativos que presentaron en su transcurrir.

Es importante señalar que los cambios que se produjeron en el proceso fueron muy semejantes a los ocurridos en la experiencia cubana. Por esto, nos referiremos esencialmente a aquellas cuestiones en que se evidenciaron diferencias en relación con la experiencia realizada en Cuba.

Se observaron diferencias en la asunción del rol protagónico por parte de los estudiantes, que fue aquí mucho más difícil. La tensión y ansiedad eran elevadas. El miedo a la represalia de los maestros y la desconfianza ante sus planteamientos eran muy grandes. La fuerza de los temores hizo mucho más lento el proceso de elaboración y reelaboración de los miedos, el paso de la pre-tarea a la tarea y la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se procedió del mismo modo que con los sujetos de la muestra cubana, lográndose finalmente la confianza en los maestros y la eliminación de los temores a las represalias que estos pudieran tomar en caso de discrepancias u opiniones opuestas a las del profesor.

Fue interesante constatar la pronta disposición para participar y la animada y fructífera dinámica que se generó una vez vencidos los miedos que les inhibían. Se les notaba tranquilos, ligeros, libres y espontáneos en las actividades, con un alto nivel de motivación por el contenido y por el proceso mismo de aprendizaje.

No se puede decir lo mismo con respecto al propio grupo. Existía una falta de experiencia absoluta en torno al trabajo grupal. Cada uno se preocupaba por sí mismo y no por los compañeros. Cuanto más, se

interesaban por el amigo más cercano, pero no se mostraba ninguna tendencia a identificarse con el grupo como un todo, lo que hacía difícil el trabajo grupal, especialmente cuando se agrupaban en equipos alumnos pertenecientes a diferentes subgrupos. Se notaba cierta resistencia a trabajar con algunos compañeros que les llevaba a cambiarse de equipo creyendo que el profesor no se daba cuenta.

Estas relaciones tan formales y distantes, tan superficiales y poco auténticas hacían difíciles los debates, los análisis de las situaciones y sobre todo lo vivencial y experiencial en el proceso de aprendizaje. Esta falta de autenticidad estaba muy arraigada en su estilo de relaciones y era mucho más difícil de eliminar que la agresividad verbal de los estudiantes cubanos.

A pesar de lo cuidadosos que trataban de ser al expresarse, muchos se sentían aludidos por planteamientos que en realidad no iban dirigidos a ellos. Esa susceptibilidad y esa posición defensiva no ayudaba en absoluto, sino que conducía a momentos tensos y desagradables que hacían surgir las verdaderas razones de la inadecuada comunicación grupal.

El proceso fue largo y tortuoso, pero se fue logrando que cada vez más se expresara lo que se sentía, se pudiera hablar en el grupo de lo personal, se pudiera ser más abierto, espontáneo y sincero con respecto a las relaciones interpersonales.

Todo esto condujo a cambios importantes en la dinámica de las relaciones en el grupo. Las posiciones que cada uno ocupaba fueron variando. El líder del grupo perdió esta posición al asumir roles de retroceso en reiteradas ocasiones, que no eran secundados por el resto del grupo. La tarea fue haciendo surgir otros líderes y los roles se fueron moviendo, rompiéndose la estereotipia inicial.

Al igual que en Cuba, aunque no se pudo lograr la verdadera unidad del grupo durante los semestres que duró la experiencia, se pudo avanzar mucho en el conocimiento que cada uno tenía de los demás y de sí mismo, lo que les permitió revalorizar a cada compañero y verse a sí mismos de modo más objetivo y adecuado.

Los momentos de autorreflexión u autoanálisis fueron muy importantes y necesarios en este sentido. Llamaba la atención lo poco que se conocían entre sí, inclusive los amigos más cercanos. También la discrepancia entre la imagen de sí que alguno tenía y la que sus compañeros tenían de él.

Otro aspecto interesante fue la tendencia a verse a sí mismos de un modo idealizado, con pocos defectos, como personas buenas, con intenciones y opiniones positivas hacia los demás, capaces de entender y perdonar todo.

Pero esa imagen era, en algunos casos, inconsecuente con el comportamiento individualista y egoísta que mostraban.

Para estos sujetos resultó muy difícil aceptar su inconsecuencia, a pesar de ser evidente para todos. Sin embargo, finalmente lo comprendieron y trataron de eliminarla; en honor a la verdad, en la mayor parte de los casos se pudo observar un esfuerzo por ser más colectivistas y solidarios con los compañeros, pero algunos se mostraron tal cual eran, aceptando sus cualidades y siendo consecuentes con sus rasgos de individualismo y egoísmo.

Esta imagen edulcorada de sí mismo se manifestaba también en la tendencia a responsabilizar y depositar las causas del fracaso de sus acciones en los demás y no en su propia persona. Un hecho ilustrativo fue la experiencia de un trío en un Grupo de Orientación para la Salud.

La primera sesión de este grupo fue un fracaso. A pesar de conocer las características del grupo con el que iban a trabajar (ancianos de un barrio marginal), no planificaron la sesión acorde al tipo de sujetos que formaba parte del grupo, sino que utilizaron la misma planificación que habían concebido para un grupo de ancianos jubilados del Instituto Ecuatoriano del Seguro Social (IESS), con el que no pudieron trabajar, que poseían características bastante diferentes a las de los otros ancianos.

De modo que no modificaron lo planificado y lo aplicaron exactamente como lo habían concebido, sin ningún tipo de adecuación o cambio, lo que creó muchos problemas en la sesión de encuadre. Las siguientes sesiones no pudieron realizarse por la ausencia de los ancianos.

El facilitador de este grupo no aceptaba su responsabilidad en esta situación, sino que explicaba lo ocurrido desde afuera: "Con estos ancianos no se puede hacer este tipo de grupo, pues tienen muy bajo nivel, no entienden nada, no saben leer, no se pueden usar láminas, el local es muy pequeño", etc. Para él, los errores cometidos por el equipo eran lo menos importante en esta situación.

La existencia de este saboteador fue otra característica distintiva del grupo de estudiantes ecuatorianos. Al principio el grupo lo apoyaba, manifestándose su rol como emergente grupal, pero, en la medida en que se fueron venciendo las resistencias y el grupo se introdujo en la tarea, su rol se convirtió en una interferencia y un obstáculo para el avance grupal y comenzó a perder el apoyo de los demás, apareciendo roles de desacuerdo, de ataque y de exclusión con respecto a sus intervenciones. La tarea se realizaba y el grupo avanzaba a pesar de sus intentos de impedirlo.

El Grupo de Orientación que se organizó con los estudiantes, con el propósito de que pudieran vivenciar la experiencia de ser miembros de este

tipo de grupo, y cuyo tema era La Sexualidad, funcionó de un modo muy diferente a los grupos con semejantes temáticas que habíamos coordinado en Cuba.

Las resistencias al tema, a abordarlo abiertamente, eran muy notables; los prejuicios con respecto a algunas cuestiones (por ejemplo, virginidad y relaciones prematrimoniales), las actitudes negativas con respecto a otras (como el aborto), las diferencias de criterio y de concepción acerca de los roles de hombre y de mujer, hacían sumamente distintos los debates y resultados de cada sesión.

Algunos temas particulares, como la fidelidad, no pudieron abordarse, a pesar de haberse planificado desde la primera sesión por la fuerte resistencia a discutirlo. Lo evadían, lo olvidaban o proponían otro tema diferente, defendiendo su importancia para ellos. Se avanzó mucho más lentamente que en los grupos de orientación de Cuba, dado el nivel de ansiedad y tensión que generaba la tarea. La información sobre esta temática era también mucho más limitada que la que tenían los estudiantes cubanos. No obstante, el saldo fue positivo, les hizo reflexionar y remover sus propias ideas.

En la técnica aplicada en la sesión de cierre ("Cómo llegué; cómo me sentí, cómo me voy"), la mayoría refirió que se iban confundidos y que deberían realizarse más sesiones. Esta confusión que sentían indicaba cómo se movieron sus ideas y esquemas iniciales sobre el tema.

También expresaron haber disfrutado el debate, el intercambio de experiencias, ideas, criterios y opiniones; los aspectos vivenciales sobre los que reflexionaron y los diferentes puntos de vista sobre las cuestiones abordadas. A todos les pareció muy interesante el haber participado en el grupo que constituyó una experiencia totalmente nueva para ellos.

Con respecto al proceso de interiorización de las acciones de aprendizaje, también se observaron diferencias en relación a lo sucedido en los grupos de estudiantes cubanos. Los estudiantes ecuatorianos siempre seguían las orientaciones que dábamos, eran muy exigentes en cuanto a que ofreciéramos una orientación detallada, exacta y precisa de lo que debían hacer. Pedían una orientación completa, particular y preparada, lo que nosotros, por supuesto, no estábamos dispuestos a dar.

Hubo que demostrarles las desventajas que esto tenía para su propio desarrollo personal y la importancia de una orientación general e individual para su preparación profesional. Poco a poco, se fue logrando su aceptación y su independencia en la realización de las tareas de aprendizaje. Estos estudiantes se esforzaban por resolver por sí mismos las tareas y evitaban preguntar a los profesores, tenían muy en cuenta lo

orientado y seguían los parámetros para el autocontrol, lo que facilitaba el proceso de interiorización de las acciones de aprendizaje.

Otra diferencia importante entre este grupo y los grupos de alumnos cubanos fue la poca información que tenían acerca de su rol profesional. No había claridad en relación con las funciones del Educador para la Salud y con los límites de este rol. Fue necesario partir de la información acerca del rol que les correspondería desempeñar como egresados, para poder emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje profesionalizado.

La transformación de la realidad se fue logrando desde que comenzó la experiencia, con la elaboración de un proyecto de investigación que respondía a las necesidades de la práctica social de su profesión, que fue llevado a la práctica posteriormente.

En el semestre siguiente elaboraron un nuevo proyecto de investigación que aplicaron al estudio de la salud de los ancianos de la ciudad de Riobamba, y en el último semestre se plantearon proyectos de intervención para contribuir a la solución de los problemas de salud detectados en los grupos de ancianos estudiados. Utilizaron la vía de los Grupos de Orientación para la Salud y facilitaron la dinámica de tres grupos de ancianos jubilados. Estos proyectos e investigaciones se asesoraban por los profesores de las materias correspondientes y constituían el contenido fundamental del componente laboral de ese semestre.

La evaluación final integraba lo académico, lo laboral y lo investigativo y consistía en la exposición y defensa de las investigaciones realizadas y de las experiencias personales en su realización. A estos actos de examen se invitaba a las personas interesadas en los resultados. Por ejemplo, en el examen final del cuarto semestre estuvieron presentes el Director del Hogar de Ancianos de la ciudad, la responsable de la Tercera Edad de la Dirección Provincial del Ministerio de Bienestar Social, la Trabajadora Social del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social y la Directora de la Escuela de Educación para la Salud. Esto era muy estimulante para los alumnos, los que sentían que sus resultados eran tenidos en cuenta y que influían de algún modo en su entorno social.

Otra satisfacción la obtuvieron al concluir los Grupos de Orientación para la Salud con los ancianos. Estas personas de la tercera edad les mostraban su agradecimiento por haberles ayudado, su deseo de continuar con nuevas sesiones de trabajo, su bienestar y aprendizaje a partir de su participación en el grupo. Finalmente, presentaron con éxito los trabajos investigativos realizados en la Jornada Científica de la Facultad de Nutrición y Educación para la Salud y en el I Congreso Internacional de Geriatria y Gerontología, desarrollado en Riobamba en

1995, lo que representó un estímulo especial en su vida estudiantil, a la vez que les preparó y entrenó para su labor profesional futura.

Durante todo este proceso se mantuvo siempre un espacio para la autorreflexión y el autoanálisis que permitió un mayor y mejor conocimiento de sí, de sus limitaciones, potencialidades y aspectos positivos en relación con su rol profesional, lo que a su vez condujo al planteamiento de metas de autoperfeccionamiento y al esfuerzo consciente por alcanzarlas.

Se pudo lograr de modo muy efectivo la capacidad de discernir en una situación concreta qué de sí mismos y qué del medio exterior había influido positiva o negativamente en sus resultados. Esto se fue entrenando sistemáticamente para expresarse de modo muy satisfactorio en las evaluaciones finales, en las cuales debían explicar los factores que habían influido en el éxito o fracaso de lo realizado.

Todo esto contribuyó de manera importante a la responsabilidad que cada uno asumió con respecto a su propio aprendizaje y a la postura activa y transformadora no sólo hacia la realidad social, sino hacia sí mismos.

En sentido general, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la concepción y aplicación de nuestro modelo educativo, contribuyó al Crecimiento Personal de cada uno de estos estudiantes, al permitirles, a partir de un Aprendizaje Formativo, ser más independientes, autónomos, seguros de sí mismos, responsables y autodeterminados. Crecieron como personas al desarrollarse como personalidad y autorregular de modo más efectivo su comportamiento.

Esto se ve cuando se analizan las diferentes dimensiones del Crecimiento Personal, así como el Crecimiento Grupal alcanzado una vez finalizada la experiencia. En cuanto a los **contenidos psicológicos de la personalidad**, se obtuvieron logros en lo que se refiere al pensamiento, y a su desarrollo cualitativo.

Si al inicio repetían textualmente lo planteado por el profesor o en la bibliografía, al final todos fueron capaces de expresar sus puntos de vista, ideas, juicios y valoraciones con respecto al contenido que se estudiaba en la clase, aún cuando difirieran o discreparan de los del profesor. Por tanto, el haber logrado que se expresaran libremente y plantearan sus dudas, ideas, juicios y valoraciones y, también, el haber contribuido a desarrollarlos, son logros alcanzados a partir de la aplicación del Modelo.

Con respecto al desarrollo de la motivación profesional, encontramos resultados significativos, sobre todo en el conocimiento del rol profesional,

unido a una clara proyección futura, o sea, se planteaban metas, proyectos, objetivos futuros en relación a la profesión. Sus argumentos en relación con esto indicaban la existencia previa de reflexiones y valoraciones acerca de la profesión y mayor autoconciencia de estos aspectos; todo lo cual nos indicaba un mayor desarrollo de la motivación profesional.

Por otro lado, también obtuvimos cambios importantes y significativos en la autovaloración. Se pudo constatar que los sujetos eran más objetivos y claros al valorar sus características y al analizar cómo influían estas en su desempeño escolar y profesional. En general, al igual que en Cuba, no existía una experiencia previa sobre reflexionar sobre sí, observarse y valorarse a sí mismo y hubo que crear esa disposición.

De modo general, mostraron más independencia, mayor **confianza en sí mismos**, mayor autonomía y mayor **autodeterminación** en su vida personal y en su futura vida profesional, ya que se planteaban metas y objetivos elaborados por ellos mismos, acordes a sus posibilidades reales, expresaban el propósito de llevarlos a la realidad y hacían esfuerzos por alcanzarlos; lo que unido a los esfuerzos en transformar su realidad, mostraba una manera **más activa de relacionarse con su medio**.

Los cambios observados en sus interacciones en clase y fuera de ella indicaban una **interrelación más positiva con los demás**, todo lo cual confirma lo dicho acerca de su Crecimiento Personal.

Con respecto al grupo como totalidad, también se presentaron cambios en relación con el diagnóstico inicial que pasaremos a comentar a continuación:

- ❖ En primer lugar, se logró un lenguaje común, que se manifestó en que disminuyeron los desacuerdos y desautorizaciones. Se avanzó en que fueran más auténticos al plantear lo que pensaban y sentían con respecto a las actividades y el grupo, aunque aún no se podía decir que fuera lo óptimo, sobre todo al decir lo que pensaban unos de otros.

A esto ayudó el poder hacerse conscientes de los problemas de comunicación que tenía el grupo y el deseo consecuente de querer superar dichos problemas.

- ❖ Hubo cambios en los roles que se manifestaban en el grupo: si al inicio aparecían muchos roles de retroceso, al final la predominancia era de roles de progreso.

- ❖ Se logró un avance en el proceso de interacción grupal en relación con el inicio. Aún cuando se mantuvieron los subgrupos, estos dejaron de ser islas cerradas en sí mismas, para convertirse en organismos abiertos, esto es, sus miembros no sólo interactuaban entre sí, sino que también había un intercambio e interacción con los miembros de otros subgrupos.
- ❖ Asimismo, hubo un aprendizaje del trabajo, no en el grupo, sino desde lo grupal. Dejaron de trabajar cada uno por su lado, para buscar consenso, coordinación y distribución de tareas y responsabilidades que facilitaba el trabajo del grupo.

Aunque se logró una mayor cohesión, ésta no llegó a ser total. Consideramos que esto se debió fundamentalmente a que existían muchos resquemores y reservas acumuladas que hubieran requerido aún de mayor tiempo de trabajo para que se eliminaran totalmente; sin embargo, se lograron avances sustanciales en este sentido.

- ❖ Se pudo vencer las resistencias iniciales y lograr que fueran manejadas conscientemente, lo que condicionó un ambiente más relajado que se reflejó en un mejor clima psicológico, donde se pudo debatir y expresar opiniones de manera más abierta, evitando los ataques.

Sin embargo, hay que aclarar que las manifestaciones del grupo en el aula no eran las mismas con otros profesores, cosa lógica si se toma en cuenta el tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que predominaba en ellos. A pesar de eso, logramos que sujetos que con esos profesores nunca se expresaban en el grupo y siempre se mantenían callados, pasivos y tranquilos, en el ambiente experimental hablaran, participaran activamente de las actividades y expresaran criterios y valoraciones, sorprendiendo, incluso, a sus mismos compañeros del grupo.

Otro aspecto a considerar se refiere al dominio de los conocimientos y habilidades alcanzados por el grupo. Todo el trabajo desarrollado en la experiencia llevó a que en los sujetos se produjera un proceso muy individualizado de asimilación, que se traducía en la construcción por cada uno del conocimiento propio, proceso que era estimulado y valorado muy positivamente.

A partir de una BOA tipo III, se pudo constatar cómo cada uno lograba orientarse por sí mismo en las tareas y arribar a resultados y conclusiones propias. También hubo un adecuado desarrollo de las habilidades en cada una de las asignaturas en que trabajamos y, sobre todo, un esfuerzo consciente por parte de los estudiantes por lograr este desarrollo.

Todo lo anterior tuvo un reflejo inmediato en las evaluaciones y promociones de cada semestre: los estudiantes argumentaban ampliamente sus conclusiones, cumplían cabalmente las altas exigencias planteadas en las evaluaciones, demostrando dominio en la apropiación de los objetivos.

Por último, quisiéramos dejar sentado que, en observaciones fuera de la situación experimental (durante su desarrollo y después de concluida), pudimos constatar cómo aplicaron conscientemente lo aprendido, con otros profesores y con los directivos de la escuela y la facultad, para obtener algunas demandas como estudiantes, con buen éxito.

Aunque no pudimos hacer un seguimiento sistemático de este grupo, ya que regresamos a Cuba, hemos mantenido correspondencia con muchos de ellos y hemos conocido por otros profesores el comportamiento consecuente que han tenido en los semestres posteriores.

Como puede verse, a pesar de las diferencias encontradas, en muchos sentidos los resultados obtenidos son muy semejantes a los de Cuba. Esto demuestra las posibilidades de aplicación del Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal a distintos contextos sociales y educativos, a partir de sus correspondientes adecuaciones.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de los resultados conduce a las siguientes **reflexiones y consideraciones finales**:

¿El Modelo Educativo Integral para el Crecimiento será tan efectivo en otros niveles de enseñanza: primario, medio general, preuniversitario y técnico-profesional?

Se puede suponer que realizando las adecuaciones pertinentes, en función del contexto y de las condiciones concretas de las Instituciones escolares y de los grupos con los que se trabaje, puedan lograrse resultados semejantes a los obtenidos en la Educación Superior.

No obstante, están por comprobar sus posibilidades de aplicación en estas enseñanzas, lo que deja abierta las puertas a nuevas investigaciones en esta dirección. Algunas experiencias se han llevado a cabo en Escuelas de Oficios e Institutos Politécnicos con resultados satisfactorios muy alentadores, que estimulan la continuidad de este tipo de trabajo en este nivel de enseñanza y muestran la real factibilidad de su aplicación en diversas edades y condiciones escolares.

¿Es válida la generalización de la estrategia propuesta a las asignaturas generales, básicas y técnicas del nivel superior? ¿Su utilización en estas asignaturas adquiere alguna regularidad o especificidad distintiva con respecto a las asignaturas de Psicología en las que se llevó a cabo la experiencia?

La introducción de este Modelo en los trabajos desarrollados por algunos profesores refleja resultados muy favorables para responder afirmativamente a estas preguntas. Se ha logrado aplicar en las asignaturas de Matemática, Física, Español, Inglés, Computación, Química, Construcción Civil, Eléctrica, Veterinaria, Agronomía, Mecánica, Economía y Pedagogía tanto en el nivel superior como en el nivel medio.

Incluso se ha proyectado su aplicación en asignaturas que forman parte del diseño curricular de los alumnos de las escuelas de Salvavidas, de preparación de trabajadores del Servicio Especializado de Protección Social, de formación de técnicos de la Salud y de los proyectos de Adiestramiento Laboral a recién graduados de nivel medio y superior en Cuba. No obstante, la profundización en las particularidades que el Modelo propuesto y su estrategia de aplicación adquieren en cada materia y nivel es un campo abierto, insuficientemente explorado, que podría enriquecer notablemente lo alcanzado actualmente.

Otra interrogante es **¿El Aprendizaje Formativo puede lograrse en las actividades extracurriculares? ¿El diseño de estas actividades será el mismo o requerirá modificaciones esenciales con respecto al propuesto por el MEICREP?**

En esta dirección se han realizado algunas experiencias aisladas de aplicación en distintas actividades no docentes en el nivel medio de la Educación Técnica y Profesional, por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Técnica de Cuba en sus prácticas laborales en los Institutos Politécnicos, con muy halagüeños resultados.

También los estudiantes ecuatorianos de la Facultad de Educación para la Salud, aplicaron esta propuesta en un sistema de sesiones de aprendizaje sobre nutrición y de reflexión acerca de la soledad y sus consecuencias, en grupos de la tercera edad de la ciudad de Riobamba, con excelentes resultados. Esto apunta a la posibilidad de que la propuesta tenga tal nivel de generalidad que posibilite su utilización en todo tipo de actividades en las que se produzca un aprendizaje en los sujetos, en situaciones intencionalmente planificadas con el propósito de lograr el crecimiento personal de los mismos.

Más interesante aún sería la **investigación de los cambios que se requerirían en el diseño del proceso pedagógico para lograr la integración, en un sistema, de las influencias de las actividades curriculares y extracurriculares en el crecimiento personal de los alumnos.**

En la práctica cotidiana, estas actividades se planifican por separado y aunque se parte de un mismo diagnóstico de los alumnos y del proceso, no se logra la coherencia óptima entre ellas, con las dificultades que esto genera en el orden educativo. Un trabajo de investigación dirigido a lograr estos propósitos conduciría a resultados muy superiores a los alcanzados hasta ahora.

Otra reflexión se relaciona con **las posibilidades de generalización de los resultados a otros países Latinoamericanos.**

La aplicación experimental de esta alternativa en Ecuador dejó abierta la opción de su introducción en otros centros educacionales de países semejantes en su contexto sociocultural, económico y político. Sin embargo, la factibilidad y el éxito de esta generalización necesita ser comprobada, en tanto, las particularidades de cada país, Institución e incluso personal docente y alumnos puede ser muy disímil e influir en el modo en que se lleva a cabo el Modelo y su estrategia de aplicación, aunque el éxito alcanzado tanto en Cuba como en Ecuador apunta al nivel de generalidad y al carácter abierto y flexible de esta propuesta, que

permite su empleo en condiciones tan diferentes como las existentes en estos dos países.

Una línea importante de trabajo, que necesita ser desarrollada tiene que ver con la continuidad de las influencias educativas en los estudiantes una vez graduados, durante el periodo de adiestramiento laboral en los centros escolares donde inician su vida laboral.

La interrogante sería: **¿Es posible propiciar el crecimiento personal de los alumnos cuando han dejado su vida escolar? ¿Hasta qué punto puede lograrse que esta etapa de adiestramiento laboral sea realmente formativa, desarrolladora y enriquecedora para estos egresados? ¿Qué se está haciendo actualmente en este sentido y qué podría ser perfeccionado?**

Las investigaciones realizadas en este campo demuestran que los recién graduados no reciben la atención que se supone deben recibir y que las normativas y orientaciones al respecto están lejos no sólo de cumplirse sino que no tienen suficientemente en cuenta los aspectos relacionados con el crecimiento de los sujetos como personas. Algunas experiencias de aplicación del Modelo propuesto, en las condiciones de adiestramiento laboral, a graduados de nivel medio y superior que comenzaron su vida laboral en la empresa cubana LABIOFAM demuestran lo efectivo e importante que puede resultar para estos ex –alumnos. Queda mucho por hacer en esta etapa tan relevante en la vida personal y profesional de los egresados.

Otras interrogantes se relacionan con lo que sucede a los maestros que aplican esta propuesta. **¿Qué cambios se producen en los maestros? ¿Cómo se manifiestan esos cambios en su actuación profesional? ¿Logran crecer los maestros al transformar su práctica pedagógica? ¿Cómo se sienten al aplicar esta opción?**

Las observaciones y las entrevistas realizadas a los maestros que han asumido la propuesta y la han utilizado en su trabajo reflejan cambios notables en su modo de sentir y pensar. Expresan que no pueden trabajar como antes, que después de actuar de este modo se sienten más plenos, más realizados y más preparados para manejar los distintos eventos que suceden en las aulas, que logran una estrecha y positiva comunicación con sus estudiantes, que al motivarse más, les hacen motivarse por el propio proceso de enseñar. Manifiestan que han crecido profesional y personalmente en el transcurso de la aplicación de la experiencia.

Esto conduce a la conclusión de que el efecto de la opción presentada va más allá del crecimiento personal de los estudiantes para alcanzar el crecimiento personal de los maestros. No obstante, estos efectos necesitan

ser investigados más profundamente, por lo que esta cuestión se constituye en interesante línea investigativa.

A ella se suma la investigación del problema relacionado con **las vías y procedimientos para lograr la preparación óptima no sólo de los maestros, sino también de los directivos** que tendrán que ver con el proceso de introducción, aplicación y generalización de los resultados.

Se ha podido comprobar la gran importancia que reviste que las personas que apliquen esta opción lo hagan desde una implicación y un convencimiento profundo de la necesidad de aplicarla y sobre todo desde una asunción personal de la misma. Si esto no sucede, los resultados pueden no ser los esperados, cuestión que no tendría que ver con la propuesta, sino con la preparación y disposición de las personas para aplicarla. Se ha de ser muy cuidadoso en relación con este aspecto en el momento de generalizar los resultados obtenidos.

Finalmente en el orden teórico, quedan muchas interrogantes por responder, cada una de las cuales en sí misma conduciría a una investigación. Entre éstas se pueden mencionar: **¿Qué papel desempeñan las configuraciones personalógicas de cada sujeto en su propio crecimiento personal? ¿Cuál es el papel de sus potencialidades? ¿Cómo interactúan estas condiciones internas con las influencias externas que el sujeto recibe? ¿Qué transformaciones se van produciendo en la personalidad del sujeto como sistema en la medida en que se va logrando su aprendizaje formativo y cómo se manifiestan en cada uno de los sujetos como individualidad?**

Estos aspectos sólo han sido esbozados en este libro, pero su importancia requiere de un nivel de profundización que ha de ser objeto de futuros trabajos.

Es importante diferenciar entre la aplicación práctica del Modelo y la investigación de alguna de las aristas o aspectos que hemos sugerido en este capítulo, lo que no significa que ambas cosas no puedan realizarse a la vez. En la medida en que los maestros aprovechen las posibilidades que les ofrece su propia práctica para la investigación científica, será más rápido el avance y desarrollo de las Ciencias Psicológicas y Pedagógicas en Cuba y Latinoamérica.

Finalmente, no es ocioso reiterar la necesidad de continuar los estudios e investigaciones que permitan que, cada vez más, el proceso de formación de las nuevas generaciones alcance un nivel superior desde el punto de vista cualitativo, que responda a las necesidades de nuestros países latinoamericanos.

7. BIBLIOGRAFIA

1. Acosta, R.M., R. Bermúdez, L. Pérez, G. Borrell, C. Suárez y L. Saínez: (1991) Creatividad y desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración en el proceso docente-educativo. Ponencia presentada en el Simposio Iberoamericano "Desarrollo de la inteligencia: Pensar y Crear", La Habana.
2. Alvarez de Zayas, C. (s/a). El Modelo Universidad. Material impreso, La Habana.
3. ----- (1996). Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia, La Habana.
4. Allport, G.W. (1965). Psicología de la personalidad. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1965.
5. _____. (1967). La personalidad, su configuración y desarrollo, Edición Revolucionaria, La Habana.
6. Anastasi, A (1970) Test psicológicos. Ediciones Revolucionarias, La Habana.
7. Ardila, R. (1982). Terapia del comportamiento. Editorial Trillas, México.
8. Arias, H (1993) El problema de la anticipación en la Psicología. Tesis de Doctorado, La Habana.
9. Arés, P (1992). Intervención Familiar I. Curso de Postgrado. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, marzo-junio.
10. Arias, G. (1999). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotsky. En Revista Cubana de Psicología. Vol16, No.3, pp.171-176. La Habana.
11. _____ (1999). El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. En Revista Cubana de Psicología. Vol.16, No.3, pp.194-199. La Habana.
12. Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. Holt, Renhart, y Winston, New York.
13. Avendaño, R. y A. Minujin. (1987). Un sistema de influencias educativas para la formación integral de los escolares primarios. Tesis de doctorado, Universidad de La Habana, La Habana.

14. Bandura, A. (1977) Social learning theory: Englewood Cliffo, New Jersey.
15. Bastichev, G. S. (1983) "Carácter activo de la educación", en Lecturas de Psicología Pedagógica. Universidad de la Habana, La Habana.
16. Banny-Johnson. (1971). Dinámica de grupo en la Educación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
17. Bermúdez, R. y L. Pérez. (1983). "La transformación del sistema de evaluación del aprendizaje a partir de fundamentos psicológicos: una experiencia práctica" en II Encuentro Latinoamericano de Psicología Marxista y Psicoanálisis, Vol. 4, 189-192, La Habana.
18. _____. (1995). Modelo integral del proceso pedagógico profesional. Trabajo presentado en Pedagogía 95, La Habana.
19. _____. (1996). La Comunicación positiva en la Educación. Libro de texto del Curso Regular Diurno del ISPETP. La Habana.
20. _____. (1997a). La creatividad y su desarrollo. Material de la Maestría en Pedagogía Profesional. ISPETP. La Habana.
21. _____. (1997b). Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal. Libro de la Maestría en Pedagogía Profesional. ISPETP, La Habana.
22. _____ (2000). Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal. Trabajo presentado en Pedagogía Provincial 2001, La Habana.
23. Bermúdez, R., R.M. Acosta y L. Sainz. (1991). Fundamentos psicológicos del proceso de enseñanza aprendizaje . Folleto. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, La Habana.
24. Bermúdez, R., L. Pérez, R.M. Acosta, C. Suárez y L. Sainz (1991) Desarrollo de la creatividad en el proceso docente educativo. Ponencia presentada en el Simposio Iberoamericano "Desarrollo de la inteligencia: Pensar y Crear", La Habana.
25. Bermúdez, R., B. Marcos, V. García, O. Pérez, L. Pérez, M.A. Rodríguez. (1995). La facilitación de dinámicas grupales. Libro de texto del Curso Regular Diurno del ISPETP. La Habana.

26. Bermúdez, R., L. Pérez, L. Sainz y L.M. Barrera. (1996). La personalidad: Diagnóstico de su desarrollo. Libro de texto del Curso Regular Diurno del ISPETP. La Habana.
27. Bermúdez, R., L. Pérez, L.M. Barrera, M.A. Rodríguez y N. Martínez. (1996). Una estrategia en la Educación para el crecimiento humano: experiencias prácticas e investigativas en la formación de profesores. Mesa Redonda presentada en el V Encuentro Latinoamericano de Psicoanalistas y Psicólogos Cubanos, La Habana.
28. Bermúdez, R, L. Pérez, V. García, B. Marcos, O. Pérez, M.A. Rodríguez. Dinámica de grupo en educación: su facilitación. En proceso de edición, Editorial Pueblo y Educación.
29. Bermúdez, R. (1990). La transformación de la enseñanza de la Psicología a partir de la teoría de la formación planificada y por etapas de P. Ya. Galperin. Ponencia presentada en el evento Pedagogía '90. La Habana.
30. _____ (1990) Estructura de la personalidad: una concepción sistémica. Folleto. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y profesional, La Habana.
31. _____ (1992). Métodos y técnicas psicológicas de tratamiento individual. Folleto. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. La Habana.
32. _____ (1993). Optimización de la formación profesional de estudiantes de nivel superior. Experiencias y resultados. Trabajo presentado en Forum Provincial de Ciencia y Técnica. La Habana.
33. _____ (1999). Aprendizaje Formativo: una propuesta desde el enfoque histórico cultural. Ponencia presentada en Hominis 99. Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Humanas "Crecimiento Humano y diversidad". La Habana.
34. _____ (2000) Aprendizaje y Creatividad. Conferencia magistral impartida en III Encuentro Argentino-Cubano "Los medios de enseñanza en el siglo XXI", La Habana.
35. _____ (2000). Aprendizaje Formativo: una opción para el Crecimiento Personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajo presentado en Pedagogía Provincial 2001, La Habana.

36. Betancourt, M. J. y L. Saínz, L. (1992) La dinámica grupal para la solución creativa de problemas. Editorial Academia de Ciencias, La Habana.
37. Betancourt, J y otros. (1997) La creatividad y sus implicaciones. Editorial Academia, La Habana.
38. Biehler, R. y J. Snowmann (1992) Psicología aplicada a la enseñanza. Editorial Limusa, México.
39. Borrell , G: Una técnica para el estudio motivacional. Artículo inédito.
40. 42-Borrell, G., L. Pérez, R. Bermúdez y R.M. Acosta (1991). Desarrollo de la motivación profesional y creatividad en futuros profesores. Ponencia presentada en el Simposio Iberoamericano "Desarrollo de la Inteligencia: Pensar y Crear", La Habana,.
41. 43-Bower, G. (1974). The psychology of the learning and motivation: advances in research and teory (vol. 8). Academic Press. New York.
42. Bozhovich, L. I (1977).Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
43. _____. (1983) "Problemas actuales de la educación y y el lugar de la Psicología en su solución" en Lecturas de Psicología Pedagógica, Editora Universitaria, La habana.
44. _____ (1991) " Etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis", en Antología sobre Psicología Evolutiva y Pedagógica, Editorial Universidad de Moscú.
45. _____ (1985) La personalidad y su formación en la edad infantil, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
46. Bratus, B. S. (1992). "Algunos problemas actuales de la psicología de la personalidad", en Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
47. Bruner, J. S. (1971). Toward a theory of instruction, Norton, Nueva York.
48. Calviño, M. (1995). "Teoría y Práctica de los Grupos Operativos". Notas de postgrado. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

49. _____. (1998) Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas. Editorial Academia, La Habana.
50. _____. (2000) Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico Técnica, La Habana.
51. Castro, O. (1996). La evaluación en la escuela actual. ¿Reduccionismo o desarrollo? Resumen del libro presentado en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
52. Colás, M. del P. y L. Buendía. (1994). Investigación Educativa. Ediciones Alfar, Sevilla.
53. Colectivo de autores (1985) Caracterización de algunos aspectos del desarrollo de la personalidad en los estudiantes cubanos de nivel medio. Informe de Investigación. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
54. Colectivo de autores (1989) Temas sobre la Actividad y la Comunicación. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
55. Colectivo de autores. (1990). La planificación pedagógica de la enseñanza. Editora Universidad, La Habana.
56. Colectivo de autores. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. CEPES. Universidad de La Habana. La Habana.
57. Combs. A. (1971) " Ideas nuevas sobre los potenciales humanos: un nuevo reto a los profesores", en Childhood Education. No. 47, abril.
58. _____ (s/a) The professional education of teachers. Allyn y Bacon, Boston.
59. Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings. Chicago, Randk Mc. Nolly.
60. Córdova, M.D.(1996). La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.
61. Corral, R. (1991). El estudio de la memoria en la Psicología Cognoscitiva Contemporánea. Editora Universidad, La Habana.

62. _____(1999). Las lecturas de la Zona de Desarrollo Próximo. En Revista Cubana de Psicología.Vol.16, No.3, pp.200-204. La Habana.
63. Cucco, M (1992) Crecer. Curso de postgrado. Federación de Mujeres Cubanas, la Habana.
64. _____ (1993) Rol profesional. Curso de postgrado Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.
65. Chávez, J. (1996a). Tendencias Contemporáneas para transformar la Educación en los países iberoamericanos. Ediciones INAES, México.
66. _____. (1996b). Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina. Primera y Segunda parte. Folleto, Ministerio de Educación, La Habana.
67. Dansereau, D.F. y otros. (1983). " Learning strategies training: effects of sequencing" , en The Journal of Experimental Education. Vol 51, No. 3, E.U.A.
68. Davidov, V. V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, Moscú.
69. _____ (s/a) Tipos de Generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
70. Davis, G. (1982). A model for teaching for creative development, in Roeper Review, No. 5, Vol 2.
71. De Bono, E. (1986):" Cómo desencadenar la imaginación creativa", en El pensamiento Lateral. Ediciones Paidós, Barcelona.
72. De la Torre, C. y M. Calviño (1985). Historia de la psicología. Lecturas Escogidas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana
73. De Vega, M. (1985). "Estructuras y procesos de base", en Introducción a la Psicología Cognitiva. Alianza Editorial, España.
74. Díaz, B. (1982) La teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento. Folleto Universidad de La Habana.
75. Domínguez, L. y M. C. Zabala (1987) "La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior", en Investigaciones de la personalidad en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

76. _____ (1990) "El problema de la autodeterminación profesional en la Edad Juvenil", en Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones. Editora Universitaria, La Habana.
77. Domínguez, L. (1992). Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis de Doctorado, La Habana.
78. Elkonin, D. B. (1982). Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil en Superación para profesores de Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
79. Eskeles, A.(1990). "Academic intrinsic motivation in young elementary school children", en Journal of Educational Psychology, Vol.32, No.3.
80. Fariñas, G. y A. Labarrere. (1994). Teorías de aprendizaje. Curso de postgrado. Ministerio de Educación, La Habana.
81. Fariñas, G.:" Más allá del aprendizaje escolarizado", en Tribuna Pedagógica, Mérida, Yucatán, pp.40-43.
82. _____(1984)" Formación de conceptos gramaticales en niños de edad escolar según el tercer tipo de base orientadora", en Revista Cubana de Psicología, Vol. II, No. 1.
83. _____ (1995). Maestro, una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia. La Habana.
84. _____ (1999,a). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico cultural. En Revista Cubana de Psicología, Vol.16, No.3, pp.222-226. La Habana.
85. _____ (1999,b). Hacia un redescubrimiento de la teoría del aprendizaje. En Revista Cubana de Psicología. Vol.16, No.3, pp.227-234. La Habana.
86. _____ (1999, c). L. S. Vigotsky en la cultura y la subjetividad del psicólogo. En Revista Cubana de Psicología. Vol16, no.3, pp.235-240. La Habana.
87. _____ (2000). Retos de la construcción teórica en las Ciencias de la Educación: una óptica Vigotskiana. Ponencia presentada a Evento Provincial Pedagogía 2001. La Habana.

88. Fariñas, G. y R. Pérez. (1990). "Acerca de la autorrealización y la perspectiva temporal: un enfoque psicopedagógico", en Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones. Editora Universidad de La Habana, La Habana.
89. Fernández, F.L. (1987) "Definición de indicadores de la creatividad", en La Escuela en Acción, Madrid, abril.
90. Flanagan, J.C. (1971)" The plan system for individualizing education", en Measurement in Education, 2 (2), pp.1-8,.
91. Flavell, J. H. (1979) " Metacognition and cognitive developmental inquiry", en American Psychologist, 34 (10), pp.906-911.
92. Freitag, B. (1993). "Aspectos filosóficos e sócioantropológicos do constructivismo póspiagetiano", en Constructivismo Póspiagetiano. Um Novo Paradigma sobre Aprendizagem. Editora Vozes, Ltda. Petropolis.
93. Freire, P. (s/a) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Editores S.A., México-España-Argentina y Colombia, 16 edición.
94. _____ (1993) Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI, Editores S.A., México-España-Argentina y Colombia, 1ra edición.
95. _____(1981) La cohesión grupal y sus manifestaciones en grupos con diferentes niveles de desarrollo. Editora Universitaria, La Habana,.
96. Friedrich, W.y A.Kossakowsky (1965) Psicología de la edad juvenil. Editorial universitaria, La Habana.
97. Freitag, B. (1993) Aspectos filosóficos e sócioantropológicos do constructivismo póspiagetiano-I", en Constructivismo Póspiagetiano. Um Novo Paradigma sobre Aprendizagem. Editora Vozes, Ltda. Petropolis.
98. Fuentes, M. (1985). El grupo y su estudio en la Psicología Social. Ediciones ENPES, La Habana.
99. _____ (1986) " La indagación de los niveles de desarrollo del grupo a través de la metódica Nivel de Desarrollo", en Revista Cubana de Psicología, Vol.3, no. 1.

100. Fustier, H. (1992). " La constitución del grupo y la seguridad afectiva", en Teoría y Práctica sobre Creatividad y Calidad. Editorial Academia, La Habana.
101. Gagné, R. M.(1970). The conditions of learning. Holt, Rinchart y Winston, Nueva York.
102. _____(1973). Aprendizagem e Tecnologia Educacional, Conferencia pronunciada en 2da CONTECE, Sao Paulo, octubre.
103. _____(1974) Essentials of learning for instruction. Hindsdale, Dyden.
104. Galperin, P. Ya. (1977). Introducción a la Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
105. _____(1982) "En qué medida es aplicable el concepto **caja negra** en la psicología del aprendizaje", en Superación para profesores de Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
106. _____. (1983,a). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales, en Lecturas de Psicología Pedagógica. Universidad de La Habana, La Habana.
107. _____.(1983,b). "Métodos, hechos y teorías en la psicología de la acción mental y la formación de conceptos", en Lecturas de Psicología Pedagógica. Universidad de La Habana, La Habana.
108. _____. (1983,c). "Los tipos fundamentales de aprendizaje", en Lecturas de Psicología Pedagógica. Universidad de La Habana, La Habana.
109. _____(1983, d) "Sobre la formación de las imágenes sensoriales y los conceptos", en Lecturas de Psicología Pedagógica. Universidad de La Habana.
110. _____. (1986). "Sobre el método de formación por etapas del las acciones intelectuales", en Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
111. Garballido, S. (1990) Técnicas de dinámica de grupo. Curso de postgrado. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.

112. García, L. (1995). Sistematización del Modelo de Escuela Cubana. Material impreso. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
113. García, M. (1989). "Metodología para el logro de un aprendizaje significativo", en Tecnología y Comunicación educativas. Editorial Instituto Latinoamericano de la Comunicación educativa, Año 4, No. 14.
114. García, V., B. Marcos, O. Pérez y M. Portales. (1996). Trabajo con grupos: reflexiones y experiencias en la formación de profesores. Mesa Redonda presentada en el VI Encuentro Latinoamericano de Psicoanalistas y Psicólogos Cubanos, La Habana.
115. García, V. (1999). Aproximación a la identidad profesional del maestro. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, La Habana.
116. García, V. y B. Marcos (1998). ¿La facilitación de la dinámica de aprendizaje grupal?: una opción al maestro. (inédito). ISPETP. La Habana.
117. Garrett, H. y Woodworth, R. S. (1958). Statistics in Psychology and Education. Longmans Ed. EEUU.
118. Getzels, J.W.y P.W. Jackson (1962) Creativity and intelligence. Wiley, Nueva York.
119. González, A. (1989). Experiencia formativa para desarrollar la creatividad en la industria. Tesis de Doctorado. Academia de Ciencias, La Habana.
120. _____.(1990). Cómo propiciar la creatividad. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
121. _____(1982) "La autorregulación moral del comportamiento" en Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
122. González, O. (1989) Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la educación superior. Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. La Habana.
123. González Rey, F. (1982) Motivación moral en adolescentes y jóvenes. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

124. _____(1983) Motivación profesional en adolescentes y jóvenes, Editorial Científico Técnica, La Habana.
125. _____(1985) Psicología de la Personalidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
126. _____(1989,a) " Personalidad y Comunicación: su relación técnica y metodológica", en Temas sobre la Actividad y la Comunicación. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
127. _____(1989,b) Psicología, Principios y Categorías, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
128. _____(1993,a) Personalidad. Curso impartido en el Ministerio de Educación, La Habana.
129. _____(1993,b). Personalidad, Salud y Modo de vida. Editora UNAM, México.
130. _____ . (1995). Comunicación, Personalidad y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
131. _____ (2000) Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la Psicología Social. En Revista Cubana de Psicología. Vol 17, No.1, pp. 61-71. La Habana.
132. González Rey, F. e H. Valdés : (1994). Psicología Humanista, actualidad y desarrollo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
133. González Rey, F. y A. Mitjáns (1989) La Personalidad, su Educación y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
134. González, V. (1989) Niveles de integración de la motivación profesional. Tesis de doctorado, La Habana.
135. González Serra, D. (1976) Criterios y métodos para el estudio de la motivación. Editora Universitaria, La Habana.
136. _____(1985,a) " La autonomía de la personalidad y la determinación social de los procesos de anticipación", en Revista Cubana de Psicología, Vol. II, No. 1, 5-11, La Habana.
137. _____(1985,b) "Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología y su expresión en el estudio de la motivación", en Revista Cubana de Psicología, Vol. II, No. 1, 20-25, La Habana.

138. Gordon, Th. (1988). Maestros eficaces y técnicamente bien preparados. Editorial Diana, México.
139. Grachev, A.A. (1989). Influencia de la comunicación en la selección del objetivo, en B.F.Lomov "El problema de la comunicación en Psicología". Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
140. Guilford, J. (1967) The nature of human intelligence. Mc. Graw-Hill, Nueva York.
141. _____(1992) "Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad", en Teorías y Prácticas sobre creatividad y calidad. Editorial Academia, La Habana.
142. Gutiérrez, F. (1984) Educación como praxis política. Editorial Siglo XXI, México.
143. Hallman, J. (1992). " Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad", en Teorías y Prácticas sobre creatividad y calidad. Editorial Academia, La Habana.
144. Hedegaard, M. (1993). La ZDP como base para la enseñanza, en L.C.Moll "Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
145. Heidbreder, E. (1964). Psicologías del siglo XX. Edición Revolucionaria, La Habana.
146. Herbert, A. T. y G. Ferry. (1969) Pedagogía y Psicología de los grupos. Editorial Nova Terra, Barcelona.
147. Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Editorial Paidós, México D.F.
148. Hilgard, E.R. (1961).Teorías del aprendizaje. Edición Revolucionaria, La Habana.
149. Hoed, M.L. (1988) Estudio de la motivación hacia la profesión y los aspectos profesionales del ideal en estudiantes del ISPJAE. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.
150. Holley, C.D., D.F. Dansereau, B.A. Mc. Donald, J.C. Garlan, K.W. Collins (1979) "Evaluation of a hierarchical mapping technique as an

- aid prose processing ", en Contemporary Educational Psychology, No.4, 227-237.
151. Iliasov, I. I. (1986) Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 152. Instituto Pichón-Riviére. (1991). O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichón-Riviére. Editora Vozes, Petropolis.
 153. Isaksen, G.G. (1985) Curriculum planning for creative thinking and problem solving, en The Journal of Creative Behavior. Vol. 19, No. 7.
 154. Koltzova. (1978). Estudio experimental de la actividad cognitiva en comunicación, en Soviet Psychology, 17 (1), pp. 23-38.
 155. Labarrere, A. (1983). Función de los metaconocimientos en el aprendizaje y la personalidad, en II Encuentro Latinoamericano de Psicología Marxista y Psicoanálisis. Vol 4, p.p.126-129, La Habana.
 156. _____ (1990). Otro lado del conocimiento. Ponencia presentada en Pedagogía 90, La Habana.
 157. _____. (1996). ¿Qué pasa en la Zona de Desarrollo Próximo? Ponencia presentada en el Encuentro sobre la Educación y el Desarrollo. El enfoque histórico cultural de L.S. Vygostky y la Educación, La Habana.
 158. _____ (1994). Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Angeles Editores, México D.F.
 159. _____. (2000). Aprendizaje para el desarrollo. Revista Cubana de Psicología. Vol.17, No. 1, pp.28-30, La Habana.
 160. Leontiev, A.N. (1967). "El aprendizaje como problema en la Psicología", en Psicología Soviética Contemporánea. Serie Ciencia y Técnica, La Habana.
 161. _____(1981). Actividad, Conciencia y Personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 162. _____.(1982,a)." El hombre y la cultura", en Superación para profesores de Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

163. _____ (1982,b)."El desarrollo mental del niño como un proceso de asimilación de la experiencia humana", en Superación para profesores de Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
164. Lewin, K. (1928) A dynamic theory y Personality, New York.
165. Lomov, B.F. (1978).Procesos psicológicos y comunicación, en Soviet Psychology, 17 (1) 3-22.
166. _____ (1989). El problema de la comunicación en Psicología .Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
167. Lompscher, J., A.K. Markova y V.V. Davydov. (1987). Formación de la actividad docente en los escolares. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
168. López, J. (1983) "La psicología humanista: un modo nuevo de acercarse a la persona, a la relación educativa y a la investigación pedagógica", en Revista de Orientación Pedagógica. Bordon, Tomo XXXV, No. 249, 483-495, Madrid, septiembre-octubre.
169. López, J. y O. Valera. (1996). Sistema de principios para una enseñanza que produzca el desarrollo. Ponencia presentada en el Encuentro sobre la Educación y el Desarrollo. El enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky y la Educación, La Habana.
170. Luria, A.R.(1977). Las funciones corticales superiores del hombre. Editorial Orbe, La Habana.
171. _____ (1982). Importancia de un diagnóstico acertado, en Superación para profesores de Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
172. Makarenko, A.S. (1979) La colectividad y la educación de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación.
173. Marcos, B. (1999). La autocomprensión del maestro. Un enfoque teórico y una propuesta de desarrollo. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, La Habana.
174. Marlowe, H.A. (1986) "Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence", en Journal of Educational Psychology.Vol.78 No.1.

175. Martínez, G. (1983) "Estudio del desarrollo del pensamiento en la edad escolar menor en el contexto de la Psicología Marxista" en II Encuentro Latinoamericano de Psicología Marxista y Psicoanálisis, Vol.4, La Habana.
176. _____ (1990) "La enseñanza de la solución de problemas. ¿Una problemática actual? , en "Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones". Editora Universidad de La Habana, La Habana.
177. Martínez Ruiz, G. (1990) Formación experimental de la moral en niños escolares primarios a través de la literatura. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, La Habana.
178. Márkova, R.(1984) "Acerca del desarrollo de la actividad creadora de los estudiantes, futuros maestros", en La Educación Superior Contemporánea, No.2.
179. Maslow, A.(1968)."Algunas implicaciones educacionales de la psicología humanista", en Harvard Educational Review, No.38.
180. _____(1974) El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser. Editorial Kairos, Barcelona.
181. _____ (1988). La amplitud potencial de la naturaleza humana. Editorial Trillas, México.
182. Mead, M. y otros (1978) La educación y la personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires.
183. Merani, A. (1983) Educación y sociedad. Editorial Grijalbo, México.
184. Minujin, A. y R. Avendaño. (1995). Crecer es transformarse en Colectivo de autores Temas de Psicología Pedagógica para maestros IV. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
185. Mitjans, A. (1995). Creatividad, personalidad y educación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
186. Newman, D. P. Griffin y M.Cole. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Ediciones Morata, S.A., Madrid.
187. Nosulenko, V. N. (1989). La comunicación en las tareas de la evaluación de señales, en B.F. Lomov El problema de la comunicación en Psicología. Editorial de ciencias Sociales, La Habana.

188. Obozov, N.N. (1989). Los procesos y funciones psíquicos en condiciones de actividad individual y conjunta, en B. F. Lómov El problema de la comunicación en Psicología. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
189. Patiño, M., A. M. Hernández, A. Aragón y O. León. (1995). El modelo de escuela politécnica: proyección y realidad. Pedagogía 95, La Habana.
190. Pérez, L., R. Bermúdez e I. Sánchez. (1987). Estudio de la relación entre pensamiento y lenguaje en estudiantes del nivel superior. Informe de investigación, Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, La Habana.
191. Pérez, L.. (1990). Desarrollo del pensamiento y la motivación profesional en los estudiantes a partir de la transformación de la enseñanza de la psicología en el Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. Ponencia presentada en Pedagogía 90, La Habana.
192. Pérez, L., R. Bermúdez, G. Borrell y R. M. Acosta. (1991). Estudio de cualidades del pensamiento y la motivación profesional en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. Informe de investigación. La Habana.
193. Pérez, L., R. Bermúdez, O. Pérez, M. Portales, L. M. Barrera, M. A. Rodríguez, V. García, B. Marcos, R. M. Acosta, G. Torres y C. Pérez. (1994). Desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios. Panel presentado en el V Encuentro Latinoamericano de Psicoanalistas y Psicólogos Marxistas, La Habana.
194. Pérez, L., R. Bermúdez y R. M. Acosta. (1995). El desarrollo ontogenético de la personalidad, Editora ESPOCH, Riobamba.
195. Pérez, L. y R. Bermúdez (1995) : Desarrollo de la inteligencia y la creatividad, Editora ESPOCH, Riobamba.
196. Pérez, L y otros. (1997). Desarrollo de potencialidades creativas en estudiantes universitarios. Informe de investigación. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. La Habana.
197. Pérez, L.. (2000). Crecimiento Personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ponencia presentada en el evento Provincial Pedagogía 2001, La Habana.

198. Piaget, J. y B. Inhelder (1968). Las Operaciones Intelectuales y su Desarrollo, Folleto, Universidad de la Habana, 1968.
199. Pichón-Riviére, E. (1985). Teoría del vínculo. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
200. _____(1987,a). El proceso creador. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
201. _____ (1987,b). Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires,
202. Ponomariov, Ya. A.(1989). "Papel de la comunicación directa en la solución de tareas que requieren de un enfoque creador", en El problema de la comunicación en Psicología. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
203. Rico, P. (1989). ¿Cómo enseñar al alumno a realizar el control y la valoración de sus tareas docentes? En Colectivo de autores :Temas de Psicología para maestros II. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
204. _____(1991). La autorregulación del aprendizaje. Una posibilidad del escolar. Ponencia presentada en el Simposio Iberoamericano "Desarrollo de la Inteligencia; Pensar y Crear", La Habana.
205. _____ (1995). Las acciones del alumno en la actividad de aprendizaje. Una reflexión necesaria para enseñar mejor. En Colectivo de autores Temas de Psicología Pedagógica para maestros IV. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
206. Rivera, N, L. Pérez, R. Bermúdez, A. Viel, F. Blanco, L.M. Barrera y N. Martínez. (1979). Estudio del interés profesional en estudiantes procedentes de Institutos Politécnicos y de Institutos Preuniversitarios. Informe de investigación. ISPETP, La Habana.
207. Rivera, N., L. Pérez, R. Bermúdez, A. Viel, M. Alvarez . (1983). Desarrollo del interés profesional en estudiantes de primero y segundo año del Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. Informe de investigación, La Habana.
208. Rivera, N. (1986). Estudio del interés profesional en alumnos de los años iniciales del ISPETP. Tesis de Doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

209. Rodríguez, M. A. (1998). Estudio de la aplicación de los contenidos psicopedagógicos por los egresados del ISPETP. Tesis de Maestría. ISPEJV, La Habana.
210. Rogers, C. (1978). El proceso de valoración de la persona madura, en La Educación y la Personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires.
211. _____: " El concepto de la persona que funciona completamente", en La relación interpersonal, segunda parte, Fotocopia.
212. _____ (1982). Libertad y creatividad en la educación. Editorial Paidós, Buenos Aires.
213. Rogers, C. y B.F. Skinner. (1981). "Algunas teorías acerca del control de la conducta humana", en Desarrollo del potencial humano. Editorial Trillas, México.
214. Rogers, C. y H.J. Freiberg (1996). Libertad y creatividad en la educación, Editorial Paidós, Barcelona.
215. Rubinstein, S. L. (1973). Principios de Psicología General. Ediciones Revolucionarias, La Habana.
216. Rubtson, V.V. (1981). El rol de la cooperación en el desarrollo de la inteligencia, en Soviet Psychology, 19 (4), pp.41-62.
217. Sánchez, L. (1997). Teorías del aprendizaje e implicaciones pedagógicas, en Revista de Pedagogía, Vol XVIII, No 52, Escuela de Educación UCV, oct-dic..
218. Siegel, S. (1972). Diseño experimental no paramétrico. Edición Revolucionaria, La Habana.
219. Skinner, B.F. (1970). Tecnología de la enseñanza. Editorial Labor, Barcelona,
220. _____.(1981). Reflexiones sobre conductivismo y sociedad. Editorial Trillas, México.
221. Suárez, C., L.Pérez y R. Bermúdez. (1990). Desarrollo de habilidades comunicativas en futuros profesores de la enseñanza técnica y profesional. Ponencia presentada en Psicología 90, La Habana.

222. Talízina, N. F. (1985). Conferencias sobre "Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior" Universidad de La Habana, DEPEs, La Habana.
223. _____ (1987). Métodos para la creación de programas de enseñanza. Universidad de Camagüey, Camagüey.
224. _____ (1988). Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú.
225. Tausch, R. (1987). Psicoterapia por la conversación: conversaciones empáticas, individuales y de grupo. Editorial Herder, Barcelona.
226. Treffinger, J. D. y otros. (1983). "Teoretical perspectives on creative learning and its facilitation on overview", en The Journal of Creative Behavior.
227. Tudge, J. (1993). Vigotsky, la Zona de Desarrollo Próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula; en L.C. Moll 'Vigotsky y la Educación, connotaciones y aplicaciones de la Teoría sociohistórica en la Educación. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
228. UNESCO-OREALC. (1995). Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Boletín 31, Pedagogía 95, La Habana.
229. Valera, O. (1994). Estudio crítico de las principales corrientes de la psicología contemporánea. Editores Jamer, México.
230. Venguer. L. (1982). "Relación entre educación y desarrollo", en Superación para profesores de Psicología, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
231. Vigotsky, S.L. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
232. _____ (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana.
233. _____ (1988). "Interacción entre enseñanza y desarrollo", en Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades, Tomo III, Editora Universidad, La Habana.
234. Zánkov, L (1984). La enseñanza y el desarrollo. Editorial Progreso, Moscú.