PEDAGOGÍA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA:

Hacia una Didáctica de la Educación Superior. (Tomo 1)

ISBN: 978-958-8531-04-5

Alexander Ortiz Ocaña[1]

2012

---

[1] Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Email: alexanderortiz2009@gmail.com

INDICE

INTRODUCCIÓN……..

CAPÍTULO I:

¿CONSTRUCTIVISMO O DESTRUCCIÓN?: Teorías de aprendizaje aplicadas a la práctica escolar universitaria……..

CAPÍTULO II:

MODELOS PEDAGÓGICOS: Hacia una Pedagogía del desarrollo integral del estudiante universitario……..

CAPÍTULO III:

CONSTRUYENDO LA NUEVA UNIVERSIDAD: Leyes pedagógicas y principios didácticos……..

CAPÍTULO IV:

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCTIVOS, EDUCATIVOS Y FORMATIVOS..

CAPÍTULO V:

¿CÓMO DISEÑAR EL PROGRAMA DE ASIGNATURA Y DE SEMESTRE?: La elaboración del plan de estudios y del plan de clases…….

CAPÍTULO VI:

EL ARTE DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?.....

CAPÍTULO VII: EVALUACIÓN FORMATIVA: ¿Evaluar al sujeto o el proceso?.

CONSIDERACIONES GENERALES……

BIBLIOGRAFÍA……..

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo como soporte concreto de la educación tiene una estrecha vinculación con las necesidades sociales que son las que en última instancia definen sus funciones. Las exigencias que cada sociedad impone a la universidad son típicas, tienen un carácter clasista, responden a las características esenciales de la formación económico - social en la que se encuentran y a su época histórica concreta.

La práctica educativa cotidiana responde a la ideología de la clase dominante y por eso la universidad transmite los valores de esta clase, que intenta mantenerse en el poder. Esto no niega la aspiración de los sectores más progresistas de la sociedad que luchan por transformar la educación superior, para que esta contribuya realmente al progreso social.

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

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

La historia de la educación superior demuestra que existen intentos de diseño de procesos educacionales en correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aún cuando los modelos proyectados responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico.

¿Bajo qué principios han sido elaborados estos modelos?

¿Qué criterios se han seguido para su construcción?

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

La modelación científica nos permite obtener como resultado un modelo que media entre el sujeto y el objeto real que ha sido modelado. La modelación del proceso pedagógico tiene sus propias peculiaridades que hacen diferente su modelo de otros. La conceptualización de qué es un modelo pedagógico, facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa.

Ahora bien, para lograr un alto nivel en la labor pedagógica profesional, además de alcanzar un desarrollo académico y práctico acorde con las exigencias del mercado de trabajo y el desarrollo científico - técnico, es necesario que el profesor domine los métodos de la actividad científica investigativa y los aplique en la solución de problemas propios de su profesión, como por ejemplo el diseño del curriculum escolar universitario y la evaluación formativa.

El autor.

CAPÍTULO I

¿CONSTRUCTIVISMO O DESTRUCCIÓN?:

Teorías de aprendizaje aplicadas a la práctica escolar universitaria.

CONDUCTISMO

La concepción conductista dominó gran parte de la primera mitad del siglo XIX. Las investigaciones sobre el comportamiento animal hicieron pensar que el aprendizaje era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo. La repetición era la garantía para aprender y siempre se podía obtener más rendimiento si se suministraban los refuerzos oportunos.

Esta concepción del aprendizaje, asociada al esquema estímulo - respuesta, era coherente con las concepciones epistemológicas empiristas - conductistas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, que ya habían defendido Bacon y Pearson en los siglos XVIII y finales del XIX, respectivamente.

Los años cuarenta fueron hegemónicos de esta concepción y debido a ello se eclipsaron otras tendencias que empezaban a surgir, para las que la comprensión humana se basaba en algo más que en la lógica del descubrimiento.

En este enfoque el trabajo del docente universitario consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos contingenciales de reforzamiento para enseñar.

Keller (1978) ha señalado que en esta aproximación, el docente universitario debe verse como un "ingeniero educacional y un administrador de contingencias".

Un docente universitario eficaz debe de ser capaz de manejar hábilmente los recursos tecnológicos conductuales de este enfoque (principios, procedimientos, programas conductuales), para lograr con éxito niveles de eficiencia en su enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus estudiantes.

Dentro de los principios deben manejar especialmente los referidos al reforzamiento positivo y evitar en la medida de lo posible

los basados en el castigo (Skinner, 1970).

Según los conductistas, para que los estudiantes aprendan basta con presentar la información.

La Escuela Nueva nacida a inicios del siglo XX (que no ha podido aún consolidarse ni siquiera parcialmente), surge como respuesta a la Educación Tradicional que tiene un enfoque externalista, "bancario", como lo define Paulo Freire.

Características de este enfoque:

♦ Ser un proceso de enseñanza - aprendizaje estandarizado, donde se absolutizan los componentes no personales: objetivos, contenidos, métodos, recursos didácticos y evaluación; con métodos directivos y frontales.

♦ El profesor es un trasmisor de conocimientos, autoritario, rígido, controlador, no espontáneo, ya que su individualidad como profesional está limitada porque es un ejecutor de indicaciones preestablecidas.

♦ El estudiante es un objeto pasivo, reproductor de conocimientos, lo que se manifiesta en su falta de iniciativa, pobreza de intereses, inseguridad y rigidez. Para él aprender es algo ajeno, obligatorio, por cuanto no se implica en éste como persona.

La educación superior así concebida, ha demostrado ser ineficiente para las condiciones socioeconómicas de la época moderna. La característica más universal de esta época es su incesante cambio, que afecta a todos los sectores económicos, instituciones sociales y personas que se vinculan a ellas.

Esto obedece al desarrollo de las fuerzas productivas que es provocado, entre otras cosas, por el progreso tecnológico y la aplicación de la ciencia a la producción. Contribuyen también a este cambio, que el hombre percibe como inestabilidad e incertidumbre, la creciente contradicción de estas fuerzas productivas con las relaciones de producción vigentes.

El grado de competitividad a lograr, basado en los niveles de producción (cantidad y calidad), con indicadores mundiales, es el eje central del desarrollo moderno. Los paradigmas de progreso tienden

hacia la conformación de bloques regionales que enfrenten los elevados gastos de investigación y desarrollo. Se necesita entonces, una fuerza laboral que tenga cada vez más preparación técnica, con sólidos valores, que sea capaz de autorregularse dentro de ciertos límites.

También en la contemporaneidad existe un conjunto de problemas globales y de necesidades sociales generales, tales como, la supervivencia del género humano, en primer lugar, la conservación de los logros de la cultura creada por el hombre, la transformación y desarrollo hacia mejores condiciones de vida para toda la humanidad. Estos ponen su impronta en todos los modelos educativos de una u otra forma.

Por otra parte, las condiciones unipolares de hoy, con la creciente desigualdad socioeconómica entre los países desarrollados y subdesarrollados condicionan la diferencia en las ideas sobre la educación superior, su función social y su instrumentación real.

Todas estas condiciones requieren de un hombre capaz de enfrentarse crítica e independientemente al enorme cúmulo de conocimientos existentes, que sepa tomar decisiones, que sea cada vez más creativo y autodeterminado; participante comprometido de diversas transformaciones técnicas, científicas, económicas y sociales.

¿Puede la universidad contribuir a la consecución de este objetivo?

Por supuesto que sí, si cambia, ubicándose en el contexto sociohistórico actual, a partir de los logros más relevantes de la Educación Universal, ajustándolos a nuestras condiciones particulares y movilizando a toda la sociedad para ello.

En este sentido hay, en nuestro criterio, cuatro referentes teóricos indispensables a tomar en cuenta, que correctamente valorados e integrados dialécticamente conducen a una nueva concepción de la universidad en función del desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

REFERENTES TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE LA

CREATIVIDAD EN LA UNIVERSIDAD:

- ♦ Las teorías Constructivistas.
- ♦ La Psicología Cognitiva contemporánea.
- ♦ Las tendencias Humanistas.
- ♦ El enfoque Histórico - Cultural.

El análisis pormenorizado de estas corrientes es imposible en un trabajo como éste, por eso solo tomaremos aquellos elementos que, a nuestro juicio, constituyen sus aportes y limitaciones fundamentales.

LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS:

De acuerdo con la aproximación psicogenética el docente universitario es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los estudiantes. Debe conocer a profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los estudiantes y las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo general. Su papel fundamental consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y auto confianza para el estudiante, dando oportunidad para el aprendizaje autoestructurante de los estudiantes, principalmente a través de la "enseñanza indirecta" y del planteamiento de problemas y conflictos cognoscitivos.

El docente universitario debe reducir su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el estudiante no se sienta supeditado a lo que él dice, cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y no se fomente en él la dependencia y la heteronomía moral e intelectual.

En este sentido, el profesor debe respetar los errores (los cuales siempre tienen algo de la respuesta correcta) y estrategias de conocimiento propias de los estudiantes y no exigir la emisión simple de la "respuesta correcta". Debe evitar el uso de la recompensa y el castigo (sanciones expiatorias) y promover que los estudiantes construyan sus propios valores morales y sólo en aquellas ocasiones cuando sea necesario hacer uso más bien, de lo que Piaget llamó sanciones por reciprocidad, siempre en un contexto de respeto mutuo.

De acuerdo con los escritos de Piaget (1985) existen dos tipos de sanciones: las sanciones expiatorias y las sanciones por reciprocidad. Las sanciones por expiación, son aquellas donde no existe una relación lógica entre la acción a ser sancionada y la sanción; esto es, el vínculo es totalmente arbitrario e impuesto por una persona con autoridad.

Estas sanciones, obviamente están asociadas con el fomento de una moral heterónoma en el estudiante. En cambio las sanciones por reciprocidad, son aquellas que están directamente relacionadas con el acto a sancionar y su efecto es ayudar a construir reglas de conducta mediante la coordinación de puntos de vista (finalmente esta coordinación, es la fuente de la autonomía tanto moral como intelectual). Las sanciones de este tipo están basadas en la "regla de oro" (no hagas a otro lo que no quieras que te sea hecho) y deben ser utilizadas sólo en casos necesarios y siempre en un ambiente de mutuo respeto entre el docente universitario y el estudiante.

Finalmente, respecto a la formación docente es importante también ser congruente con la posición constructivista, esto es, permitiendo que el docente universitario llegue a asumir estos nuevos roles y a considerar los cambios en sus prácticas educativas (en la enseñanza, la interacción con los estudiantes, etc.) por convicción autoconstruida (no por simple información sobre las ventajas de esta nueva forma de enseñar, aunque en el fondo no crean en ellas...) luego de la realización de experiencias concretas e incluso dando oportunidad a que su práctica docente y los planes de estudio se vean enriquecidos por su propia creatividad y vigencias particulares.

Bajo la denominación de constructivismo se agrupan diversas tendencias, escuelas psicológicas, modelos pedagógicos, corrientes y prácticas educativas.

De forma general es una idea, un principio explicativo del proceso de formación y desarrollo del conocimiento humano, y de su aprendizaje.

Este principio plantea que el conocimiento humano es un proceso dinámico, producto de la interacción entre el sujeto y su

medio, a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que le permiten adaptarse al medio.

El constructivismo como categoría incorporada con más o menos aceptación a las ciencias psicológicas y pedagógicas está condicionada sociohistóricamente. Su contenido se ha modificado, se ha enriquecido y ha reflejado los matices filosóficos, económicos, sociológicos, políticos y científicos de las ideas predominantes en un momento dado. A su vez, la forma de comprender el constructivismo ha tenido implicaciones importantes en el terreno de la práctica educativa y en la propia teoría pedagógica.

El paradigma de constructivismo comienza a gestarse en la década del 20 del siglo XX en los trabajos del psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget.

Ideas centrales de la teoría de Piaget:

♦ El conocimiento humano es una forma específica, muy activa de adaptación biológica de un organismo vivo complejo a un medio ambiente complejo.

♦ Esta adaptación es interactiva, es decir, el conocimiento humano surge en la relación del sujeto con su medio.

♦ Para comprender esta relación de un sistema vivo, con su ambiente la noción fundamental es la de equilibrio: en un medio altamente cambiante para que un organismo permanezca estable y no desaparezca debe producir modificaciones tanto en su conducta (adaptación), como de su estructura interna (organización).

♦ El organismo cognitivo que Piaget postula, selecciona e interpreta activamente la información procedente del medio para construir su propio conocimiento en vez de copiar pasivamente la información tal y como se presenta ante sus sentidos. Todo conocimiento es, por tanto, una construcción activa de estructuras y operaciones mentales internas por parte del sujeto.

♦ Los mecanismos de este proceso de adaptación - construcción del conocimiento son dos aspectos simultáneos, opuestos y complementarios, la asimilación y la acomodación. La

asimilación se refiere al proceso de adaptar los estímulos externos a las propias estructuras mentales internas, ya formadas. Mientras que la acomodación hace referencia al proceso de adaptar esas estructuras mentales a la estructura de esos estímulos.

♦ La vía para esta construcción del conocimiento va a partir de las acciones externas con objetos que ejecuta el estudiante, por un proceso de internalización, a transformarse paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales. Esta internalización es el proceso de desarrollo intelectual del sujeto que tiene tres grandes períodos: la inteligencia sensorio - motriz, el de preparación y realización de operaciones concretas y finalmente el del pensamiento lógico formal.

♦ El desarrollo intelectual es la premisa y origen de toda la personalidad, o lo que es lo mismo, a partir del desarrollo del pensamiento se produce el desarrollo moral, afectivo del estudiante.

Aportes:

♦ La importancia que confiere al carácter activo del sujeto en la obtención de su conocimiento y en su desarrollo creativo.

♦ El papel de los conocimientos previos del sujeto en toda nueva adquisición de los mismos y en la configuración de sus competencias creativas.

♦ El proceso de interiorización como vía para el desarrollo de la creatividad.

♦ El reconocimiento del papel de lo biológico en el desarrollo psicológico.

♦ El método de estudio del pensamiento y las tareas experimentales que utiliza para estudiarlo.

Limitaciones:

♦ El espontaneísmo del desarrollo psíquico, intelectual, en la construcción del conocimiento, es decir, el desarrollo tiene su propio automovimiento, es interno, individual, en la relación directa con los objetos y el medio social como fondo solamente.

♦ La subvaloración del rol de lo social en el desarrollo psíqui-

co.

♦ El intelectualismo en la compresión de lo psicológico en el ser humano.

Aunque Piaget no le confiere un papel esencial a la educación en el proceso de construcción del conocimiento y en el desarrollo intelectual humano, su teoría ha tenido una amplia repercusión en las concepciones pedagógicas modernas.

Una de estas aplicaciones, es la llamada Pedagogía Operatoria, nacida en Europa, donde la enseñanza favorecedora del desarrollo intelectual debe partir del conocimiento de los estudiantes.

El aprendizaje se concibe como la construcción de estructuras mentales por parte del sujeto. La enseñanza debe ayudar a esto y, además, debe propiciar el desarrollo de la lógica infantil, estimular el descubrimiento personal del conocimiento, evitar la transmisión estereotipada, proponer situaciones desafiantes, contradicciones que estimulen al estudiante a buscar soluciones.

En estas aplicaciones el docente universitario tiene la función de orientador, facilitador del aprendizaje, pues a partir del conocimiento de las características intelectuales del estudiante en cada período debe crear las condiciones óptimas para que se produzcan las interacciones constructivas entre el estudiante y el objeto de conocimiento, para que comprenda que puede obtener dicho conocimiento por sí mismo, observando, experimentando, combinando sus razonamientos.

LA IMPRONTA COGNITIVA:

Después de la Segunda Guerra mundial, el gigantesco avance de la tecnología computacional en particular y de la ciencia en general se convirtió en un estímulo extraordinario para el cambio de paradigmas en Psicología, ya que los existentes no podían dar respuestas a las nuevas exigencias que esta Revolución Científico - Técnica necesita.

Además, los logros de la Ingeniería Espacial Soviética provocaron una violenta reacción en los Estados Unidos en contra del neoconductismo imperante en su sistema educativo, dando paso a un resurgir de la psicología cognitiva. En este resurgimiento puede

hablarse de dos momentos: un precomputacional y los llamados teóricos del procesamiento de la información (Psicología Cognitiva Contemporánea).

Autores destacados como J. Bruner, D. Ausubel, R.Stenberg, R. Glaser, por mencionar algunos, forman parte de este movimiento. Todos ellos en diferentes formas enfatizan la importancia del estudio de los procesos del pensamiento, de la estructura del conocimiento, de los mecanismos que explican éste, así como, en el estudio experimental de los mismos, no solo en condiciones de laboratorio, sino también, en condiciones naturales del aula.

Este movimiento es muy amplio y variado, por lo que no podemos abarcar todas sus manifestaciones, nos limitaremos a considerar sus valores positivos y principales aportes para el desarrollo de la creatividad, a nuestro juicio.

Valores positivos:

♦ El rescate de los aspectos cognitivos que están en la base del aprendizaje creativo.

♦ La consideración de estos aspectos cognitivos como mediadores de la conducta, siendo ellos los que se modifican en el aprendizaje y luego causan el cambio de comportamiento.

♦ La utilización del método experimental natural en el estudio del aprendizaje creativo y de los procesos cognitivos que están en su base.

♦ La indicación y demostración de la importancia de la metacognición, como conocimiento y control del procesamiento de la información, en el aprender.

Limitaciones:

♦ Solo se centra en el estudio de las estructuras y el funcionamiento cognitivo, descuidando otros aspectos de la personalidad que también influyen en el aprendizaje.

♦ Se ocupan preferentemente de estudios experimentales, explicativos, no interventivos.

♦ A partir de estas concepciones aún no han cristalizado pro-

puestas bien diferenciadas acerca de la enseñanza.

Esto es válido fundamentalmente en la última etapa, anteriormente están los aportes de Bruner (aprendizaje por descubrimiento) y de Ausubel (aprendizaje significativo), que están presentes en numerosas corrientes pedagógicas, pero no en forma pura.

En estas tendencias, como primera condición, el docente universitario debe partir de la idea de un estudiante activo que aprenda significativamente, que aprenda a aprender y a pensar. Su papel en este sentido, se centra especialmente en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren esos fines.

Las diferencias con el profesor tradicionalista consisten en no centrarse en enseñar exclusivamente información, ni en tomar un papel protagónico (es el que sabe, el que da la clase, etc.) en detrimento de la participación de los estudiantes.

Desde la perspectiva ausubeliana, el profesor debe estar profundamente interesado en promover en sus estudiantes el aprendizaje significativo de los contenidos escolares (descubrimiento y recepción). Para ello, es necesario que procure que en sus lecciones, exposiciones de los contenidos, lecturas y experiencias de aprendizaje, exista siempre un grado necesario de significatividad lógica (arreglo lógico de ideas, claridad de expresión, estructuración adecuada, etc.) para aspirar a que los estudiantes logren un aprendizaje verdaderamente significativo.

Igualmente, debe conocer y hacer uso de las denominadas estrategias instruccionales cognitivas, para aplicarlas de manera efectiva en sus cursos o situaciones instruccionales.

Otro aspecto relevante, es la preocupación que debe mostrar por el desarrollo, inducción y enseñanza de habilidades o estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas de los estudiantes.

En los enfoques de enseñar a pensar, el docente universitario debe permitir a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre tópicos definidos de antemano o que emerjan de las inquietudes de los estudiantes, con un apoyo y retroalimentación continuas.

Ausubel publica en 1963 su obra “Psicología del aprendizaje verbal significativo”. Su teoría acuña el concepto de aprendizaje significativo para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del estudiante en la adquisición de nuevas afirmaciones.

Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama organizadores previos, una especie de puentes cognitivos, a partir de los cuales los estudiantes puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión - recepción significativa, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos.

Para Ausubel lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los estudiantes. Propone para ello la técnica de los mapas conceptuales que es capaz de detectar las relaciones que los estudiantes establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

La **diferenciación progresiva** significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado así como su ámbito de aplicación. Con la **reconciliación integradora** se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos. Las personas altamente inteligentes parecen caracterizarse por tener más conceptos integrados en sus estructuras y poseer mayor número de vínculos y jerarquías entre ellos.

Condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo:

♦ Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.

♦ Que se organice la enseñanza respetando la estructura

psicológica del estudiante, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.

- Que los estudiantes estén motivados para aprender.

La teoría de Ausubel aportó ideas muy importantes como la del aprendizaje significativo, el interés de las ideas previas y las críticas a los modelos inductivistas. Sin embargo, se ha criticado por varios autores su reduccionismo conceptual y el modelo didáctico que defiende la transmisión - recepción. Muchos investigadores cuestionan la pertinencia de su aplicación en edades tempranas.

Driver y Gil (1986), critican este modelo porque consideran que no es capaz de resolver los problemas asociados a la persistencia de los errores conceptuales o concepciones alternativas o creencias.

Dada la abundancia de las teorías de la enseñanza, hemos de seleccionar aquella que por su amplitud comprensiva, relevancia y significatividad, facilite las bases necesarias para entender la acción didáctica, como actividad interactiva.

Desde esta concepción la enseñanza es un proceso de interrelación y clarificación continua entre docentes y estudiantes en el marco de un clima social generado por estos protagonistas dentro de un contexto comunitario, en el que se manifiestan una serie de problemáticas que el estudiante debe resolver.

LAS TENDENCIAS HUMANISTAS:

El núcleo central del papel del docente en una educación humanista está dado en una relación de respeto con sus estudiantes. El profesor debe partir siempre, de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa (Hamachek, 1987).

Otra característica importante del docente universitario humanista, asociada con la anterior, es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los estudiantes. Sus esfuerzos didácticos, deben estar encaminados a lograr que las actividades de los estudiantes sean autodirigidas fomentando el autoaprendizaje y la creatividad. El docente universitario no debe

limitar ni poner restricciones en la entrega de los materiales pedagógicos, más bien debe proporcionarles a los estudiantes, todos los que estén a su alcance (Rogers, 1978).

Rasgos que debe poseer el docente universitario humanista:

1.-Debe ser un docente interesado en la persona total de los estudiantes (Hamachek, 1987).

2.-Debe estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas (Carlos, Hernández y García, 1991; Sebastián, 1986).

3.-Fomentar el espíritu cooperativo de sus estudiantes (Sebastián, 1986).

4.-Deben ser frente a sus estudiantes tal y como son, auténticos y genuinos (Good y Brophy, 1983; Sebastián, 1986).

5.-Deben comprender a los estudiantes poniéndose en el lugar de ellos, siendo sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática) (Good y Brophy, 1983).

6.-Debe rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas (Sebastián, 1986).

Estas ideas humanistas que surgen entre los llamados "teóricos de la Tercera Fuerza" (Rogers, Maslow), también aparecen como reacción a los paradigmas empiristas, conductistas y psicoanalíticos.

Aunque se acercan más a estos últimos, responden a la necesidad de crear una nueva imagen del hombre, de la sociedad y de la ciencia. Conciben al ser humano... "como un ser esencial, con una naturaleza biológica y que es miembro de una especie"... (A. Maslow, en Some educational implicatios of Humanistic Psycologies, 1968).

Para ellos la tarea del educador es ayudar a la persona a encontrar lo que tiene en sí mismo, a descubrir su auténtico yo; no forzarla o formarla de un modo predeterminado que alguien ha decidido de antemano, a priori. Pero esta persona singular pertenece a una especie, comparte una humanidad, por lo que también debe

aprender a ser completamente humano. Hablan entonces de dos tipos de aprendizaje, intrínseco, para ser persona y el extrínseco, impersonal de conocimientos y hábitos.

Aspectos positivos:

♦ El énfasis de la subjetividad, el papel activo del sujeto en sus aprendizajes de vida creativos y significativos.

♦ La atención a las diferencias individuales.

♦ El aprendizaje dinámico, flexible con momentos de iluminación, audacia (de salto cualitativo), y momentos de consolidación, precaución, comprobación.

Aspectos negativos:

♦ La dilución de lo social, de las posibilidades de intervenir, estimular la formación y desarrollo de la personalidad madura autorrealizada.

♦ La devaluación drástica y rápida del rol del docente universitario que, muchas veces se siente, durante un tiempo perdido dentro del proceso que estaba antes en sus manos totalmente.

Las implicaciones pedagógicas de estas concepciones en el desarrollo de la creatividad podemos encontrarlas en la Pedagogía no Directiva, que parte de considerar que:

♦ Todos los hombres poseen una disposición fundamental, una necesidad de desarrollo personal o tendencia actualizante a partir de la cual desarrolla sus potencialidades que favorecen su conservación y enriquecimiento.

♦ El docente universitario entonces debe facilitar que el estudiante se sienta libre de reaccionar, de elaborar su experiencia y sus sentimientos personales como él cree que debe hacerlo, por eso este docente debe tener una personalidad relativamente bien integrada, auténtica, debe ser empático y tener confianza en las posibilidades del estudiante. No debe diagnosticar, valorar, formar o cambiar el comportamiento, las necesidades y objetivos del estudiante.

♦ No es necesaria la enseñanza, cuando las personas quieren aprender algo se reúnen para ello, utilizando o no un consultor (docente, psicoterapeuta).

En las aplicaciones de esta Pedagogía se han encontrado dos problemas básicos:

♦ Se pierde el equilibrio necesario entre enseñanza y aprendizaje, entre transmisión cultural y necesidades individuales.

♦ La enseñanza es muy costosa, demorada en el tiempo, requiere de locales, de condiciones especiales y de una preparación teórico - práctica especial del profesor.

EL ENFOQUE HISTÓRICO - CULTURAL:

En la misma época en que Piaget publica sus primeros trabajos, aparece de forma independiente, con puntos de contacto y divergencia, otra concepción sobre el desarrollo del conocimiento del ser humano, lo que pudiéramos llamar la epistemología dialéctica de L. S. Vigotsky (1896 -1934).

Vigotsky vive y realiza su obra en una época de auge revolucionario en todas las esferas de la vida, en las relaciones sociales, políticas, económicas y artísticas de la naciente Unión Soviética. Sus ideas constituyen una creación que revoluciona la Psicología, la pone "sobre sus pies".

Como expresión de su tiempo universal y evidenciando un profundo y amplio conocimiento de varias ciencias, incursionó en todas las áreas de esta Psicología y contribuyó a crear algunas de ellas, como por ejemplo la Defectología y la Metodología de la Psicología.

Las ideas de Vigotsky se hacen públicas por primera vez en 1924 y pudieran ser resumidas en las siguientes:

♦ La naturaleza histórico - social del conocimiento humano, más aún de toda la psiquis del hombre. Vigotsky introduce la psiquis en el tiempo, como una característica de su esencia. Además, dice que el tiempo humano es historia, es decir, desarrollo de la sociedad.

♦ A partir de esta naturaleza histórico - social de todo lo

psíquico, la actividad productiva, transformadora de la naturaleza y de sí mismo, ocupa un lugar esencial en el desarrollo psicológico humano. Es en esta actividad en la que se produce el desarrollo. Pero esta actividad no es solamente una interacción del sujeto con el medio, sino que esta mediada por los instrumentos, los objetos creados por el propio hombre con su trabajo, que son intermediarios en esta relación y en los que él deposita sus capacidades, constituyendo así la cultura.

Vigotsky dice: ..."Por cuanto el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado".

Estos objetos que median la actividad humana con el medio material y social incluyen al lenguaje como sistema de signos con sus características particulares. La existencia de estos instrumentos especiales creados por el propio hombre, es lo que diferencia, entre otras cosas, la psiquis humana de la psiquis animal y explican el salto cualitativo que se produce con el surgimiento de la primera.

♦ Los fenómenos psíquicos (y entre ellos la creatividad) siendo sociales por su origen, no son algo dado de una vez y para siempre, sino que se desarrollan históricamente, en función de las condiciones de vida y actividad social en que el sujeto esta inmerso. Por esto la psiquis no es invariable tampoco en el curso del desarrollo individual.

♦ El desarrollo de las funciones psíquicas superiores (propiamente humanas), se produce en el desarrollo cultural del estudiante y aparece dos veces, primero en el plano social, interpsicológico, como función compartida entre dos personas y después como función intrapsicológica, en el plano psicológico, interno de cada sujeto.

En este autor también encontramos la noción de interiorización de las funciones psíquicas, pero de una forma diferente, no es el simple paso de lo externo a lo interno, sino que implica una transformación de la operación a partir de sus relaciones sociales, cuyo instrumento fundamental es el lenguaje.

Por otra parte para Vigotsky, previa esta interiorización es necesario analizar la exteriorización de las operaciones psíquicas

naturales que el hombre hace en el trabajo, concretándose en los objetos que crea y nombra o designa con un signo. Luego se da el proceso en el que el signo es un medio para dominar, dirigir y orientar el comportamiento de otros y finalmente cuando el signo se interioriza y con él la operación que expresa.

Vigotsky enfatizó en la relación pensamiento y lenguaje, como, aunque tienen orígenes filo y ontogenéticos diferentes, después se unen en el desarrollo, sin separarse, como expresiones del devenir del fenómeno psíquico.

♦ La psiquis humana tiene una base fisiológica en la actividad del sistema nervioso, en particular en el cerebro humano. Esta base fisiológica no es inmutable y está constituida por sistemas dinámicos interfuncionales.

♦ Lo psíquico es una unidad de afecto e intelecto, el hombre actúa como personalidad como sujeto integral y concreto, a través de sistemas psicológicos. Esta idea está presente en todos sus trabajos cuando enfatiza la necesidad que tiene la Psicología de enfrentar el problema de la conciencia como objeto de estudio y los principios explicativos de sus determinaciones.

En su libro Pensamiento y Lenguaje dice con relación a la naturaleza de la conciencia: “El pensamiento no es la instancia última en este proceso. El pensamiento no toma como origen otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra conciencia, la que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones, tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva, la única que puede dar respuesta al último por qué en el análisis del pensamiento y del comportamiento.”

♦ En la obra de Vigotsky también tiene mucha fuerza la idea del desarrollo potencial y real de lo psíquico. Esto se evidencia, entre otras cosas, en su concepto de zona de desarrollo potencial o próximo, definida por lo que el estudiante puede hacer en colaboración, bajo la dirección, con la ayuda de otros y lo que puede hacer solo. Esta idea tuvo amplias repercusiones metodológicas en el diagnóstico del desarrollo intelectual, en la Defectología y en la Psicología Pedagógica.

♦ Esta es la base de otra idea importante, la educación conduce al desarrollo, no solamente se adapta o favorece el mismo. Él dice: "En la infancia es solo correcta aquella enseñanza que se adelanta al desarrollo y lo conduce detrás de sí... la Pedagogía no debe orientarse al ayer, sino al mañana del desarrollo humano."

Características metodológicas de la obra de Vigotsky:

♦ La concepción del origen filosófico de los principios explicativos de la Psicología.

♦ Las relaciones entre teoría y práctica, esta última comprendida como principio constructivo de la ciencia y no solo como fuente de verificación.

♦ El énfasis en el análisis cualitativo y no solo cuantitativo en el estudio psicológico.

Estas ideas se concretan en el método genético experimental que indica como el fundamental para el estudio de lo psíquico y en la concepción de la zona de desarrollo potencial anteriormente explicada.

Aspectos positivos:

♦ La consideración de lo histórico - social como determinante del desarrollo creativo de la personalidad del estudiante.

♦ El papel del lenguaje y de los instrumentos de trabajo como mediadores de todo proceso creativo.

♦ La relación entre el desarrollo potencial y actual de lo psíquico.

Limitaciones:

♦ El énfasis excesivo en lo intelectual, "intelectualización de lo psicológico".

♦ El insuficiente desarrollo y comprobación científica de muchas de sus ideas, por el corto tiempo de su trabajo en la ciencia psicológica.

Las ideas de Vigotsky han tenido una amplia aplicación en la Psicología y Pedagogía de orientación materialista dialéctica, en

particular en la psicología soviética y rusa. Autores de la talla de A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. Luria, V. Davidov, entre otros, continuaron y desarrollaron dichas ideas.

Implicaciones pedagógicas para el desarrollo de la creatividad:

♦ El aprendizaje creativo concebido como una actividad social, de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el estudiante se apropia de la experiencia histórico - cultural, asimila modelos sociales de actividad y de interrelación, más tarde, en la universidad, de conocimientos científicos, bajo condiciones de orientación e interacción social.

♦ El carácter rector de la enseñanza para el desarrollo psicológico, ya que es una fuente de este. La enseñanza debe asegurar las condiciones para que el estudiante se eleve mediante la colaboración y la actividad conjunta, a un nivel superior de desarrollo.

♦ En la enseñanza debe reflejarse la clara concepción de las ideas y valores que mueven el desarrollo social, perspectivo de la humanidad en función de las condiciones socio - históricas del presente, las condiciones en las que se inserta el estudiante, los recursos de que dispone, el sistema de relaciones que propicien el aprendizaje creativo.

♦ Las instituciones escolares que responden al modelo social de igualdad de condiciones de todos los miembros de la sociedad para realizarse plenamente, requieren de la priorización de recursos y condiciones para que la enseñanza sea un proceso de transformación social y personal.

♦ Los principios que, entre otros, deben regir este proceso serían: la unidad entre instrucción y educación, su carácter científico, la enseñanza desarrolladora, su carácter consciente y objetal.

♦ En estas aplicaciones el docente universitario hace la función de dirección del aprendizaje, es decir, orienta, controla, evalúa, conduce el aprendizaje de los estudiantes, teniendo así éstos un rol protagónico en el proceso educativo.

Por su parte la Psicología de orientación materialista dialéctica

en grupo considerable de sus aplicaciones de las concepciones de Vigotsky padecieron de mecanicismo, de absolutización de la actividad externa, de lo social, de la modelación en el proceso de enseñanza - aprendizaje, de tal forma que lo subjetivo se diluye. Por otra parte el docente universitario no solo dirige, controla, evalúa el aprendizaje sino que es el máximo, casi el único responsable del mismo. A su vez el docente universitario está también en cierta medida modelado, coartado por un conjunto de normativas y planes centralizados e igualitarios.

Estas limitaciones de la educación superior son por supuesto un reflejo de fenómenos económicos y sociales más amplios, de la absolutización de los métodos administrativos, centralizados, de planificación directiva, de burocratización y autoritarismo.

Los países latinoamericanos, orientados a la inserción en su ámbito natural, como vía para su desarrollo y en el que tienen que asumir, solucionar los retos universales de nuestro tiempo, pero, además, tienen que hacerlo de manera autóctona, la educación superior tiene que preparar a las nuevas generaciones para que intenten atenuar o frenar las crecientes desigualdades económicas y sociales con los países desarrollados.

Por otra parte, la situación económica, social y política de nuestro continente es diferente al resto del planeta, tenemos condiciones externas e internas, objetivas y subjetivas que favorecen y desfavorecen este desarrollo, por lo que estamos obligados a buscar nuestras propias alternativas pedagógicas, adaptadas a nuestro contexto social.

La situación que tiene Latinoamérica obliga a los docentes a buscar vías novedosas, que revitalicen la educación superior y que nos permitan construir un proyecto social diferente.

Tenemos entonces, algunas tareas urgentes, como son, por ejemplo, la profundización en el conocimiento y valoración de nuestra realidad socioeducativa y pedagógica, para elaborar estrategias de respuestas flexibles, funcionales, autóctonas y que recojan creadora y críticamente los avances de las ciencias de la educación universales.

En consecuencia con esto, la psicología pedagógica debe

rescatar el profundo carácter humanista de esta comprensión, a través de la revalorización del papel del sujeto concreto, de su participación directa y comprometida en su propio crecimiento personal y social.

En una primera aproximación esto se refleja en la concepción de ser humano que queremos formar, de la educación para lograr esto, de la enseñanza, el aprendizaje, del rol del estudiante y del educador en este proceso.

Entendemos al ser humano como un ser que se forma en una práctica concreta, en un sistema de relaciones humanas con las que interactúa dialécticamente; que refleja creadoramente su realidad y a partir de ese reflejo, determina conscientemente su actuación en ella; que tiene necesidades individuales y sociales integradas. Este hombre debe ser capaz de autodeterminarse y protagonizar su proceso de crecimiento y plena realización personal.

La educación superior debe ser un proceso:

♦ Vinculado con la vida, permanente, flexible, participativo, alternativo, ajustado al contexto en el que transcurre, pudiendo trascenderlo, transformarlo.

♦ Donde el ser humano es el centro, puesto que éste no aprehende la cultura de forma mecánica, sino que la reconstruye subjetivamente a partir de sus necesidades, posibilidades y particularidades.

♦ En el que se da la plena unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, garantizando la construcción por parte del sujeto de su propio conocimiento, de sus valores y modos de actuación personal, que sean eficientes.

♦ Donde se integren junto a la universidad, para educar, la familia, la comunidad, la sociedad en general y el propio sujeto.

♦ Que capacite a la persona para decidir de forma independiente y responsable los cursos de su existencia.

En esta educación existe una relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje comprendidos como:

Aprender es el proceso de apropiación de la experiencia histórі-

co - social, en el cual el individuo construye su psiquis, su personalidad, de una forma activa y personal.

Su par dialéctico Enseñar es posibilitar y orientar la participación del estudiante en el proceso de apropiación y reconstrucción de los conocimientos y en el desarrollo de sus aprendizajes de vida, para contribuir a su autocrecimiento, a su perfeccionamiento personal y a la transformación social.

Podemos hablar entonces de un Aprendizaje Creativo, como tipo especial de aprendizaje autónomo y personalizado, donde el estudiante está fuertemente motivado hacia una determinada área del conocimiento, utiliza sus capacidades óptimamente, manifiesta independencia, originalidad en el descubrimiento y/o producción del conocimiento que se corresponde con una situación social dada.

Este aprendizaje creativo contribuye extraordinariamente al crecimiento del estudiante como personalidad, puede ser típico de un sujeto o aparecer en situaciones específicas de desarrollo.

Suele darse asociado a otras formas de aprendizaje, como por ejemplo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. No excluye los aprendizajes por asociación, repetición, aunque se aparte de ellos totalmente.

Como se puede apreciar, en este paradigma o corriente psicológica la figura cimera es Vigotsky. Este autor estudió el impacto del medio y de las personas que rodean al estudiante en el proceso de aprendizaje y desarrolló la teoría del “origen social de la mente”.

Reiteramos que el concepto básico aportado por Vigotsky es el de “zona de desarrollo próximo”. Según él, cada estudiante es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo entre lo que el estudiante no puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es lo que denomina zona de desarrollo próximo.

Este concepto resultó de gran interés, ya que define una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia. En este

sentido la teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

Vigotsky propone también la idea de la doble formación, al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal.

Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva. La importancia que el autor ruso concede a la interacción con adultos y entre iguales ha hecho que se desarrolle una interesante investigación sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje.

En la concepción sociocultural podemos hacer extensiva la noción de docente universitario a cualquier otro guía o experto que mediatice o provea un tutelaje, aún en situaciones de educación informal o extraescolar que propicia un aprendizaje guiado (Cole, 1985).

En este sentido hay que hacer mención del paralelismo existente entre aquellos estudios que han investigado a través de un análisis microgenético las interacciones didácticas madre - hijo (que supone una cierta instrucción).

Los estudios de Bruner y Cole, citados en Linaza, 1984 y los realizados por McLane, 1987 y Wertsch, 1988 o los estudios realizados sobre aprendizaje cooperativo en grupos pequeños de estudiantes, bajo el paradigma de la "enseñanza recíproca" (Brown y Palincsar, 1984) y los estudios realizados en escenarios naturales de corte más bien etnográfico (Cole y Rogoff) sobre la llamada "enseñanza problémica", donde se ha demostrado cómo se involucra la noción de Zona Desarrollo Próximo y la gran similitud de las actividades realizadas con aquellas que se supone debe realizar un docente universitario en el aula que oriente su práctica de acuerdo con la postura vigotskiana.

En general, cualquiera sea la tendencia o enfoque psicopedagógico al cual se adscriba nuestra práctica educativa, la

mejor estrategia para evaluar el desempeño de los docentes universitarios puede resumirse en: identificar primero qué es importante conocer acerca del docente y, luego, determinar el procedimiento óptimo para obtener la información necesaria.

CAPÍTULO II

MODELOS PEDAGÓGICOS:

Hacia una Pedagogía del desarrollo integral.

Las exigencias al personal pedagógico son cada vez mayores en cuanto a su preparación, independencia y creatividad en su desempeño profesional.

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

En la práctica existen **problemas no resueltos** aún como son:

♦ El grado de claridad desde el punto de vista teórico - formal que tienen los docentes de la concepción sobre la relación entre educación - instrucción dentro del proceso pedagógico.

♦ La representación simbólica conceptual de que se parte para organizar el proceso de transmisión de conocimientos que es objeto de apropiación por parte de los estudiantes.

♦ La incidencia de la participación en la construcción teórica de la realidad educativa para dirigirla hacia metas superiores.

♦ La contradicción entre posibilidad de acceso de todos a la educación superior y la individualización de la misma.

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

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

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

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

Desde el punto de vista psicológico la personalidad es el resultado de la interacción de múltiples influencias del medio social donde el individuo crece y se desarrolla sobre determinados presupuestos individuales, se forma, se transforma y desarrolla paralelamente con el individuo: la modelación del sistema de influencias es una necesidad de la sociedad.

Ahora bien, ¿Qué es un modelo pedagógico?, ¿Qué elementos lo componen?

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

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

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

Algunas definiciones consultadas al respecto:

Diseño didáctico:

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

♦ Tienen su aporte en el modelo didáctico (reconstrucciones de segundo grado de la realidad pedagógica).

Modelo didáctico:

♦ Construcción teórico formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos.

♦ Representación simbólica conceptual de la realidad educativa, tendrá por objetivo funcionar como esquema mediador entre la realidad educativa y el pensamiento.

♦ Sirve como estructura en torno a la cual se organiza el conocimiento.

Modelo educativo:

♦ Implica la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre educación superior.

♦ Pretende unidad de los códigos culturales y se concreta en la comunidad (participantes del hecho educativo).

Modelo pedagógico:

♦ Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente.

♦ Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula.

♦ Instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje.

♦ Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación superior.

Se hace evidente la diversidad de conceptos determinantes asociados a la definición de modelo pedagógico.

Asumir una definición operativa implica declarar de qué presupuestos teóricos se parten, en los que se deje claro el término **pedagógico** quien revela la esencia del modelo.

HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO MODELO PEDAGÓGICO:

Del análisis de las definiciones estudiadas se pueden apreciar diferentes criterios acerca de lo pedagógico como también el señalamiento de algunas características de los modelos sin quedar claramente definido.

Para una mejor comprensión del modelo pedagógico es imprescindible referirse a determinados presupuestos teóricos que den claridad a la definición operativa.

La pedagogía universitaria es una ciencia que estudia la educación superior como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente.

Funciones de la Pedagogía Universitaria:

Teórica:

Análisis teórico de las regularidades de la educación superior para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de docentes universitarios y estudiantes.

Práctica:

Introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda válida a docentes y estudiantes universitarios.

Pronóstico:

Estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la educación superior. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura.

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

El proceso pedagógico define a todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre educador y estudiantes, entre la influencia del educador y la actividad del estudiante.

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

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

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

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

♦ Se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento.

♦ En cierta etapa está en condiciones de sustituir en determinada relación al objeto mismo que se estudia.

♦ En el proceso de investigación ofrece en última instancia información sobre el objeto que nos interesa.

♦ El conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación de un cuasi - objeto intermedio auxiliar: **EL MODELO.**

♦ Permite simplificar, construir, optimizar la actividad teórica, práctica y valorativa del hombre es un instrumento para predecir acontecimientos que no han sido observados aún.

MODELO PEDAGÓGICO:

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

La definición revela las **funciones del modelo**:

Interpretar significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada. Aquí se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva - heurística.

Diseñar significa proyectar, delinear los rasgos más importantes. Se evidencian la función aproximativa y extrapolativa - pronosticadora.

Ajustar significa adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad práctica. Revela la función transformadora y constructiva en caso necesario esta última.

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

Rasgos generales de los Modelos Pedagógicos:

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

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

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

Muchas veces los fundamentos analizados se presentan en forma de paradigmas científicos sobre los cuales se erigen.

Los paradigmas científicos son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Se infiere la dependencia de la modelación respecto al paradigma científico del momento histórico concreto en que se efectúa.

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

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

CONSTITUYEN PARADIGMAS PARA EL CONTEXTO EDUCACIONAL

DE LA UNIVERSIDAD

La educación superior es una función social caracterizada, en primer lugar, por su esencia clasista. Cada sociedad se impone la formación de un "modelo de hombre" que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico - social alcanzado.

Como es natural, la universidad, el sistema de instrucción socialmente organizado refleja este modelo educativo y lo traduce, de manera concreta, en el proceso pedagógico, en el trabajo de la universidad.

La Pedagogía tradicional consideraba la universidad como una institución situada por encima de los conflictos sociales, desvinculada del entorno socio - político y, por lo tanto, ideológicamente neutral. Así, por ejemplo, se consideraba a la enseñanza pública gratuita como un logro de la sociedad moderna que permitía superar cualquier diferencia de clases y aseguraba la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

En realidad ni la educación superior, ni la enseñanza o la universidad han sido jamás instituciones "despolitizadas" sino todo lo contrario. La enseñanza gratuita no es resultado de la benevolencia de los sectores más favorecidos ni del desarrollo del humanismo burgués, sino la respuesta a las necesidades de fuerza de trabajo calificada generada por el propio régimen capitalista basado en la industrialización.

Los representantes de la misma clase social que en un momento consideraba como peligrosa y perjudicial la instrucción de las grandes masas se convirtieron, después de la Revolución Industrial, en los promotores de la universidad pública que asegurara, por una parte el relevo de los obreros capaces para el

trabajo con las máquinas y por otro, que atenuara las demandas de educación superior que ya realizaban estos sectores desfavorecidos, interesados en mejorar su condición social y económica.

En el terreno de la teoría de la educación superior se ha manifestado una constante confrontación entre los promotores de unos u otros "modelos" que, a su modo de ver, cumplirían con mayor eficacia las funciones sociales conferidas a la educación superior en general y a la enseñanza en particular.

Presupuestos teóricos y metodológicos para la elaboración de los modelos pedagógicos:

a) Las concepciones o teorías filosóficas y sociológicas que les sirven de base general.

b) Las teorías psicológicas que les sirven para abordar el papel y funciones de los componentes personales en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

c) Las teorías pedagógicas que les permiten estructurar las relaciones objetivos - contenidos - métodos - medios y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Naturalmente en cualquiera de los modelos pedagógicos pueden encontrarse con mayor o menor claridad los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en que se asientan, como también pueden realizarse generalizaciones donde se hace abstracción de las diferencias no esenciales entre unos y otros para agruparlos según sus aspectos más generales.

En este último sentido es posible elaborar una caracterización de dichos modelos, que nos distinguiría dos grandes grupos: ubicados en la llamada concepción "Tradicionalista" o en la concepción "Humanista". Dentro de cada uno de los grupos nos quedarán ubicadas las muy diversas variantes de modelos educativos y pedagógicos conocidos.

Para la concepción Tradicionalista, también llamada "externalista" o **Escuela Pasiva**, la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto: el docente universitario, la familia, el medio social y el grupo, etcétera. El sujeto tiene un papel pasivo, como asimilador y reproductor de esas influencias

positivas o negativas, por lo que la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el sujeto, de lo que cabe esperar un resultado positivo, medible en cuanto al grado en que el sujeto reproduce las influencias recibidas.

Para la concepción Humanista, también llamada "desarrolladora" o **Escuela Activa**, el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, a la vez que se admite la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas.

Desde esta concepción el sujeto se autoeduca mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza - aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible.

Tratando de resumir estas ideas en un cuadro comparativo pudieran señalarse tres aspectos en los que se diferencian notablemente la concepción tradicionalista y la humanista:

ASPECTOS	PEDAGOGÍA TRADICIONALISTA	PEDAGOGÍA HUMANISTA
Concepción de la enseñanza superior	♦ Absolutización del aspecto externo. ♦ Estandarización. ♦ Métodos directivos y autoritarios.	♦ Énfasis en los componentes personales. ♦ Flexibilidad. ♦ Métodos no directivos, dinámicos y participativos.
Concepción del papel del docente universitario	♦ Ejecutor de directivas preestablecidas. ♦ Limitación de la individualidad y creatividad	♦ Papel activo, creador, investigador y experimentador. ♦ Estímulo a la individualidad

	♦ Autoritario, rígido, controlador.	♦ Flexible, espontáneo, orientador.
Concepción del papel del estudiante	♦ Sujeto pasivo, reproductor del conocimiento. ♦ Poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal. ♦ No implicado en el proceso.	♦ Sujeto activo, constructor del conocimiento. ♦ Creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios. ♦ Implicación y compromiso.

Dentro de la Pedagogía Tradicionalista o externalista se pueden ubicar todos los modelos educativos y pedagógicos que, partiendo de una base filosófica idealista asumen los métodos de la escolástica medieval, perceptibles en muchas de las prácticas pedagógicas que aún subsisten en las universidades. También pueden incluirse en este grupo las teorías pedagógicas conductistas, encaminadas a "formar al sujeto" según el deseo del docente universitario, o las derivadas del pragmatismo, preocupadas esencialmente del resultado final de la enseñanza como reproducción del conocimiento considerado valioso.

En la Pedagogía Desarrolladora pueden ubicarse varias propuestas pedagógicas de carácter renovador como el proyecto Reconstruccionalista de José A. Huergo, denominado también Pedagogía de la Emancipación, la Pedagogía Insurgente de Enrique Pérez Luna, o la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freyre.

Lo que se debate actualmente es el paso de la "Pedagogía del Saber" (expresión de la concepción tradicionalista) hacia la "Pedagogía del Ser", que constituiría el resumen de la mejor tradición humanista en el campo de la educación superior y la enseñanza.

Dicha Pedagogía del ser tiene como objetivo la felicidad del hombre, su educación para la vida plena, su integración armónica al contexto social desde una perspectiva personal y creadora, en oposición a una Pedagogía del saber aún dominante, que se preocupa por asegurar la repetición de las normas creadas, de los

saberes acuñados por otros, de la enajenación del sujeto individual en función de supuestos intereses sociales o grupales que no siempre tienen igual significación para los individuos, puesto que, en última instancia no han sido elaborados por ellos mismos.

PRINCIPIOS QUE DEBE ASUMIR UNA PEDAGOGÍA HUMANISTA Y DESARROLLADORA:

♦ **El estudiantes**: elemento activo del aprendizaje, personalidad que se desarrolla a partir de las posibilidades personales y para la interacción con otros.

♦ **El educador**: Coordinador de la actividad educativa, guía y orientador activo del proceso.

♦ **Los contenidos**: Principios generales, campos del saber interrelacionados en sistemas y estructuras para afrontar el conocimiento como proceso de cambio y crecimiento.

♦ **Los objetivos**: Dirigidos al desarrollo integral de la personalidad, a la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades reconocidos como necesarios por el sujeto.

♦ **El aprendizaje**: Proceso en que interviene activamente el estudiantes y en el que influyen la madurez, la experiencia y las relaciones sociales que desarrolla.

♦ **La enseñanza**: Dirección del proceso con el uso de las técnicas apropiadas para el aprendizaje grupal e individual.

♦ **Los métodos**: No existe un método único, sino la combinación de técnicas diseñadas y utilizadas en función de los objetivos, contenidos y sujetos del aprendizaje.

♦ **Los fundamentos**: La autodeterminación, el desarrollo de la personalidad individual integrada al contexto social, la movilidad social, el crecimiento y la transformación.

Sin lugar a dudas uno de los críticos más vigorosos de los modelos de educación tradicionalista es el brasileño Pablo Freyre, fundador de un movimiento que en su época representó una renovación total de la práctica educativa y pedagógica, contando hoy con muchos seguidores en todo el mundo: la Educación Popular.

Para Freyre la concepción tradicional o "bancaria" no supera la contradicción educador - estudiantes, de donde resulta que el educador es siempre quien educa, el estudiantes es quién resulta educado; el educador disciplina y el estudiantes es disciplinado; el educador habla y el estudiantes escucha; el educador prescribe y el estudiantes sigue la prescripción; el educador elige el contenido y el estudiantes lo recibe como "depósito"; el educador es siempre quien sabe y el estudiantes el que no sabe, el educador es sujeto del proceso y el estudiantes es objeto.

La modificación de esta concepción a través de la liberación significa que nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo y que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

En estas ideas se resume lo que a nuestro modo de ver constituye la esencia del proceso de educación y la dirección fundamental que deben asumir los modelos educativos y pedagógicos que pretendan una verdadera articulación entre la socialización y la individualización del sujeto.

De lo expuesto es sencillo concluir que la práctica pedagógica actual arrastra mucho de la herencia tradicionalista, incluyendo aquí no solamente a los modelos pedagógicos occidentales, sino también a las propuestas y prácticas de la pedagogía socialista, que al nivel teórico declaraba su oposición a aquellos.

El autoritarismo, la unidireccionalidad, la rigidez, la ausencia de creatividad, la inseguridad, el escaso interés y participación personal son males que pueden detectarse aún en la práctica de muchas universidades en nuestro propio país, lo que nos indica que es un fenómeno que no está directamente relacionado con el régimen social imperante, como alguna literatura de los años 50 y 60 pretendía demostrar.

Entre los pedagogos que trabajan en países capitalistas han surgido prácticas y modelos pedagógicos de carácter netamente humanista y transformador, como también dentro de la pedagogía supuestamente marxista se conservaron prácticas autoritarias y directivas, mucho más emparentadas con el escolasticismo medieval que con la Dialéctica de Marx.

Esto es notable sobre todo en aquellos países donde el proyecto social asumió un carácter estatizante y burocrático, muy apegado a los modelos únicos, los productos homogéneos y las recetas universales, donde, por supuesto, la iniciativa y la creatividad pedagógica no encontraba muchas posibilidades de desarrollo.

Desde el punto de vista estrictamente sociológico, o sea, lo referente a la socialización del sujeto, los modelos pedagógicos pueden clasificarse según el énfasis que ponen en la educación para el reforzamiento de la individualidad o de la integración al contexto social.

Este intento de clasificación, elaborado por el pedagogo E. Planchard, que transcribimos a continuación, sólo tomó en cuenta los modelos o sistemas experimentales aplicados en EE.UU. y Europa Occidental, lo que constituye una carencia significativa. Pese a esto resulta interesante por cuanto establece cierto nivel de generalización muy importante para cualquier estudio comparativo de los modelos y sistemas pedagógicos.

a) Modelo de educación que hace énfasis en los contenidos:

Se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información, asumiendo el profesor el lugar protagónico, tratando de inculcar nociones e introducirlas en la memoria del estudiante, concebido éste como receptáculo y depositario del conocimiento. Es una educación vertical y autoritaria o paternalista que predomina en el sistema educativo formal.

Sustenta su influencia educativa en el modelo de comunicación monológico o transmisor, basado en la existencia clásica de un emisor y un receptor. La información transita esencialmente del profesor (emisor) al estudiante (receptor), caracterizándose por ser unidireccional, por lo que no se establece en este caso un verdadero proceso de comunicación, que implica la alternancia de estas funciones. La participación del estudiante en este modelo de comunicación, se refiere generalmente a la reproducción de las palabras del docente o del libro.

En este modelo la comunicación se concibe como un instrumento valioso para la educación superior, pero no constituye la

esencia de la misma, otorgándosele especial importancia a las técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como emisor; así, todos los recursos que tienen que ver con el dominio del discurso oral, que permiten contribuir a la instrucción y educación tal y como son concebidas en este modelo, tributan a los objetivos propuestos.

La Pedagogía Tradicional constituye la tendencia pedagógica representativa de este primer modelo de educación. La misma tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola. Se pretendía en este caso afianzar el poder del Papa, a partir de un orden absoluto, disciplina férrea, gran rigidez y docentes universitarios bien preparados para el fin que se proponían. La enseñanza de los jesuitas se extendió a toda la enseñanza religiosa y se mantuvo con gran auge durante los siglos XVI y XVII.

En el siglo XVIII comienza a gestarse la tendencia pedagógica llamada tradicional con el surgimiento de las universidades públicas en Europa y América Latina, como resultado del desarrollo de las fuerzas productivas, bajo la influencia del modo de producción burgués, institucionalizándose la "educación masiva", como organización necesaria para la sociedad.

Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la universidad el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

Los ejes centrales de esta concepción lo constituyen el texto y el profesor. Se enfatiza el contenido, en el texto y en la transmisión de conocimientos y valores a través de la palabra del docente. Se pretende la memorización de un gran volumen de información. Se le exige al profesor una gran preparación académica, con un gran dominio de su materia; en eso estriba fundamentalmente su autoridad ante los estudiantes y la sociedad. También se le exigen determinadas cualidades personales que le permitan hacer uso de su autoridad y a la vez mantener el orden y la disciplina deseados. Al estudiante le corresponde obedecer, escuchar y ser depositario del conocimiento. Su actividad se limita en cierta medida a la memorización sin una debida reflexión crítica.

En el devenir de su desarrollo hasta la actualidad, la tendencia pedagógica tradicional ha incorporado diversos elementos de otras tendencias: del empirismo, conductismo, humanismo, por lo que en la práctica pedagógica contemporánea no se manifiesta en su forma clásica y mantiene gran influencia, no sólo en nuestro país, sino también en otras latitudes.

b) Modelo de educación que se centra en los efectos:

Este modelo supera al anterior, otorgándole gran importancia a la motivación y plantea como objetivo "el cambio de actitudes". Algunos lo consideran activo en cuanto propone la realización de acciones. Tiene su origen en E.U. durante la segunda guerra mundial, a partir de los entrenamientos militares para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados.

En 1947 se celebra en Ginebra la X Conferencia Internacional de Instrucción Pública, donde se emplea el término de "medios audiovisuales", lo cual marcó un momento importante en el desarrollo de la Tecnología Educativa, tendencia pedagógica representativa de este modelo.

En los años 55 - 65 se produce un auge significativo en el desarrollo y uso de los medios de enseñanza como resultado y como demanda de la revolución científico técnica que exige de la universidad un perfeccionamiento de sus funciones. Detrás del apogeo de los medios técnicos existen además de los intereses científicos, los intereses mercantiles. De esta forma se ejerció gran influencia en los países subdesarrollados. La aparente modernización de la enseñanza resultó seductora para muchos educadores, lo que provocó en muchos su utilización de forma indiscriminada.

Este modelo llega a la América Latina en la década de los 60, época del "desarrollismo" dentro de la Alianza para el Progreso, estrategia concebida por E.U. para dar una respuesta al subdesarrollo de la región.

Teniendo como fundamento psicológico la teoría conductista, en este modelo se asigna a los hábitos un lugar central en la educación considerándolo como una conducta automática, no reflexiva, posible de ser condicionada y entrenada.

Educar así no es razonar, sino generar hábitos a partir del mecanismo psicológico estímulo - recompensa, intentando aumentar la productividad mediante la introducción de nuevas y modernas tecnologías.

Se da una apariencia de participación a los estudiantess, en tanto hay una búsqueda de respuesta por parte del educador, pero siempre a partir de efectos preconcebidos.

En la vida cotidiana, además de constituir una estrategia educativa en la universidad, este modelo se manifiesta en los medios de difusión masiva, en técnicas publicitarias, comerciales y políticas, actuando por presión, repetición y por motivaciones subliminales.

A este tipo de educación corresponde el modelo de comunicación “persuasiva” o “dirigista”, en donde el emisor - profesor continúa desempeñando un lugar principal y el receptor - estudiante continúa subordinado.

Se añade un elemento nuevo, la retroalimentación, que actúa como respuesta de retorno, útil para verificar si la información fue recibida tal y como fue programada y ajustarla a tal fin.

El profesor programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo y sanción, dándole una cierta participación al estudiante, en forma de tareas o ejercicios generalmente repetitivos, buscando la consolidación de hábitos y habilidades.

El proceso de programar el contenido se apoya necesariamente en el uso de medios técnicos que son los de mayor influencia.

A pesar de las limitaciones que pueda tener este modelo, se considera que ha permitido el enriquecimiento de la noción de comunicación en su dimensión instrumental, tanto en la relación directa con el estudiante como en la educación a distancia, por una parte, así como señalar la importancia de los medios y recursos comunicativos como estrategias para el logro de los fines educativos.

La Tecnología Educativa como tendencia pedagógica representativa de este modelo, se propone superar el modelo tradicional con la introducción de medios como la TV, el video, entre otros más variados y sofisticados propios de la tecnología computarizada, los que sirven de instrumento para alcanzar determinados efectos, propiciar conductas previstas, persuadir, crear hábitos, manejar al individuo por una especie de "Ingeniería del Comportamiento", sobre bases psicológicas conductistas.

El centro de esta tendencia lo constituyen los medios, el planeamiento de la instrucción. En este caso, el rol del profesor se expresa en la acción de programar de determinado modo la información, el conocimiento, de manera que el estudiante ejecute las acciones que provoquen cambios a partir del desarrollo de hábitos y habilidades.

Si bien es cierto que el rol del estudiante es más activo y participativo que en el modelo anterior, algunos lo consideran "pseudoactivo", ya que los objetivos y contenidos de la enseñanza están previamente definidos y el estudiante sólo participa ejecutándolos.

Se critica también esta tendencia pedagógica a partir de la ausencia de elaboración propia y personal del sujeto en la asimilación de los conocimientos.

La situación de la Tecnología Educativa ha evolucionado en el presente en América Latina en correspondencia con las condiciones en los diferentes países. Es así que se han derivado nuevas concepciones, entre ella la tendencia Curricular, en la que se enfatiza en los procedimientos y técnicas del curriculum, donde se coloca a los medios de enseñanza como componentes o eslabón del proceso. Nótese que se plantea medios de enseñanza y no medios técnicos pues en calidad de medios o vías de comunicación se toman incluso hasta las formas de reflexión, de análisis, de valoraciones tanto por parte del profesor como del estudiante.

Nosotros defendemos la concepción de que los medios de enseñanza son todos los componentes del proceso pedagógico que actúan como soporte material de los métodos, con el propósito de lograr los objetivos planteados.

Con esta forma de entender y de ubicar el lugar de los medios de enseñanza, se aprecia que los mismos sirven tanto a la labor pedagógica del profesor, como también al trabajo de los estudiantes; desde el uso de los textos, hasta el uso de una computadora, alternándose indistintamente la función de emisor y receptor en ambos sentidos.

A esta tendencia pedagógica se le puede criticar el sentido persuasor y reproductor de sus propuestas, pero también generó grandes cambios y conformó una etapa necesaria para que las futuras propuestas puedan ingresar al sistema educativo formal (y a otros ámbitos y modalidades) sin mayores resistencias.

c) Modelo de educación que enfatiza el proceso

Es un modelo de educación gestado en América Latina, siendo uno de sus autores más representativos Paulo Freire, de Brasil que concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. También Enrique Pichón Riviere en Argentina es otro de los representantes relevantes de esta concepción que ha sistematizado la comprensión de los estrechos vínculos entre comunicación y educación.

Estas concepciones adoptan diferentes variantes que enfatizan el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en un contexto grupal, en interacción dialéctica con la realidad.

El surgimiento de estas nuevas estrategias centradas en los procesos comunicacionales en América Latina ha estado vinculada principalmente a formas de educación no escolarizadas tales como la educación liberadora, educación popular entre otras, las cuales no sólo aportan nuevas concepciones teóricas metodológicas en el ámbito educativo, sino que están profundamente comprometidas con la realidad económica, social y política de la región y su transformación.

Se considera en este modelo que en el proceso educativo debe ser el sujeto quien va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

El grupo, ocupa un lugar especial en este modelo, siendo el eje del proceso; sin embargo, no todo habrá de salir del autodescubrimiento del grupo. Conocer no es adivinar, dice Freire, por lo tanto la información es un momento fundamental del acto de conocimiento. Hay que tener en cuenta cómo y en que contexto se proporciona, siendo lo más importante la actitud crítica frente al objeto y no el discurso del educador en torno al mismo. De ahí que la información debe ir precedida de cierta problematización.

La participación en la educación que se propone se refiere por una parte a los métodos de enseñanza - aprendizaje, así como también a la actitud del profesor desde que empieza a planificar los contenidos sobre los cuales va a dialogar con los estudiantes.

Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los estudiantes, de su propio saber.

Sobre la base de esta premisa promueve la participación activa de los estudiantes en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el método de “investigación temática”. Es un modelo autogestionario ya que se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo y se forma para la participación en la vida social.

Sólo hay un verdadero aprendizaje según esta concepción, cuando hay autogestión de los estudiantes.

El modelo de comunicación para este tipo de educación es democrático, centrado en la participación dialógica, donde se da el intercambio entre docente y estudiantes en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de mensajes indistintamente, interlocutores.

Este tipo de comunicación supone una comunicación que abra múltiples canales que permitan el establecimiento de diversas redes de relaciones entre educadores y estudiantes.

En este modelo de educación los procesos comunicativos no son meros instrumentos o estrategias del aprendizaje, sino que constituyen su esencia, centrando su atención en el proceso y no únicamente en sus resultados, basado en la interacción entre los sujetos y el medio social como un ecosistema.

Frente a la enseñanza tradicional definida por relaciones verticales, de poder autoritario por parte del docente y subestimación del estudiante, en este modelo se insiste en la democratización, en el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo entre los participantes, sin que el profesor renuncie a su papel orientador y guía de sus estudiantes.

No se trata de un demagógico igualitarismo entre docentes y estudiantes, ni de proponer un no directivismo, sino de asumir un rol profundamente humano, renovador y no manipulador, respetando la personalidad del otro.

P. Freire, tanto en su obra escrita como en su práctica docente ha demostrado la validez del diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación. El educador no es el único dueño del saber, sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el estudiante, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.

Los grupos operativos son grupos de discusión y tarea, que funcionan bajo la influencia de un coordinador que debe crear, mantener y fomentar la comunicación en el grupo para propiciar su crecimiento, expresado en la autorregulación. La naturaleza de la tarea puede variar, según el grupo de que se trate, por ejemplo, la curación en los grupos terapéuticos, el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral o el aprendizaje en grupos de estudiantes.

En el área de la educación superior ha ejercido gran influencia también en la concepción del aprendizaje grupal en donde se le otorga al profesor un rol de coordinador y opera estructurando situaciones de enseñanza - aprendizaje que faciliten la producción del grupo y cada uno de sus miembros. Debe promover los procesos de comunicación y participación activa de todos, planteando y aclarando los problemas y conflictos que obstaculizan el aprendizaje.

Para este autor los procesos de aprendizaje y comunicación son coexistentes y cooperantes.

Este tercer modelo que propugna de forma explícita la educación como proceso comunicativo, como diálogo entre educador y estudiantes supone cambios no solamente en la concepción y organización del proceso pedagógico, sino también en los roles que tradicionalmente se les ha asignado, sin que desaparezca la autoridad moral y científica del docente.

Algunas valoraciones:

Estos tres modelos de educación analizados representan un intento válido de recorrido por las prácticas pedagógicas más significativas en la historia de la educación, desde la perspectiva de las relaciones entre educación y comunicación.

En la valoración de los mismos se corre el riesgo de una comparación arbitraria que no tenga en cuenta que cada uno es el resultado de las condiciones socio - histórico en que surgió y en ese contexto han sido eslabones valiosos en el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas, con aportes importantes para elevar la calidad de su práctica.

El primer y segundo modelo se consideran modelos exógenos que conciben al estudiante como objeto del proceso, mientras que el tercero es un modelo endógeno que coloca al estudiantes en el centro, como sujeto del proceso pedagógico y se corresponde con una comprensión dialéctica y humanista del mismo.

Teniendo en cuenta el devenir histórico y por esta misma razón, la práctica escolar contemporánea está matizada por la interpenetración de estos tres modelos de acuerdo a las condiciones concretas en que transcurra el proceso pedagógico.

Analizando dialécticamente las transformaciones que cada uno propone con relación al anterior, se aprecia que en cada nueva propuesta se resuelven contradicciones relativas a la comunicación entre los participantes del proceso, que dan lugar a nuevas relaciones que superan la situación precedente. Debe tenerse en cuenta entonces que el tercer modelo, como expresión superior de la relación educación - comunicación, niega dialécticamente los anteriores, lo que implica que incorpora lo positivo que de hecho tienen los modelos previos.

Las demandas de la universidad contemporánea, en correspondencia con las condiciones socio - económicas y científico - técnicas, exigen trabajar por un acercamiento cada vez mayor al tercer modelo de educación. Sin embargo, faltan aún suficientes experiencias en cuanto a la aplicación consecuente de este tercer modelo en el contexto escolar que requiere de una preparación especial del docente, así como de nuevas actitudes del estudiante, entre otros factores.

Por otra parte, las condiciones institucionales que la educación superior impone, implican determinados límites a la supuesta "democratización" que en este caso se propugna.

Partiendo de los elementos analizados anteriormente, se impone hacer una nueva clasificación de los modelos pedagógicos a partir de un enfoque pedagógico y didáctico y de los aportes de las doctoras Rita Marina Alvarez de Zayas y Rita Concepción García.

BREVE CARACTERIZACIÓN DE ALGUNOS PARADIGMAS EDUCATIVOS MÁS COMUNES EN LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA:

LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL:

La Pedagogía Tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Universidad Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo.

Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Su concepción descansa en el criterio de que es la universidad la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral.

Su finalidad es la conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy día, por lo que se le

reconoce como Pedagogía Tradicional.

En este modelo el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del estudiante y su contexto, contenidos representados en el docente universitario. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo.

Para ello el método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del estudiante está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente.

El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación.

Rol del docente:

Es el centro del proceso de enseñanza y educación. Informa conocimientos acabados (sujeto principal).

Rol del estudiante:

Tiene poco margen para pensar y elaborar conocimientos. Se le exige memorización. No hay un adecuado desarrollo de pensamiento teórico. Tiene un rol pasivo.

Características de la clase:

Transmisión verbal de gran volumen de información. Objetivo elaborado de forma descriptiva dirigido más a la tarea del profesor, no establece habilidades. No hay experiencias vivenciales. Los contenidos se ofrecen como segmentos fragmentados, desvinculados de la totalidad. Se realizan pocas actividades de carácter práctico por el estudiante. No se controla cómo ocurre el proceso de aprendizaje. Se evalúan resultados y a un nivel reproductivo. Método fundamentalmente expositivo. Forma: grupo presencial.

LA ESCUELA NUEVA:

La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la Pedagogía Tradicional, y gracias a profundos cambios socio - económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias.

Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859 - 1952) en EUA, centra el interés en el estudiante y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el estudiante posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La universidad prepara para que el estudiante viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se "aprende haciendo".

La **pedagogía de Dewey** se considera:

♦ Genética: la educación como un desarrollo que va de dentro (poderes e instintos del estudiante) hacia afuera;

♦ Funcional: desarrolla los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica;

♦ De valor social: porque hay que preparar al individuo para ser útil a la sociedad.

Su método educativo se basa en que el estudiante tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al estudiante y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

En esta corriente se inscribe Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el currículum globalizado; Cousinet, francés, impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo.

Con estos conceptos surge una **renovación metodológica** que consiste en:

♦ Que el estudiante adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento, o del

redescubrimiento.

♦ La educación debe basarse en intereses del estudiante.

♦ El sistema educativo debe ser flexible: universidad a la medida.

♦ Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.

♦ Necesidad de globalizar los contenidos.

♦ La colaboración universidad - familia.

Estas tendencias pedagógicas provocaron un giro sustancial en la pedagogía de la época y tuvieron repercusiones en todo el siglo; entre ellas Rodríguez A. G. incluye la aparición de métodos activos, técnicas grupales, la globalización curricular, el vínculo de la enseñanza con la vida, con la práctica, el énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza y la educación no sólo de aspectos instructivos, sino los educativos.

La Escuela Nueva tiene limitaciones que se registran esencialmente en que provoca un espontaneísmo en la enseñanza, en la falta de una mayor orientación y control de las acciones del estudiante, apreciándose también problemas en la estructuración de los contenidos, todo lo cual exige, y son también limitaciones, un personal altamente calificado y buenas condiciones materiales.

Rol del docente:

Dirige el aprendizaje. Responde preguntas cuando el estudiante necesita. Propicia el medio que estimule la respuesta necesaria.

Rol del estudiante:

Papel activo. Se prepara para vivir en su medio social. Vive experiencias directas. Trabaja en grupo de forma cooperada. Participa en la elaboración del programa según intereses. Moviliza y facilita la actividad intelectual y natural del estudiante. Se mueve libremente por el aula, realiza actividades de descubrir conocimiento.

Características de la clase:

Resalta el estudio de los hechos, el papel de la experiencia del

individuo. Se apoya en el interés del estudiante. Se propicia la democracia y la participación del estudiante en colectivo. Aprender haciendo es su divisa. Estructura el contenido en bloque en correspondencia con necesidades e intereses de los estudiantes. Despierta espíritu investigativo. Sitúa al estudiante en una posición activa ante el aprendizaje (pedagogía de descubrimiento). Se adapta a particularidades del estudiante (universidad a la medida). Utiliza métodos activos y técnicas grupales.

LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA:

La Tecnología Educativa se relaciona con la presencia del pensamiento tecnocrático en el modelo de desarrollo de los países. Los orígenes de la Tecnología Educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a B. F. Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, 1954. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E - R). Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la tecnología educativa.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el autoaprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas. Actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones; y los medios docentes son libros, máquinas de enseñar, computadoras y TV.

La relación estudiante - profesor prácticamente no existe; el profesor elabora el programa y el estudiante se autoinstruye, a su ritmo, despersonalizándose el proceso docente, eliminándose su influencia educativo - formativa.

Esta corriente pedagógica ha sido ampliamente difundida en América Latina a través de la influencia del sistema norteamericano de enseñanza. Sus seguidores le reconocen las ventajas de la constante activación de los estudiantes, la individualización del aprendizaje, la comprobación directa y corrección de los resultados

instructivos. No existen dudas que la masividad de la enseñanza y la educación a distancia encuentran en la enseñanza programada una satisfacción de sus requerimientos.

No obstante son **limitaciones** de ella las siguientes:

♦ En el aprendizaje no se toman en cuenta los procesos ni las cualidades, sino los resultados instructivos.

♦ La orientación de las acciones del estudiante son generalmente, por ensayo y error.

♦ No desarrolla el pensamiento teórico, ni creador, sino la memoria reproductiva.

El pensamiento tecnocrático que insufla el espíritu a esta corriente pedagógica se ha posesionado de los tecnócratas de la educación en muchos sectores del magisterio en América Latina.

Sin aplicarse exactamente a la enseñanza programada, el pensamiento cientificista y logicista del modelo tecnológico de enseñanza, apoyado en el conductismo, ha tomado cuerpo en el carácter instrumental de algunas didácticas y en muchas prácticas docentes.

Este modelo tecnológico o tecnocrático se vuelve ahistoricista, formalista y cientificista.

En efecto, la educación aparece descontextualizada, sin tener en cuenta sus realidades y conflictos, y el proceso se centra en lo que puede ser controlado.

Rol del docente:

Selecciona tareas y respuestas y elabora un programa de enseñanza.

Rol del estudiante:

Aprendizaje individualizado. Papel preponderante. Se autoinstruye. Aprende de acuerdo a su ritmo individual de asimilación por ensayo error. Desarrolla memoria reproductiva, no favorece pensamiento teórico creativo.

Características de la clase:

La atención se dirige a métodos y medios mas que a contenidos (tecnología de la instrucción). Se basa en Estímulo - Respuesta. Estímulo - Conducta - Reforzamiento. Enseñanza programada mediante máquinas de enseñar (programación del aprendizaje). Es un programa lo que el estudiante "toca" y recibe información del resultado de su actividad. Objetivo conductual. Organización lógica por unidades del contenido. Método de autoaprendizaje. Medios: máquina, libros, TV. Evalúa resultados y no proceso. Actualmente se usa como medio que facilita la enseñanza en educación a distancia por ejemplo, pero se utilizan todas las bondades de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC).

LA PEDAGOGÍA DEL DESARROLLO INTEGRAL:

Como respuesta a limitaciones que presentaban los modelos analizados, fueron surgiendo en los campos de la Psicología y la Pedagogía modelos que superan en diversos aspectos a los anteriores y que conviven hoy día, y se inscriben en las corrientes humanista, constructivista, histórico - social y critica entre otras.

El paradigma del Desarrollo Integral que proponemos integra dialécticamente algunas de estas concepciones, sobre la base de una Didáctica Científico - Critica.

Algunos de sus **principios** son:

♦ Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.

♦ Un proceso educativo en el que el estudiante tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.

♦ Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

♦ Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.

♦ Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.

♦ Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

La Pedagogía del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, critica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre.

Rol del docente:

Orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico.

Rol del estudiante:

Es protagónico en el aprendizaje de conocimiento y capacidades para competir y actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

Características de la clase:

Tiene al estudiante en su centro, su aprendizaje y el desarrollo de su personalidad. Rol protagónico del estudiante bajo la guía y orientación del profesor. Contenidos científicos y globales. Proceso dirigido a la instrucción y educación en un contexto cambiante. Educación con carácter humanista: unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Educación como proceso social que satisface sus necesidades, desarrollador de potencialidades. Clima humanista, dialógico, científico, democrático, tolerante, de búsqueda de identidad individual, local, nacional, universal.

ESTRUCTURA DIDÁCTICA
DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD:

DENOMINACIÓN DEL MODELO QUE SE CONSTRUYE Y SE ASUME (TÍTULO):

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO PROCESO FORMATIVO (¿QUÉ ES EDUCAR?; ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ EDUCAMOS?):

PRINCIPALES PROBLEMAS QUE DEBE SABER SOLUCIONAR EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO UNA VEZ GRADUADO:

CARACTERIZACIÓN DEL FUTURO PROFESIONAL (COMPETENCIAS LABORALES, CONOCIMIENTOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS, HABILIDADES PROFESIONALES Y VALORES QUE DEBE TENER. ¿CÓMO DEBE SER?, ¿CÓMO ES?, ¿CÓMO DESEA SER?, ¿CÓMO PUEDE SER?:

FUNDAMENTO FILOSÓFICO, RELIGIOSO Y SOCIOLÓGICO DEL MODELO:

ARGUMENTACIÓN DE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS EN LAS QUE SE BASA EL MODELO:

FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DEL MODELO:

ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN EL PROCESO PEDAGÓGICO:

CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO:

ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL PROCESO PEDAGÓGICO:

CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA:

ENFOQUE DE LOS OBJETIVOS ACADÉMICOS:

CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS:

CONCEPCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS:

CARACTERÍSTICAS DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS:

ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA UNIVERSITARIA:

CARACTERÍSTICAS DE LA CLASE EN EL MODELO ASUMIDO:

MODELO (PERFIL) DEL DOCENTE UNIVERSITARIO:

CAPÍTULO III

CONSTRUYENDO LA NUEVA UNIVERSIDAD:

Leyes pedagógicas y principios didácticos.

LEYES PEDAGÓGICAS:

El aprendizaje es un proceso, unido a la enseñanza, integrado por categorías, configuraciones y componentes. Las relaciones entre las configuraciones del proceso de enseñanza - aprendizaje adquieren una significación especial en tanto establecen la dinámica de sus componentes y permiten la explicación de cada uno de estos y del proceso en su conjunto.

Evidentemente lo más importante no está en las referidas categorías, sino en las relaciones que entre ellas se establecen, o sea, en las leyes pedagógicas. Estas leyes expresan justamente el comportamiento y la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje que como tal lleva implícito una lógica, una secuencia de etapas que constituyen elementos consustanciales al mismo.

Aún entre entendidos en la materia las leyes de la pedagogía no son tan conocidas y algunos hablan de un sistema de principios didácticos, lo cual operó por mucho tiempo; aunque en la Didáctica el término principio no tiene una generalidad mayor que el de ley como ocurre en las ciencias naturales. En la Didáctica se le denomina principio a una generalización de la práctica pedagógica sobre la base del empirismo que se da en determinadas condiciones de un país, de una comunidad, de una universidad, lo que hace limitado su alcance.

Sin embargo, para establecer una ley se deben encontrar aquellas relaciones que de un modo más esencial permitan explicar el comportamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje y no generalizaciones de fenómenos, es decir, con las leyes se pasa de los fenómenos a las relaciones de los hechos, o sea, a la esencia, y de los componentes de estos a las estructuras.

Tenemos que resaltar que en las ciencias sociales las relaciones que se establecen tienen un carácter dialéctico,

cualitativamente diferente a la concepción hipotético - deductiva propia de las ciencias naturales, incluso de las ciencias técnicas. Las relaciones en las ciencias sociales no son lineales y analíticas como en la Matemática, en que las relaciones funcionales son de dependencia inmediata, de causa - efecto, expresadas en un vínculo directo entre variables dependientes e independientes.

No comprender esta diferencia puede conducir a interpretaciones rígidas y dogmáticas, no sólo en el sistema conceptual, sino en la estructura de la propia ciencia pedagógica. En esta interpretación está la influencia de la concepción sistémico - estructural, muy en boga desde la década de los años cincuenta.

Estas relaciones tienen un carácter dialéctico que se da entre triadas dialécticas en las que la contradicción entre los pares dialécticos se resuelve a través de una tercera categoría.

Existen dos leyes de la Didáctica Universitaria, determinadas a partir de las consideraciones teóricas desarrolladas por C. Álvarez (1992 - 1996): “la universidad en la sociedad”, en la que se concreta la relación: problema - objeto - objetivo (P - O - O) y “la educación a través de la instrucción”, en la que se concreta la relación: objetivo - contenido - método (O - C - M).

Estas dos leyes han sido recreadas por H. Fuentes (1998) como: El vínculo del proceso docente educativo con la sociedad (vínculo del proceso docente educativo con la vida) y la dinámica interna del proceso docente - educativo.

Si hacemos un análisis contextualizado de dichas leyes pedagógicas a la luz de la integración de las teorías constructivista, humanista, el aprendizaje significativo y el enfoque histórico - cultural, en función de estructurar un proceso de enseñanza - aprendizaje problémico, significativo y vivencial, entonces podemos llegar a la conclusión de que en la Didáctica de la Educación Superior existen dos **leyes pedagógicas:**

♦ La universidad en la sociedad, que expresa la relación entre las configuraciones o categorías pedagógicas: problema, objeto y objetivo.

♦ La educación mediante la solución de problemas, que

expresa la relación entre las configuraciones o categorías pedagógicas: objetivo, contenido y método.

El **problema** configura todas aquellas dificultades, conflictos, contradicciones, falencias, interrogantes, vacíos o lagunas en el conocimiento; presentes en el objeto y a los cuales debe enfrentarse el sujeto para solucionarlos. Este problema se convierte en eje problémico en el proceso de enseñanza - aprendizaje, necesidades cognoscitivas de los estudiantes, capacidades que ellos tienen que desarrollar, preguntas problematizadoras.

El **objeto** abarca todos los procesos inherentes a la naturaleza, la sociedad y el propio pensamiento del hombre, o sea, es la vida misma, la realidad objetiva, el entorno comunitario, contexto social o familiar, el mundo productivo y laboral, el proceso profesional de la empresa, todo lo cual abarca el objeto de la cultura que debe asimilar el estudiante y se convierte en el contenido del que debe apropiarse en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

El **objetivo** es la aspiración presente en el currículum escolar, la meta, el propósito, los fines de la educación superior, representa el modelo pedagógico a alcanzar, el resultado anticipado en la formación integral del sujeto, o sea, los logros que el estudiante debe alcanzar en el proceso de enseñanza - aprendizaje: logros cognoscitivos (saber), logros procedimentales (saber hacer) y logros actitudinales (ser, convivir), en función de desarrollar su capacidad de pensar (esfera cognitiva), sentir (esfera afectiva) y actuar (esfera comportamental o conductual).

El **contenido** debe ser el mismo objeto de la cultura para que le resulte significativo al estudiante y descubra en él los sentidos y significados que éste tiene para su vida, debe ser real y concreto, y no abstracto, con lo cual el estudiante no comprenderá para qué le sirve.

El **método** es la vía que utiliza el estudiante para apropiarse del contenido y asimilar el objeto de la cultura, en función de alcanzar un objetivo mediante la solución de problemas de su vida, es por ello que el método debe ser lúdico para dinamizar el proceso de aprendizaje del estudiante y que dicho proceso sea atractivo, entretenido y placentero para él; debe ser problémico para que el

estudiante adquiera las competencias necesarias para vivir de manera autónoma en sociedad; y debe ser afectivo, ya que sin afectos no hay aprendizaje significativo, la letra no entra con sangre, la letra entra con amor, con cariño, con ternura; es necesario cambiar la pedagogía tradicional por la pedagogía de la ternura y del amor.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y REGLAS METODOLÓGICAS:

La palabra principio, del latín Principium, significa fundamento, inicio, punto de partida, idea rectora o regla fundamental. En la literatura se utiliza con frecuencia el término principio como regla que guía la conducta, fundamento de un sistema, concepto central que constituye la generalización y extensión de una proposición a todos los fenómenos de la esfera de la que se ha abstraído o las máximas particularidades por las que cada cual se rige en sus operaciones.

Los principios didácticos son aquellas regularidades esenciales que rigen la dirección científica del proceso de aprendizaje de los estudiantes en el aula de clases. En realidad los principios didácticos son Principios didácticos, reglas metodológicas y recomendaciones prácticas para dirigir el proceso de aprendizaje, educación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Juan Amos Comenio planteó una serie de fundamentos relacionados con principios que orientan a una didáctica tradicional, los cuales tienen algunos aspectos negativos, pero en su gran mayoría tienen plena vigencia y respondían a un fin noble: enseñar todo a todos:

1. Comenzar temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
2. Actuar con la debida preparación de los espíritus.
3. Proceder de lo general a lo particular.
4. Proceder de lo más fácil a lo más difícil.
5. No cargar en exceso a ninguno de los que han de aprender.
6. Proceder despacio en todo.
7. No obligar al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método.
8. Enseñar todo por los sentidos actuales.
9. Enseñar las cosas para uso del presente.

10. Enseñar siempre por un solo y mismo método.

Partiendo de estos fundamentos y derivados de las dos leyes de la Pedagogía Universitaria podemos plantear los siguientes **principios de una Didáctica de la Educación Superior:**

- **Carácter científico de la educación superior:**

Esencia:

Todo proceso pedagógico debe distinguirse por un marcado enfoque científico, por un diálogo y no por un monólogo, que combine de manera armónica la apropiación de los conocimientos por parte del estudiante con el desarrollo de habilidades y la formación de valores. Para cumplir con este principio el estudiante debe asimilar la cultura acumulada por la ciencia y la humanidad a lo largo de su desarrollo y además formar una concepción sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre la naturaleza, sobre los demás hombres y sobre sí mismo que se convierta en convicciones personales.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en el aula de clases (reglas):

- Desarrollar los contenidos a partir de datos objetivos, informaciones reales obtenidas con rigor científico.
- Demostrar en su quehacer pedagógico una cultura general e integral, y un profundo dominio de los contenidos pedagógicos, psicológicos, metodológicos y científicos.
- Aprovechar las experiencias de los estudiantes para vincular los contenidos con los problemas actuales y estimular el debate y la búsqueda independiente.

- **Carácter individual y colectivo de la educación superior:**

Esencia:

Entre las principales cualidades que debe tener un estudiante universitario está el colectivismo, por lo que el proceso pedagógico debe lograr el fortalecimiento de la solidaridad, el respeto mutuo, la disposición a la ayuda, la franqueza, la actitud crítica y la autocrítica.

Solo en el colectivo y con su ayuda se puede dirigir el trabajo educativo en la formación de los estudiantes, sin embargo en el proceso pedagógico profesional se produce cierta contradicción entre su influencia individual y su ejecución en forma grupal. Por una parte se brinda docencia y se ejecutan actividades en grupos estudiantiles y por otro lado se aspira a que la incidencia sea particular en cada uno; pero el grupo universitario constituye algo más que un agregado de personas, es una entidad viva con la cual el docente interactúa y que le sirve de fuente para llegar a cada uno de sus miembros.

Siempre la educación superior exigirá una atención grupal y una atención individual ya que lo colectivo y lo individual se complementan.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en el aula de clases (reglas):

- Plantear tareas que permitan la participación de cada estudiante, propiciando la autovaloración y la valoración de sus compañeros.
- Tener en cuenta las particularidades individuales y colectivas en cada clase, evitando la estandarización del grupo.
- Realizar un diagnóstico de los grupos donde los estudiantes interactúan, junto con su caracterización personal.
- Implicar al grupo en cualquier estrategia educativa dirigida a resolver problemas individuales.
- Detectar los estudiantes aislados y rechazados en el grupo para integrarlos lo más rápido posible.
- Utilizar los líderes espontáneos en función del cumplimiento de las actividades de carácter grupal.
- Concienciar a todos los miembros del grupo del valor social de éste y de sus posibilidades reales de actuar unidos en la consecución de diferentes metas.
- Ofrecer oportunidades a los estudiantes de pensar, plantear dudas, criterios, preocupaciones, inquietudes, y respetarlos en su participación.

- Propiciar el trabajo independiente donde el estudiante asuma decisiones y responsabilidades ante los hechos, favoreciendo la plena confianza en ellos.

- Favorecer un clima de aceptación sobre la base de la comprensión empática y la autoridad.

- Emplear técnicas de dinámica de grupo donde se determinen las responsabilidades individuales y colectivas.

♦ **Vinculación de la educación superior con la vida y el estudio con el trabajo:**

Esencia:

El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos. Esta frase de José Martí nos indica que el conocimiento no solo debe explicar el mundo sino que debe señalar las vías para su transformación y es preciso hacer cada día más la vinculación de los contenidos con su aplicación en la práctica donde los estudiantes se enfrenten a problemas nuevos que los obliguen a pensar y crear soluciones prácticas utilizando los conocimientos aportados por las ciencias.

Los contenidos del proceso pedagógico no pueden verse constreñidos a los marcos de las propias áreas y programas de estudio porque se convierten en aspectos abstractos, muy teóricos y desarticulados con la vida.

Los materiales objeto de conocimiento escolar no constituyen un fin en sí mismos sino un medio para lograr la inserción creciente del estudiante en la sociedad como un participante activo y transformador y no como un receptor pasivo.

Este principio responde directamente a la idea de hacer que la educación superior satisfaga las necesidades de la sociedad, para que marche con el dinamismo de la vida social y el avance científico - técnico, lo cual implica la vinculación de los estudiantes a la realidad de la vida, favoreciendo la asimilación de experiencias acerca de las relaciones sociales además de desarrollar sentimientos, valores, actitudes y normas de conducta.

Sin resentir su carácter científico, los conocimientos deben relacionarse de forma constante y sistemática con los hechos y fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, con los cuales los estudiantes se enfrentan cotidianamente.

Una de las formas de manifestarse este principio es la vinculación universidad - comunidad a través de la integración a los procesos sociales y comunitarios. La influencia conjunta de la universidad, la familia y la comunidad constituyen un modo indispensable para unir el estudio con el trabajo y la actividad social, en función de formar las competencias laborales y ciudadanas de los estudiantes.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en el aula de clases (reglas):

- Propiciar la profesionalización de las diversas áreas del conocimiento vinculando los contenidos científicos que se trabajan con su aplicación en la vida, en el mundo laboral y productivo.

- Partir siempre que sea posible de los ejemplos prácticos y de las experiencias de los estudiantes.

- Ofrecer la oportunidad de aplicar los conocimientos a la actividad práctica aprovechando las posibilidades que la práctica ofrece como punto de partida, base y fin del conocimiento.

- Demostrar la importancia del trabajo para la vida haciendo que los estudiantes participen en la solución de problemas socialmente útiles.

- Realizar actividades de formación vocacional y orientación profesional dentro del propio proceso pedagógico, buscando la aparición de motivos e intenciones profesionales en la personalidad de los estudiantes.

♦ **Unidad entre instrucción, educación y desarrollo de la personalidad:**

Esencia:

Puesto que a vivir viene el hombre, la educación superior ha de prepararlo para la vida. Partiendo de esta idea recreada de José Martí, corresponde al docente dirigir el proceso pedagógico de

manera tal que junto a lo instructivo, se garantice la formación y el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Instrucción y educación no es lo mismo aunque están muy relacionadas. La instrucción tiene que ver con el pensamiento y la educación con los sentimientos, la instrucción con la conciencia y la educación con el corazón, es por ello que instruir puede cualquiera pero educar solo quien sea un evangelio vivo. La instrucción posibilita la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades, y la educación garantiza la formación de convicciones, ideales, valores, actitudes, normas de conducta.

La unicidad del proceso pedagógico es una realidad inobjetable, sin embargo en la práctica escolar se constata una dicotomía entre lo instructivo y lo educativo. A veces se ha producido una confusión al identificarlos o reducir lo educativo a la enseñanza, o sea, limitar el proceso pedagógico a la transmisión de los conocimientos, a la asimilación y a la reproducción de éstos.

El conocimiento de algo no implica obligatoriamente una influencia efectiva en la conducta si no llega a adquirir un valor subjetivo para el estudiante, un ejemplo de ello son determinadas normas de educación formal y de conducta, que son conocidas por todos los estudiantes pero muy pocos las cumplen en su desempeño social.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en el aula de clases (reglas):

- Tener en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por cada estudiante en particular y el grupo en general para lograr un ritmo de trabajo creciente en el proceso.

- Garantizar la ejemplaridad del profesor en todos los aspectos de la vida.

- Trascender en el desarrollo y evaluación de los contenidos de las asignaturas aquellas cuestiones meramente reproductivas que solo ejercitan la memoria mecánica y la lógica.

- El docente debe demostrar en su actuación que los contenidos que imparte son personalmente significativos para él y ser fiel ejemplo de todo lo que trata de educar en sus estudiantes.

♦ **Unidad entre lo cognitivo, lo afectivo - motivacional y lo comportamental:**

Esencia:

Por la propia naturaleza humana todos los elementos que se integran en la personalidad tienen una naturaleza cognitiva y afectiva, es imposible delimitar un hecho o fenómeno psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo en el funcionamiento normal del hombre.

Los conocimientos y habilidades que posean un sentido personal para el estudiante, provocan una efectiva regulación de su conducta y viceversa, por lo que los motivos proclives a la universidad y al aprendizaje facilitan la asimilación de los contenidos científicos, el desarrollo de habilidades y la formación de determinados valores y normas de conducta en los estudiantes.

Ahora bien, la simple obtención del conocimiento no implica automáticamente su manifestación conductual, sino solo cuando resulta relevante para la personalidad en su reflejo afectivo - volitivo, por eso las operaciones cognitivas en la universidad tienen que ser portadoras de un contenido emocional favorable para poder alcanzar los objetivos educacionales y los estándares básicos, de ahí que el docente deba imprimirle una alta carga afectiva y motivacional a su método de dirección del aprendizaje de los estudiantes.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en el aula de clases (reglas):

- Crear un clima socio - psicológico favorable y participativo con los estudiantes, proclive al aprendizaje activo y desarrollador, y a la interacción.

- Diagnosticar el nivel motivacional de los estudiantes para las actividades del proceso pedagógico.

- Constatar cómo los conocimientos asimilados por parte de los estudiantes se van personalizando progresivamente e influyen en la regulación de su conducta.

- Despertar emociones y sentimientos positivos en los estudiantes en todas las actividades docentes.

- Tener en cuenta los gustos, intereses, motivos y necesidades de los estudiantes al planificar y ejecutar las actividades docentes.

- Favorecer y estimular los éxitos individuales y colectivos de los estudiantes.

♦ **Unidad entre la actividad y la comunicación:**

Esencia:

La actividad y la comunicación son dos fenómenos psicológicos no identificables pero muy vinculados en el desarrollo de la personalidad del estudiante. La realización de actividades conjuntas condiciona, obligatoriamente, la necesidad de la comunicación entre las personas, en la medida que sea mayor y más eficiente esa comunicación, mejor se cumplen los objetivos de la actividad.

El desarrollo de la personalidad del estudiante exige una adecuada y armónica unidad entre las actividades que realiza (relación sujeto - objeto) y la comunicación que establece con los demás (relación sujeto - sujeto). Una de las condiciones para el éxito de la labor pedagógica radica en la calidad de las actividades que realizan los estudiantes junto con el docente para la apropiación del contenido y la fluida comunicación que establezcan ambos y los estudiantes entre sí.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en el aula de clases (reglas):

- Planear la clase de tal manera que propicie la comunicación interpersonal entre los estudiantes y con el docente.

- Garantizar que los estudiantes y el docente ocupen siempre la doble posición de emisores y receptores de la comunicación.

- Diagnosticar las posibles barreras de la comunicación que pueden estar limitando el aprendizaje de los estudiantes y eliminarlas.

- No evadir ningún tema de conversación y conferirle el enfoque educativo necesario.

- Propiciar la polémica en la búsqueda de soluciones a los

problemas a partir de la confrontación de diferentes puntos de vista.

- Utilizar métodos pedagógicos que estimulen la interacción grupal, su dinámica y el cambio de roles en los estudiantes.

- No utilizar frases o palabras que lesionen la personalidad de los estudiantes.

- Estar siempre abiertos al diálogo con todos los estudiantes y no prejuiciarse con ninguno en particular.

- No perder el control emocional con los estudiantes, mantener la sinceridad y la cortesía con éstos.

- Planificar las actividades especificando las responsabilidades individuales y colectivas, orientando con un lenguaje claro y preciso la actividad concreta por ejecutar y precisando qué tipo de acciones incluye la actividad en cuestión y los recursos con que cuentan los estudiantes para desarrollar dicha actividad.

- Analizar con los estudiantes las actividades desarrolladas, destacando las dificultades y éxitos individuales y colectivos.

- Lograr que todos los estudiantes participen de manera rotativa en la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de las actividades.

♦ Unidad de influencias educativas en el grupo universitario:

Esencia:

El proceso pedagógico no es privativo de la universidad, aunque ella ocupe el papel rector en el mismo. En dicho proceso interviene la familia y la comunidad donde desarrolla su vida el estudiante, por lo que debe existir una relación complementaria entre todos estos factores de la educación para que las influencias se correspondan con las funciones de cada uno. En este sentido la unidad es sinónimo de integración, de unión, conformidad y unanimidad.

Por otro lado, cada docente debe tener plena conciencia y suficiente claridad en el papel y la función que le corresponde en el

proceso de educación de la personalidad del estudiante, para que no existan diferentes niveles de exigencia y de dirección del aprendizaje en un mismo grupo universitario.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en el aula de clases (reglas):

- Implicar desde el inicio a todos los actores que tienen que ver con la educación del estudiante, con tareas específicas de valor educativo.
- Dirigir la búsqueda de dicha unidad a través de la persuasión y del esclarecimiento del rol de cada quien.
- Cohesionar al colectivo pedagógico de un mismo grupo universitario en su labor educativa.

CAPÍTULO IV

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCTIVOS, EDUCATIVOS Y FORMATIVOS.

¿QUÉ ES UN OBJETIVO?

Es un modelo pedagógico del encargo social que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, desde el punto de vista cognitivo e instrumental.

El objetivo responde a la pregunta:

¿PARA QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER?

Generalmente se formula como mínimo un objetivo por semestre o ciclo para cada asignatura.

El objetivo representa el resultado que debe alcanzar el estudiante al finalizar la asignatura, el resultado anticipado por supuesto, las aspiraciones, propósitos, metas, los aprendizajes esperados en los estudiantes, el estado deseado, el modelo a alcanzar, tanto desde el punto de vista cognitivo como práctico y afectivo - motivacional (el saber o pensar, el saber hacer o actuar y el ser o sentir).

De ahí que existan, tres tipos de objetivos, según el contenido del aprendizaje de los estudiantes:

- Objetivos cognoscitivos.
- Objetivos procedimentales.
- Objetivos actitudinales.

OBJETIVOS COGNOSCITIVOS:

Son los aprendizajes esperados en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo, representa el saber a alcanzar por parte de

los estudiantes, los conocimientos que deben asimilar, su pensar, todo lo que deben conocer.

OBJETIVOS PROCEDIMENTALES:

Representa las habilidades que deben alcanzar los estudiantes, lo manipulativo, lo práctico, la actividad ejecutora del estudiante, lo conductual o comportamental, su actuar, todo lo que deben saber hacer.

OBJETIVOS ACTITUDINALES:

Están representados por los valores morales y ciudadanos, el ser del estudiante, su capacidad de sentir, de convivir, es el componente afectivo - motivacional de su personalidad.

También existen tres tipos de objetivos según su alcance e influencia educativa en la formación integral de los estudiantes:

- Objetivo Instructivo.
- Objetivo Educativo.
- Objetivo Formativo.

El **objetivo instructivo** representa el conjunto de conocimientos y habilidades que debe asimilar el estudiante en el proceso pedagógico. Se formula mediante una habilidad y un conocimiento asociado a ella. Tiene la limitante que no refleja el componente axiológico tan significativo en la formación integral de nuestros estudiantes.

Ejemplos de objetivos instructivos:

- Reconoce a Dios.
- Identifica los colores.
- Clasifica los alimentos.
- Compara períodos históricos.
- Describe el paisaje.

- Caracteriza la personalidad de los héroes.
- Calcula operaciones complejas.
- Contabiliza hechos económicos.
- Explica las causas de los ciclones.
- Escribe oraciones combinadas.

Esta forma de redactar el objetivo instructivo no expresa el carácter procesal del aprendizaje. Esta variante es más pertinente para la evaluación final integral de los estudiantes porque expresa con claridad el resultado alcanzado por este, sus avances, lo que sabe y lo que sabe hacer, sus éxitos en el proceso pedagógico, el estadio de desarrollo alcanzado: **EL OBJETIVO**.

Existe una tendencia a redactar objetivos con un verbo (en infinitivo) que expresa la acción que sistematizará el estudiante en el proceso de formación y desarrollo de la habilidad presente en el objetivo, lo cual se puede considerar correcto en el sentido de que con el verbo se expresa con una mayor claridad la acción de aprendizaje que ejecuta el estudiante para aprender, evidenciando mejor la cualidad de proceso que tiene el aprendizaje.

Ejemplos:

- Reconocer a Dios.
- Identificar los colores.
- Clasificar los alimentos.
- Comparar períodos históricos.
- Describir el paisaje.
- Caracterizar la personalidad de los héroes.
- Calcular operaciones complejas.
- Contabilizar hechos económicos.
- Explicar las causas de los ciclones.
- Escribir oraciones combinadas.

El **objetivo educativo** representa el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que debe asimilar el estudiante en el proceso pedagógico. Se formula mediante una habilidad, un conocimiento asociado a ella y los valores asociados a dichas habilidades y conocimientos. Tiene la ventaja y superioridad sobre el objetivo instructivo que refleja (ya sea de manera explícita o implícita) el componente axiológico tan significativo en la formación integral de nuestros estudiantes.

¿Cómo formular entonces un objetivo educativo?

En el siguiente modelo propuesto por el profesor cubano Luis Anibal Alonso Betancourt se refleja como escribirlo en el plan de clases, de manera que cumpla con sus componentes.

Para redactar el objetivo, se hace en forma de párrafo en donde cada uno de sus componentes principales (habilidad principal, conocimiento principal y conocimientos específicos; se enlazan por medio de palabras tales como: teniendo en cuenta, considerando, sobre la base de, partiendo de.

Cada conocimiento específico se separa por medio de una coma, el resto se hará a través del punto y coma.

Ejemplos de objetivos educativos:

♦ Reconocer a Dios como ser supremo, actuando en consecuencia con el legado de Jesús.

♦ Identificar los colores, mostrando amor por su familia.

♦ Clasificar los alimentos, incorporando a su vida los principios para una sana alimentación.

♦ Comparar períodos históricos, respetando las diferencias ideológicas y culturales de las personalidades históricas.

♦ Describir el paisaje, cuidando las plantas.

♦ Caracterizar la personalidad de los héroes, siendo respetuoso y tolerante con sus ideas y comportamientos.

♦ Calcular operaciones complejas, siendo solidario con sus compañeros.

♦ Contabilizar hechos económicos, mostrando responsabilidad y laboriosidad.

♦ Explicar las causas de los ciclones, respetando la naturaleza y cuidando el entorno que le rodea.

♦ Escribir oraciones combinadas, mostrando originalidad, creatividad y autenticidad.

Ahora bien, para que exista una mayor integralidad en el trabajo pedagógico, una mayor uniformidad y coherencia, y una priorización consciente del componente axiológico del desarrollo de la personalidad de nuestros estudiantes, el objetivo debe formularse con una concepción formativa.

¿Qué entender por objetivo formativo?

El **objetivo formativo** es un modelo pedagógico del encargo social que le transfiere la sociedad a la universidad, que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, que indican las transformaciones graduales que se deben producir en su manera de sentir, pensar y actuar.

Cuando hablamos de transformación gradual en la manera de sentir, hacemos referencia al desarrollo de las cualidades y valores de la personalidad del estudiante **(saber ser)**, a partir de las potencialidades educativas que ofrezca el contenido a impartir en la clase.

Estas cualidades y valores se determinan mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico fundamentalmente y de la entrega pedagógica que se realice del grupo de estudiantes.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de actuar, se hace referencia al desarrollo de habilidades lógicas o intelectuales y profesionales en su personalidad **(saber hacer)**.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de pensar, se hace referencia al desarrollo del pensamiento lógico del estudiante **(saber)**.

Esto está referido a los conocimientos que aprenderá o ejercitará durante la clase.

En el caso del objetivo formativo, el valor ocupa el papel principal y la habilidad pasa a un segundo plano.

El objetivo formativo está formado por dos **componentes** fundamentales:

- **El Contenido.**
- **Las Condiciones.**

Analicemos de manera general cada uno de ellos:

El Contenido:

El contenido es aquella parte de la cultura, ciencia o tecnología que debe ser objeto de asimilación por parte del estudiante durante el aprendizaje para alcanzar el objetivo propuesto.

Está formado por:

- Las cualidades y valores que propicia.
- La habilidad.
- El conocimiento.

Las **potencialidades educativas** constituyen posibilidades concretas existentes para dirigir el proceso de exteriorización e interiorización de normas de conducta social, valores y actitudes a través del proceso pedagógico.

Existen algunos campos o sectores de potencialidades educativas que pueden explotarse para el desarrollo de cualidades y valores en la personalidad de nuestros estudiantes.

Como cualidades y valores fundamentales a desarrollar en nuestros estudiantes tenemos (entre otras):

- La formación política - ideológica y económica reflejada en la eficiencia de la vida misma.

- La formación de valores de responsabilidad, tolerancia, respeto, laboriosidad, honestidad, solidaridad, compromiso, disciplina, ética, sentido de pertenencia, entre otros.

♦ Lectura e interpretación de textos (leer), la expresión oral (hablar) y la redacción sin faltas de ortografía y con cohesión (escribir)

♦ La ética.

La **habilidad** es el sistema de acciones que manifiesta el sujeto en su actividad teórica y práctica con el fin de resolver situaciones o problemas dados en la esfera social; sobre la base de los conocimientos adquiridos de una determinada ciencia, arte o tecnología (Saber hacer).

Las habilidades en sentido general pueden ser básicas que son las denominadas habilidades intelectuales (interpretar, definir, argumentar, describir, caracterizar, valorar, entre otras) y las habilidades profesionales que son propias de las ciencias o de una determinada tecnología, ejemplo: tornear, taladrar, operar, explotar, elaborar, conducir, inyectar, contabilizar, gerenciar, proyectar, entre otras.

Cada habilidad posee una estructura funcional interna, o sea una serie de habilidades que al desarrollarse paulatinamente en el estudiante, conducen a dicha habilidad.

El **conocimiento** es un componente esencial del pensamiento, constituye la base gnoseológica de cualquier actividad teórica o práctica (Saber).

Se identifican en hechos, fenómenos, acontecimientos, procesos, datos, características de los objetos, conceptos, leyes, teorías, modelos, tecnologías, etc.

Cada uno de ellos se declara en la redacción del objetivo formativo.

Las Condiciones:

Las **condiciones** constituyen las dimensiones cualitativas que permiten evaluar el cumplimiento adecuado del objetivo.

Entre los indicadores más usados en la práctica, encontramos fundamentalmente:

♦ El nivel de asimilación.

- El nivel de profundidad.
- El nivel de sistematicidad.

Analicemos cada uno de ellos:

El **nivel de asimilación** constituye el método pedagógico que va a emplear el profesor, o sea, el estilo de aprendizaje a utilizar para que el estudiante se apropie del conocimiento y la habilidad.

En la teoría pedagógica existen diferentes formas de expresar los niveles de asimilación del conocimiento, por parte de algunos autores.

Nuestro criterio lo mostramos a continuación:

NIVEL DE ASIMILACIÓN	ACTIVIDAD DEL DOCENTE	ACTIVIDAD DEL ESTUDIANTE
FAMILIARIZACIÓN	Plantea el problema, la vía de solución y la solución.	Repite.
REPRODUCTIVO	Plantea el problema y la vía de solución.	Soluciona.
PRODUCTIVO	Plantea el problema.	Busca la vía de solución y soluciona.
CREATIVO	Orienta la situación.	Identifica el problema, busca la vía de solución y soluciona.

El **nivel de sistematicidad** refleja la forma en que se deben orientar los objetivos en función de su derivación gradual, a corto, mediano y largo plazo.

El **nivel de profundidad** refleja la complejidad y grado del objetivo, es decir, hasta donde llegar para el alcance de una determinada habilidad, este viene dado en función del nivel en el que se formula el objetivo.

Estos indicadores aparecen en la redacción del objetivo de manera implícita.

En el análisis anterior han quedado los **componentes didácticos del objetivo educativo y del formativo:**

♦ La habilidad (indica ¿qué van hacer mis estudiantes en la clase?)

♦ El conocimiento (indica ¿qué van a saber mis estudiantes en la clase?)

♦ El nivel de profundidad (indica ¿hasta dónde lo van hacer?). Con ello se garantiza que el objetivo sea medible, cumplible y lograble a corto, mediano y largo plazo.

♦ Las cualidades y valores (indica ¿qué cualidades y valores desarrollar en la personalidad del estudiante, durante el contenido a impartir en la clase?)

Ejemplos de objetivos formativos:

♦ Actuar en consecuencia con el legado de Jesús, reconociendo a Dios como ser supremo.

♦ Mostrar amor por su familia, mediante la identificación de los colores.

♦ Incorporar a su vida los principios para una sana alimentación, a través de una adecuada clasificación de los alimentos.

♦ Respetar las diferencias ideológicas y culturales de las personalidades históricas, comparando períodos históricos.

♦ Cuidar las plantas mediante la descripción del paisaje.

♦ Respetar las ideas y comportamientos de los héroes, a través de la caracterización de la personalidad de los mismos.

♦ Solidarizarse con sus compañeros, calculando operaciones complejas.

♦ Mostrar responsabilidad y laboriosidad en la contabilización de hechos económicos.

♦ Respetar la naturaleza, cuidando el entorno que le rodea, a través de la explicación de las causas de los ciclones.

♦ Mostrar originalidad, creatividad y autenticidad en la escritura de oraciones combinadas.

METODOLOGÍA PARA MODELAR LOS OBJETIVOS FORMATIVOS:

Para formular correctamente un objetivo en función de los componentes que hemos analizado, se debe seguir, según Luis Anibal Alonso, la siguiente **lógica:**

1. Precisar el nivel en donde se desea formular el objetivo:

En este paso el docente, precisa a qué nivel (de la derivación gradual de objetivos) va a formular el mismo, o sea, si es para una unidad (tema) o para una clase.

2. Determinar el método de aprendizaje (Contenidos):

En este paso, el docente determina el orden lógico en el que el estudiante deberá asimilar conocimientos y adquirir habilidades para el desarrollo de su modo de actuación cotidiana, según sea el nivel en el que se formule el objetivo.

Este paso se realizará en el siguiente orden:

2.1) Determinar el sistema de conocimientos:

En este punto, el docente precisa cuál es el conocimiento principal y cuales son los conocimientos específicos que tributan a él mediante una derivación gradual y según la dosificación correspondiente.

Es importante precisar, para no cometer errores, que este sistema de conocimientos va a estar en dependencia del nivel de

profundidad del objetivo, es decir, si es un objetivo general, de una unidad temática o para una clase.

2.2) Determinar el sistema de habilidades:

En este paso, el docente precisa las habilidades que serán objeto de formación y desarrollo, según sean los conocimientos a asimilar.

Se selecciona la habilidad principal en correspondencia con el conocimiento principal y las habilidades (acciones) que se deben formar y desarrollar para su desarrollo pleno en correspondencia con los conocimientos específicos.

Es importante señalar que estas habilidades se despliegan en mayor o menor nivel de complejidad. Este estará dado según el nivel de profundidad del objetivo que se formula.

2.3) Determinar las cualidades y valores:

Aquí el docente precisa qué cualidades y valores de la personalidad del estudiante se pueden desarrollar a partir de los conocimientos y habilidades declarados en el paso anterior. ¿Cómo determinarlas?

Aplicando el siguiente **algoritmo** de pasos:

a) Diagnosticar al grupo estudiantil al inicio del semestre:

Para ello recomendamos la aplicación de métodos y técnicas establecidos por la Psicología.

b) Precisar las principales regularidades que se evidencien en el diagnóstico aplicado.

En este paso se precisan las principales deficiencias o insuficiencias que evidencian los estudiantes del grupo estudiantil en el orden formativo de la personalidad.

c) Determinar las cualidades y valores que se deben formar y desarrollar en la personalidad de cada uno de los estudiantes del grupo estudiantil. Declararlas en la documentación del plan de clases.

d) Analizar las características y particularidades propias que ofrecen cada uno de los contenidos (conocimientos y habilidades) a tratar en las asignaturas, para fomentar en los estudiantes cada una de las cualidades y valores determinadas en el paso anterior. Precisar el nivel de relación.

e) Seleccionar las cualidades y valores a partir del análisis efectuado en el paso anterior y declararlas en el objetivo.

3. Redactar el objetivo:

Con todos los pasos realizados hasta el momento, se redacta finalmente el objetivo formativo.

CAPÍTULO V

¿CÓMO DISEÑAR EL PROGRAMA DE ASIGNATURA Y DE SEMESTRE?:

La elaboración del plan de estudios y del plan de clases.

¿CÓMO DISEÑAR EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO A NIVEL MACRO, MESO Y MICROCURRICULAR?

INSUFICIENCIAS Y DIFICULTADES

DE ALGUNOS DISEÑOS CURRICULARES

1. Perfiles muy estrechos.
2. Excesivo academicismo.
3. No jerarquizado el enfoque investigativo.
4. Insuficiente correspondencia teoría - práctica.
5. Imprecisiones en las tareas que debía efectuar el profesional para resolver los problemas más generales y frecuentes de la profesión.
6. No comprensión del papel de los objetivos como categoría rectora del proceso docente - educativo.
7. Falta de sistematización en la organización del currículum, que limitaba la interacción de las dimensiones académica, laboral e investigativa.
8. Centralización de la concepción del proceso docente-educativo.
9. Insuficiente comprensión de la relación existente entre los problemas profesionales, los objetivos y el objeto de la profesión.
10. Insuficiente formación humanista.

TENDENCIAS ACTUALES
EN EL DISEÑO CURRICULAR

1. Centralización - descentralización.
2. Enseñanza diferenciada - enseñanza diferenciadora.
3. Instrucción - educación.
4. Masividad - calidad.
5. Perfil amplio.
6. Incremento de las habilidades de la investigación científica.
7. Concepción integradora (globalización).
8. Priorizar el aprendizaje por encima de la enseñanza.
9. Personalización del proceso.
10. Incremento de las habilidades práctico - profesionales.
11. Informática.
12. Cultura económica.
13. Salidas intermedias dentro de una misma concepción curricular.
14. Posibilidad de interpretar y procesar bibliografía en idioma nacional y uno extranjero.
15. Sistematización con enfoque de sistema. Integración docencia - producción - investigación.
16. Papel rector de los objetivos.
17. Concebir planes de acción en las direcciones del currículum:
    - ♦ Vertical o asincrónica (en cada año o semestre)
    - ♦ Horizontal o sincrónica (en cada área)
    - ♦ Transversal o educativo (ejes o temas transversales)

PRINCIPIOS DE LA
CONCEPCION CURRICULAR MODERNA

1. La integración de la educación y la instrucción.
2. Lograr una sólida formación ciudadana.
3. El carácter rector de los objetivos y la relación con los problemas y objeto de la profesión.
4. Reforzamiento de la motivación profesional.
5. La vinculación del estudio con el trabajo: el carácter profesional de la enseñanza.
6. La flexibilidad en su aplicación.
7. La sistematización de las dimensiones curriculares en los diferentes niveles de la carrera.
8. La correspondencia entre las dimensiones curriculares y el proceso en sí mismo.
9. Las dimensiones curriculares no deben verse aisladas, por lo tanto, los profesores adquieren un protagonismo en todas y cada uno de ellas.
10. Perfil amplio.

ETAPAS DE LA ELABORACION DEL DISEÑO CURRICULAR

1. Creación y preparación de las comisiones de carrera o nivel.
2. Realización de la justificación de la carrera (nivel, etc.).
3. Elaboración del modelo del egresado.
4. Estudio y ajuste de la propuesta.
5. Determinación de los objetivos por niveles (ciclos, años, semestres, áreas, asignaturas).
6. Proyección del plan de estudio.
7. Elaboración de los programas docentes.
8. Consulta a expertos y usuarios.
9. Desarrollo del experimento controlado.
10. Elaboración del proyecto final.
11. Aprobación y oficialización del diseño curricular.

TIPOS DE CURRÍCULUM

Por el nivel sistémico de los contenidos:

- De tema.
- De asignatura y de área.
- De subsistema o etapa: primario, secundario, bachiller, universitario.

Por el documento en que se formaliza:

- El plan de clases y la proyección didáctica del tema.
- El programa de asignatura o área y el programa de grado.
- El plan de estudio o pensum.

Por el grado de participación del docente en el diseño:

- Cerrado: centralizado, rígido, inflexible.
- Abierto: contextualizado, flexible, democrático.
- Semiabierto: centralizado, ajuste, enriquecimiento.

Por la estructura de los contenidos:

- Disciplinar (por áreas).
- Temática.
- Disciplinar - Temática.
- Modular.
- Por problemas.

Por la concepción:

- Tradicionales.
- Tecnológico.
- Crítico e Integral.

CURRÍCULUM CERRADO	**CURRÍCULUM ABIERTO**
¿Qué es? Es una concepción centralizada del currículum en la cual se prescribe detalladamente los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos y los métodos a utilizar por todos los profesores en cada una de las áreas de enseñanza.	**¿Qué es?** Es una concepción absolutamente descentralizada en la que esta responsabilidad recae en los profesores o equipos de estos en cada una de las áreas de enseñanza.
¡Verticalismo! **¿A qué responde?**	**¿Democracia?** ¿A qué responde? Renuncia al propósito de unificar y

Responde a la idea de unificar y homogeneizar al máximo el currículum para toda la población escolar y su desarrollo es una aplicación fiel del diseño curricular. **¿Cómo es?** (Identifica currículum con programación) ♦ Objetivos, contenidos, estrategias determinadas de antemano. ♦ Enseñanza idéntica para todos los estudiantes (pocas variaciones en el contexto) ♦ Enseñanza estructurada linealmente y acumulativa. ♦ Objetivos definidos en términos de conductas observables. ♦ El contenido se organiza en función de las disciplinas tradicionales del conocimiento.	homogeneizar el currículum en beneficio de una mejor educación y de un mayor respeto a las características de cada contexto educativo particular. **¿Cómo es?** (Concibe el currículum como un instrumento para la programación) ♦ Los objetivos están definidos en términos generales para dar cabida a las modificaciones del programa. ♦ Conceden gran importancia a la enseñanza individualizada y al contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa. ♦ El programa está abierto a un continuo proceso de revisión y reorganización.

♦ El énfasis de la evaluación está en el resultado y no en el proceso (exámenes) **¿Ventajas?** ♦ Mayor comodidad para el profesor que los aplica paso a paso. ♦ Es más homogénea la enseñanza dándole a todos un nivel mínimo aceptable. **¿Desventajas?** ♦ No se adapta a las características particulares de los diferentes contextos.	♦ El énfasis está en el proceso y no en el resultado del aprendizaje. ♦ La evaluación se centra en la observación del proceso de aprendizaje. **¿Ventajas?** ♦ Garantiza el respeto a los diferentes contextos de aplicación y desarrolla la creatividad del profesor. **¿Desventajas?** ♦ Resulta más difícil conseguir una relativa homogeneidad deseable en la enseñanza obligatoria. ♦ Puede entronizar la desigualdad social y el elitismo en la educación superior.

CARÁCTER INTEGRAL DEL CURRÍCULUM

♦ Se parte de las posiciones de las ciencias, tanto en el plano teórico como de los métodos de su conocimiento.

♦ La actitud participativa del estudiante bajo la guía del docente, sigue los procesos cognitivos acorde a la naturaleza del conocimiento que aprende y con las características de su personalidad.

♦ En el proceso educativo hay aprendizajes teóricos y aprendizajes prácticos.

♦ La universidad se articula con el contexto social (con la vida)

♦ El espíritu que reina en el proceso educativo es el humanismo: se respeta la integridad y la dignidad del estudiante.

♦ La educación en los valores conduce a la identidad personal y social del estudiante.

CONTENIDOS DEL CURRICULUM INTEGRAL

Tipos de contenidos:

♦ Conceptuales

♦ Procedimentales

♦ Actitudinales

Contenidos que exploten en el estudiante las potencialidades para:

♦ Desarrollar su pensamiento.

♦ Solucionar problemas.

♦ Comunicarse adecuadamente.

Contenidos que aprovechen sus experiencias:

♦ Personales.

- Grupales.
- Sociales.

Tomado de aportes científicos de la Dra. Rita Marina Álvarez de Zayas

CARÁCTER CONTEXTUAL DEL CURRÍCULUM

♦ La sociedad como fuente que ofrece información para ubicar el currículum genuinamente en los marcos de su historia, sus problemas, sus necesidades.

♦ La sociedad como factor vivo, con el cual deberán interactuar estudiantes y docentes.

♦ La sociedad como contexto que ganará en transformaciones evolutivas con el impacto de la educación superior.

CARÁCTER FLEXIBLE DEL CURRICULUM

♦ Su puesta en escena tiene el valor de permitir la constatación de lo diseñado, para el análisis de sus resultados se deben tomar en cuenta los criterios de estudiantes, docentes, familia, comunidad, empresas y sociedad.

♦ El colectivo de docentes deberá arribar a las conclusiones de posibles modificaciones e intervenir en su aplicación.

♦ No es posible desarrollar un currículum dos veces de forma igual. Se hace conveniente producir cambios, a partir de los resultados de la aplicación anterior.

♦ El currículum siempre es un proyecto educativo, que incluye ideas nuevas, y estará sometido a situaciones nuevas: el estudiante será distinto, y el docente, aunque sea el mismo, no será igual.

♦ Se perciben los cambios en la educación superior y se adopta una actitud dialéctica frente a la profesión y ante la vida.

Tomado de aportes científicos de la Dra. Rita Marina Álvarez de Zayas

COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR

1- Justificación de la carrera o nivel.

2- Modelo del profesional o egresado.

3- Modelo del plan de estudio.

4- Objetivos por niveles del plan de estudio (ciclos, años, semestres, áreas, asignaturas).

5- Programas docentes o de estudios.

6- Indicaciones metodológicas y organización del proceso pedagógico a nivel de la carrera o nivel.

7- Programas directores (Ejes transversales)

8- Forma de culminación de estudios.

EL PLAN DE ESTUDIOS O PENSUM

- Mapa de asignaturas o módulos.
- Extensión por trimestre, semestre o años.
- Perfil del graduado.
- Objetivos.
- Ejes de aprendizajes: contenido teórico, práctico e investigativo.
- Aclaraciones interdisciplinarias: objetivos y puntos de contacto.
- Metodología.
- Evaluación y acreditación.
- Material de estudio, fuentes bibliográficas.

EL CURRICULUM DEL AÑO ACADÉMICO (SEMESTRE):

- ♦ Justificación.
- ♦ Problemas del semestre (dificultades del sujeto en ese semestre, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como procedimental y actitudinal).
- ♦ Objetivos (casi siempre son actitudinales, pero deben formularse también objetivos procedimentales y cognoscitivos, en función de solucionar los problemas de los estudiantes).
- ♦ Ejes de aprendizaje (conocimientos integrados de las diversas áreas, valores y habilidades).
- ♦ Metodología
- ♦ Evaluación y acreditación.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DEL SEMESTRE O AÑO ACADÉMICO

I.- DESCRIPCIÓN:

Semestre: _____

Áreas que se desarrollan:_____

II.- JUSTIFICACIÓN:

Necesidad de la formación del sujeto en esta etapa etárea, razones por las que debe estar presente en dicho plan de estudio cada asignatura del semestre, significación de éstas para la formación del estudiante.

III.- PROBLEMAS

(¿Qué dificultades tiene el estudiante, adolescente o joven en esta edad?):

Dificultad, contradicción, insuficiencia o conflicto, presente en el sujeto (estudiante) que provoca en el docente una necesidad y éste ejerce una acción para solucionarlo. Son las dificultades del sujeto en ese semestre, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como procedimental y actitudinal.

IV.- OBJETIVOS

(¿Qué acciones metodológicas ejecutar para solucionar esas dificultades?):

Son los resultados que deben alcanzar los docentes en su trabajo con los estudiantes al finalizar el semestre, el resultado anticipado, las aspiraciones, propósitos, metas, los aprendizajes esperados en los estudiantes, el estado deseado, el modelo a alcanzar, tanto desde el punto de vista cognitivo como práctico y afectivo – motivacional (el saber o pensar, el saber hacer o actuar y el ser o sentir).

Generalmente se formula como mínimo un objetivo por semestre o ciclo para cada dimensión: cognitiva, comportamental y afectiva. Casi siempre son actitudinales, pero deben formularse

también objetivos procedimentales y cognoscitivos, en función de solucionar los problemas de los estudiantes.

OBJETIVOS COGNOSCITIVOS:

Son los aprendizajes esperados en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo, representa el saber a alcanzar por parte de los estudiantes, los conocimientos que deben asimilar, su pensar, todo lo que deben conocer.

OBJETIVOS PROCEDIMENTALES:

Representa las habilidades que deben alcanzar los estudiantes, lo manipulativo, lo práctico, la actividad ejecutora del estudiante, lo conductual o comportamental, su actuar, todo lo que deben saber hacer.

OBJETIVOS ACTITUDINALES:

Están representados por los valores morales y ciudadanos, el ser del estudiante, su capacidad de sentir, de convivir, es el componente afectivo – motivacional de su personalidad.

V.- EJES DE APRENDIZAJE DEL SEMESTRE

(¿Qué enseñar y aprender en el semestre?):

Sistema de conocimientos integrados de las diversas áreas, lo que el estudiante no puede dejar de saber en esa edad para poder desempeñarse en sociedad.

Sistema de habilidades para el semestre, lo que el estudiante no puede dejar de saber hacer en esa edad.

Sistema de valores, en correspondencia con los objetivos actitudinales.

VI.- METODOLOGÍA

(¿Cómo enseñar y aprender en ese semestre?):

Sistema de métodos de enseñanza, estrategias didácticas, procedimientos de aprendizaje, técnicas participativas, juegos didácticos y dinámica de grupos que son factibles, pertinentes y recomendables utilizar en ese semestre.

VII.- SISTEMA DE EVALUACIÓN:

Preguntas orales y escritas que se formularán a los estudiantes, pruebas parciales y finales, proyectos, trabajos extractase, tareas integradoras.

EL PROGRAMA DE ASIGNATURA Y ÁREA:

- ♦ Justificación.
- ♦ Problemas (es lo que debe saber hacer el estudiante con los conocimientos de dicha asignatura o área, las situaciones problémicas de la vida que él sabrá resolver cuando termine la asignatura).
- ♦ Objetivos (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales).
- ♦ Contenidos (Ejes de aprendizaje: conocimientos, habilidades y valores).
- ♦ Metodología de enseñanza y aprendizaje.
- ♦ Recursos didácticos.
- ♦ Sistema de evaluación.
- ♦ Bibliografía.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

DE LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA:

I.- DESCRIPCIÓN:

Asignatura: _____

Semestres en que se imparte: _____

Total de horas por semestre: _____

II.- JUSTIFICACIÓN:

Necesidad de la asignatura, importancia económica, política, social y humana; razones por las que debe estar presente en dicho plan de estudio, significación para la formación del estudiante, adolescente o joven.

III.- PROBLEMA QUE RESUELVE

(¿Por qué enseñar y aprender?):

Dificultad, contradicción, insuficiencia o conflicto, presente en el objeto (la naturaleza, la sociedad, la vida, la comunidad, la familia, el entorno, el mundo productivo y el propio hombre) que provoca en el sujeto una necesidad y éste ejerce una acción para solucionarlo. Es lo que el estudiante tiene que saber hacer cuando termine la asignatura, las dificultades que tiene que saber solucionar utilizando los conocimientos de dicha área.

IV.- OBJETIVOS

(¿Para qué enseñar y aprender?):

Son los logros que deben alcanzar los estudiantes al finalizar la asignatura, el resultado anticipado, las aspiraciones, propósitos, metas, los aprendizajes esperados en los estudiantes, el estado deseado, el modelo a alcanzar, tanto desde el punto de vista cognitivo como práctico y afectivo - motivacional (el saber o pensar, el saber hacer o actuar y el ser o sentir). Generalmente se formula como mínimo un objetivo por semestre o ciclo para cada asignatura).

OBJETIVOS COGNOSCITIVOS:

Son los aprendizajes esperados en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo, representa el saber a alcanzar por parte de los estudiantes, los conocimientos que deben asimilar, su pensar, todo lo que deben conocer.

OBJETIVOS PROCEDIMENTALES:

Representa las habilidades que deben alcanzar los estudiantes, lo manipulativo, lo práctico, la actividad ejecutora del estudiante, lo conductual o comportamental, su actuar, todo lo que deben saber hacer.

OBJETIVOS ACTITUDINALES:

Están representados por los valores morales y ciudadanos, el ser del estudiante, su capacidad de sentir, de convivir, es el componente afectivo - motivacional de su personalidad.

V.- CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

(¿Qué enseñar y aprender?):

♦ Sistema de conocimientos, en correspondencia con los objetivos cognoscitivos.

♦ Sistema de habilidades específicas de la asignatura, en correspondencia con los objetivos procedimentales.

♦ Sistema de valores propios a formar en esa asignatura, en correspondencia con los objetivos actitudinales.

En el caso del programa de la asignatura, para cada semestre se debe especificar el plan de temáticas o unidades, detallando el problema y objetivo de cada unidad, así como la cantidad de horas.

VI.- METODOLOGÍA

(¿Cómo enseñar y aprender?):

Sistema de métodos de enseñanza, estrategias didácticas, procedimientos de aprendizaje, técnicas participativas, juegos didácticos y dinámica de grupos que son factibles, pertinentes y recomendables utilizar en esa asignatura.

VII.- RECURSOS DIDÁCTICOS

(¿Con qué enseñar y aprender?):

Objetos, medios de enseñanza tangibles que facilitan la utilización de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

VIII.- SISTEMA DE EVALUACIÓN:

(¿Qué tanto han aprendido los estudiantes?)

Preguntas orales y escritas que se formularán a los estudiantes, pruebas parciales y finales, proyectos, trabajos extractase, tareas integradoras.

IX.- BIBLIOGRAFÍA:

Literatura técnica básica y complementaria para la asimilación de los conocimientos, bibliografía del docente y bibliografía de los estudiantes. Puede incluirse además alguna literatura pedagógica.

EL PLAN DEL TEMA O CLASE

♦ Eje problémico: Descripción de una situación problémica o Pregunta probematizadora.

♦ Objetivo general e integrador:

(Sólo un objetivo

que integre lo cognoscitivo, lo procedimental y lo actitudinal).

♦ Unidad No._____

♦ Temas o temáticas: Contenidos de la clase.

♦ Tareas docentes:

Actividades de enseñanza (profesor) y de aprendizaje (estudiante):

Preguntas Problémicas y Tareas Problémicas.

- Actividades de motivación para el nuevo contenido.
- Actividades de exploración de los conocimientos previos.
- Actividades de confrontación de ideas del docente y los estudiantes.
- Actividades de construcción conceptual.
- Actividades de socialización.
- Actividades de control.
- Actividades de evaluación y autoevaluación.
- Actividades de proyección.

♦ Recursos didácticos para enseñar y aprender.

CAPÍTULO VI

EL ARTE DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD:

¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?

El principal deber del docente universitario en la actualidad es preparar y desarrollar clases de calidad.

La **clase** puede definirse como una actividad docente en la cual los estudiantes, guiados por el profesor, se enfrentan a la solución de problemas de su vida mediante tareas docentes en función de apropiarse de diversos contenidos y alcanzar determinados objetivos, basándose en métodos y estilo propios, en función de desarrollar competencias múltiples.

Este trabajo propone una serie de **indicadores** que deben tener en cuenta los docentes universitarios para preparar y desarrollar clases de calidad, como vía para estar a la altura de los tiempos en que viven, sin pretender esquematizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, ni limitar la creatividad del profesor en la clase, todo lo contrario, para elevar su nivel profesional y el rigor científico de lo que enseña.

Para realizar con éxito la educación de la personalidad de las nuevas generaciones es necesario analizar, como una influencia importante, la dirección del proceso pedagógico y ello condiciona la valoración del quehacer pedagógico del profesor, responsable fundamental de dicho proceso en el cual la clase es la forma de organización básica y a la vez su pequeña gran obra pedagógica.

LA CLASE ES EL PRODUCTO CIENTÍFICO Y CREATIVO MÁS IMPORTANTE QUE ELABORA EL PROFESOR

Dentro de la Pedagogía en general y de la Didáctica en particular, se han realizado numerosos trabajos sobre el tema de la

clase. Todos los autores coinciden en su importancia y función dentro del proceso, independientemente de la definición que adopten.

En la literatura consultada hay análisis referentes a la planificación, preparación, estructura y a la necesidad de la creatividad del profesor en la clase, entre otros aspectos.

La clase ha sido y es discutida y valorada en eventos, talleres, seminarios y sesiones científicas de forma reiterada. Sin embargo, aún no existen exigencias precisas, adecuadas a ese nivel de enseñanza.

Un Colectivo de Autores de Cuba propone las siguientes **exigencias de la clase contemporánea** para la enseñanza general, aspecto polémico en la actualidad por la falta de unanimidad al existir diferentes y encontrados criterios al respecto:

1.- La educación político - ideológica en la clase.

2.- La elevación del nivel científico y el logro de la profundidad y solidez de los conocimientos de los estudiantes.

3. - La educación de la actuación independiente en la actividad cognoscitiva y la estimulación en ellos del deseo de autosuperación permanente.

4.- La aplicación de los conocimientos, los hábitos y las habilidades adquiridos en la solución de nuevos problemas.

5. - El desarrollo de las capacidades creadoras en los estudiantes.

6. - La educación de las cualidades positivas en la personalidad.

7. - La formación de la cultura laboral en los estudiantes.

8. - Las diferencias individuales de los estudiantes.

9. - El desarrollo de las posibilidades de cada estudiante.

10.- La diferenciación e individualización del proceso de enseñanza en los diferentes momentos de la clase.

11.- La educación del colectivismo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Al valorar críticamente esta propuesta, encontramos aportes y limitaciones, de acuerdo con nuestros criterios:

Objetivos:

♦ Reafirman a la clase como la forma fundamental del proceso pedagógico.

♦ Constituyen un punto de partida importante desde el punto de vista metodológico.

♦ La educación político - ideológica y la elevación del nivel científico de los estudiantes aparecen priorizados.

♦ Se insiste en la importancia de la atención a las diferencias individuales en la clase.

♦ Se destaca la aplicación de los conocimientos y la solución de problemas docentes.

♦ Reclaman de una cultura científica y pedagógica del profesor para su cumplimiento.

Limitaciones:

♦ Aparecen mezclados principios generales para la educación de la personalidad con recomendaciones concretas de orden metodológico.

♦ No se explicita el aspecto comunicativo que resulta medular en el aula.

♦ Se omite el enfoque motivacional, por lo que se obvia el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

♦ El tratamiento a las individualidades se atomiza en más de una exigencia, es posible y necesario fusionarlas para conducir a una personalización del proceso.

♦ Aunque el desarrollo de las capacidades creadoras se enuncia, no aparece en su unidad con la estimulación de las inteligencias múltiples, lo cual no permite un enfoque más integral y consecuente desde el punto de vista psicopedagógico.

♦ Predominan las exigencias vinculadas con la enseñanza y no con el aprendizaje.

Este trabajo no tiene la intención de sustituir las exigencias planteadas, sino proponer su reorganización y enriquecimiento para adecuarlas a las condiciones de la educación superior contemporánea**.**

En este sentido consideramos imprescindible destacar y explicitar las siguientes **categorías** para perfeccionar la propuesta que aparece en este trabajo:

- ♦ Comunicación.
- ♦ Motivación.
- ♦ Aprendizaje.
- ♦ Individualización.
- ♦ Personalización del proceso.

Los **presupuestos** tomados en cuenta son los siguientes:

- ♦ **Unidad de lo científico y lo ideológico:**

El profesor como modelo a imitar por los estudiantes por su preparación profesional pedagógica y por sus cualidades y valores morales.

Las potencialidades educativas del contenido de la clase para vincular orgánicamente con la realidad política y social del país e internacional.

La utilización de métodos pedagógicos que propicien el diálogo, el debate, el ejercicio del criterio con la argumentación correspondiente y la polémica sobre problemas políticos e ideológicos actuales, tanto en el aula como fuera de ella.

- ♦ **Comunicación y motivación:**

Educar es comunicarse, es necesario crear una atmósfera comunicativa previa con el auditorio que estimule el interés.

La comunicación en el aula implica la representación de los contenidos que se imparten.

Las dificultades en el aprendizaje no sólo son por deficiencias intelectuales, sino afectivas.

Ninguna actividad docente per se es desarrolladora, es necesaria la orientación y la comunicación.

La orientación es un proceso permanente de la comunicación, no se agota en una exposición.

EDUCAR ES COMUNICARSE AFECTIVAMENTE

♦ **Enfoque del aprendizaje:**

El aprendizaje es un proceso personal en la producción y construcción del conocimiento, no solo intelectual.

LO QUE SE APRENDE NO SE FIJA, SE CONSTRUYE

El grupo clase es una magnitud sociológica debe propiciar una atmósfera participativa e interactiva.

En el aprendizaje no solo es importante lo que se aprende, sino cómo se aprende.

QUIEN APRENDE
CONSTRUYE ACTIVAMENTE NUEVOS SIGNIFICADOS

♦ **Atención a la diversidad dentro del proceso:**

El auditorio no sigue de igual forma el discurso expositivo del profesor, necesita de la individualización del aprendizaje.

En el aula hay necesidad de trabajar diferencialmente con cada estudiante, de lo contrario aquellos con déficit intelectual quedan fuera del proceso de socialización.

La personalización del contenido debe ser entendida como la traducción subjetiva de la enseñanza a la experiencia del estudiante.

La propia comunicación profesor - estudiante, estudiante - estudiante, profesor - grupo y estudiante - grupo lleva a la individualización en dependencia de los problemas de cada uno. Influye en el clima grupal y en su desarrollo.

Por tanto, a partir del análisis crítico realizado proponemos las siguientes **exigencias**, las cuales se presuponen unas a otras por la interdependencia existente entre los factores que intervienen.

En toda clase contemporánea debe lograrse:

1.-Un **enfoque político - ideológico** definido, así como un nivel científico actualizado, acorde con el contenido que se imparte y con el nivel de enseñanza que se trabaje.

Se ubica en primer lugar con toda intención porque en los momentos actuales no deben considerarse como dos realidades dicotomizadas lo político - ideológico y lo científico, sino dos exigencias que deben complementarse.

Cada una de manera aislada no permite satisfacer la intención actual de reafirmar el carácter humanista y holístico en la formación de las nuevas generaciones, donde valores como el compromiso y sentido de pertenencia ocupan un lugar cimero, junto con la solidaridad, responsabilidad y honestidad, entre otros.

2.-Una **comunicación y actividad** conjunta profesor - estudiante, estudiante - estudiante, profesor - (sub)grupo y estudiante - (sub)grupo que estimulen la motivación y la cognición durante todo el proceso.

3.-Un **aprendizaje participativo** que propicie la construcción de los conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades en un contexto socializador, donde el profesor juegue un papel fundamental de mediación pedagógica como dirigente del proceso, así como el desarrollo de cualidades y valores en la personalidad.

El contenido de la clase debe explotarse a partir de sus potencialidades axiológicas reales en función de una didáctica de los valores, pero que no se agota en la clase.

4.-Una **estimulación de las inteligencias múltiples y la creatividad**, concebidas como un proceso de la personalidad.

5.-La **atención a la diversidad** que se produce en el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante todos los momentos de la clase.

6.-Una **incitación a la actuación consciente e independiente de los estudiantes** en la actividad cognoscitiva y el deseo de autosuperación.

7.-Un **vínculo con la carrera universitaria y con la experiencia de los estudiantes**, a través del trabajo con tareas docentes que se derivan de los problemas que debe resolver en su actuación cotidiana.

Ahora bien, **¿Cómo convertir estas exigencias en indicadores concretos?**

Para este desglose partimos de las siguientes **premisas:**

♦ Su relación explícita o implícita con los principios del proceso pedagógico.

♦ Prever, tanto las acciones de enseñanza del profesor, como las acciones de aprendizaje del estudiante.

♦ Que contribuyan a la preparación de las clases por parte del profesor, así como la observación de ellas por parte de quienes las deseen controlar.

Esta propuesta es hecha para ayudar a la reflexión de los profesores y no para intentar normar o esquematizar.

Indicadores de la clase de excelencia:

♦ Explotación de las potencialidades educativas del contenido de la clase y su vínculo con la realidad político - social.

♦ Utilización de métodos pedagógicos que propician el debate y la polémica sobre problemas políticos e ideológicos actuales en el aula y fuera de ella.

♦ El profesor como modelo a imitar por su preparación profesional pedagógica y por sus cualidades morales.

♦ Incorporación a la clase de los hechos más actualizados de las ciencias que tributan a la asignatura.

♦ Mantenimiento del nivel motivacional en los distintos momentos de las actividades docentes.

♦ Atmósfera de respeto, afectividad y un clima psicológico positivo durante la clase.

♦ Ejecución por parte de los estudiantes de acciones y operaciones que los entrenan en las habilidades básicas de las asignaturas.

♦ Las actividades que se desarrollan en la clase permiten la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes con determinado nivel de independencia.

♦ Se observan enfoques interesantes, desconocidos y novedosos en la clase por parte del profesor y de los estudiantes.

♦ Se aprecia en las explicaciones y preguntas que hace el profesor en la clase una tendencia a la problematización del contenido.

♦ Se reconoce y estimula la originalidad demostrada por los estudiantes en la clase, el trabajo independiente y la evaluación.

♦ Se plantean o asignan tareas independientes a los estudiantes de acuerdo con la caracterización que se tiene de cada uno de ellos.

♦ Se permiten y respetan preguntas, valoraciones y recomendaciones de los estudiantes durante la clase.

♦ Se ajusta lo planificado y ejecutado en clase a las características individuales de los estudiantes.

♦ Se incita a los estudiantes a la búsqueda y a la investigación en diferentes fuentes para ampliar sus conocimientos con relación a la asignatura.

♦ Se actualizan los contenidos de la clase con resultados de investigaciones que resulten de interés para los estudiantes.

♦ Se promueven y explotan ejemplos que parten de la experiencia de los estudiantes y que se relacionan con la clase.

Consideraciones generales:

La adecuación que se propone a las exigencias de la clase está en consonancia con los nuevos principios que se plantean para la educación de la personalidad en la actualidad.

Estas exigencias, y los indicadores que de ellos se derivan, no constituyen algo acabado, son susceptibles de perfeccionamiento, de acuerdo con la dinámica del propio proceso pedagógico.

La propuesta hecha trata de situar al profesor como un dirigente del proceso de enseñanza - aprendizaje que orienta, que mediatiza el aprendizaje y de esta manera enfocar las exigencias de acuerdo con las concepciones más actuales desde el punto de vista político - ideológico, sociológico, psicológico y pedagógico.

Por su carácter concreto es factible tenerlas en cuenta para la concepción y ejecución de las diferentes clases, así como para su evaluación, por lo que pueden convertirse en indicadores de su calidad.

Atendiendo a lo explicado anteriormente, el plan de clases (planificación de una clase universitaria) debe quedar estructurado por:

1. GENERALIDADES:

En esta parte del plan de clases, el profesor declara de manera explícita el tema, unidad, asunto, sumario, temáticas, etc; o sea como acostumbra a hacerlo cada quien de manera tradicional.

2. BIBLIOGRAFÍA:

Se declara la bibliografía a utilizar, fundamentalmente el texto básico y otra bibliografía complementaria que se utilizó en la preparación de la clase. Esto debe hacerse según norma INCONTEC, pero para que no sea tan traumático, puede declarar el título del libro y el autor fundamentalmente.

3. OBJETIVO GENERAL E INTEGRADOR:

El objetivo general e integrador debe formularse con una **concepción formativa.**

Ahora bien ¿qué entender por objetivo formativo?.

El objetivo formativo es un modelo pedagógico del encargo social que refleja los **propósitos**, **metas** y **aspiraciones** a alcanzar por el estudiante, que indican las **transformaciones graduales** que se deben producir en su manera de **sentir, pensar y actuar.**

Cuando hablamos de transformación gradual en la manera de **sentir,** hacemos referencia al desarrollo de las **cualidades y valores** de la personalidad del estudiante **(saber ser)**, a partir de las potencialidades educativas que ofrezca el contenido a impartir en la clase.

Estas cualidades y valores se determinan mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico fundamentalmente y de la entrega pedagógica que se realice en el grupo de estudiantes.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de **pensar,** se hace referencia al desarrollo del pensamiento lógico del estudiante **(saber)**. Esto está referido a los **conocimientos** que aprenderá o ejercitará durante la clase.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de **actuar**, se hace referencia al desarrollo de **habilidades lógicas o intelectuales y prácticas** en su personalidad **(saber hacer).**

En el análisis anterior han quedado los **componentes didácticos** del objetivo formativo:

♦ La habilidad (indica ¿qué van hacer mis estudiantes en la clase?)

♦ El conocimiento (indica ¿qué van a saber mis estudiantes en la clase?)

♦ El nivel de profundidad (indica ¿hasta dónde lo van hacer?). Con ello se garantiza que el objetivo sea **medible, cumplible y alcanzable** a corto, mediano y largo plazo.

♦ Las cualidades y valores (indica ¿qué cualidades y valores desarrollar en la personalidad del estudiante, mediante el contenido a impartir en la clase?)

4. PROYECCIÓN DE LAS TAREAS DOCENTES:

La tarea docente es la célula fundamental de la clase, a través de su aplicación se le da cumplimiento al objetivo formativo declarado.

¿Qué es una tarea docente?

La **tarea docente** es una actividad orientada durante el desarrollo de la clase, dirigida a crear situaciones de aprendizaje.

Una **situación de aprendizaje** es una condición que provoca el profesor, el texto de estudio, los medios tecnológicos o la propia vida del estudiante, para motivar la actividad del estudiante en función de alcanzar el objetivo formativo.

La tarea docente, al igual que el objetivo consta de una serie de **componentes didácticos**. Ellos son:

♦ El **método de enseñanza**. Fundamentalmente se trabajan tres métodos: el explicativo - ilustrativo, la elaboración conjunta y el trabajo independiente en las disímiles variantes en las que puede aparecer planteado.

♦ La **situación de aprendizaje**, es decir las actividades que deberán realizar los estudiantes durante la clase.

♦ El **procedimiento**, es decir cómo desarrollar el método a emplear en la clase, a través de una secuencia lógica de actividades del profesor y el estudiante.

Es importante precisar en esa secuencia lógica, cómo se le da tratamiento en la situación de aprendizaje concebida por el profesor, al trabajo con los proyectos, ejes transversales, la formación de valores, el desarrollo de habilidades lógicas, etc. Esto estará en correlación con las cualidades y valores declarados en el objetivo.

♦ Los **recursos didácticos** de los que deberá auxiliarse el profesor para la realización de la tarea (láminas, maquetas, objetos reales, vídeos, cds, diapositivas, medios de proyección de imágenes fijas o en movimiento, materiales docentes, libros, etc)

♦ La **evaluación** que indica cómo evaluar a los estudiantes durante la clase (lo cual no quiere decir que sea a todos). Para ello

se recomienda emplear las técnicas de evaluación conocidas, tales como: preguntas orales, escritas y pruebas de actuación.

Se recomienda, a través de la práctica pedagógica, que una clase debe ser de 90 minutos, para poder asumir con el nivel de cientificidad requerido, esta nueva concepción para la dirección del aprendizaje.

No obstante a ello, se ha detectado que en clases de 45 minutos, concibiendo tareas docentes de generalización de contenidos, se puede aplicar también.

Por otra parte, es importante puntualizar que una clase deberá tener la menor cantidad de tareas docentes, el profesor debe buscar, a partir de su creatividad y estilo propio, la manera de proyectar sus tareas docentes con una **concepción integradora**.

Por último, el plan de clases llevará:

5. ORIENTACIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ESTUDIANTES:

La **orientación del trabajo independiente** de los estudiantes es el compromiso para la casa que asume el estudiante y que sirve de preparación para la próxima clase

En la concepción del trabajo independiente, se debe cumplir con la siguiente **estructura didáctica:**

♦ **Objetivo:** ¿qué va hacer el estudiante?

♦ **Situación de aprendizaje:** puede ser un ejercicio, una búsqueda de nuevo contenido (autopreparación para la próxima clase), una investigación, etc. Esto responderá a la interrogante referida a ¿cómo va hacer el estudiante la situación de aprendizaje concebida por el profesor?

♦ **Bibliografía:** En este aspecto se le orienta la bibliografía que deberá emplear para la realización del estudio independiente.

♦ **Evaluación:** En este aspecto se le debe dejar contestada al estudiante la siguiente interrogante ¿cómo voy a ser evaluado en el estudio independiente?

♦ **Fecha de entrega:** En este último componente se le indica el tiempo que tiene para la realización del trabajo independiente.

Los aspectos a tener en cuenta en la preparación del plan de clases se adecuarán por el docente a su estilo pedagógico, así como atenderá la estructura de introducción, desarrollo y conclusiones de la clase. Puede incluir otros aspectos que se considere necesario como el tiempo o el espacio de determinada tarea, y las adecuaciones a las características de diferentes grupos.

Las tareas de trabajo independiente estarán presentes en el momento y la forma que más convenga a la lógica del contenido de la clase y preferentemente en cada clase se dejará tareas extraclase o para la casa. Las tareas extraclase se pueden controlar en la próxima o próximas clases y en cualquier momento de la clase.

Es recomendable que al final de cada clase se registren las anotaciones para perfeccionar la misma en el futuro.

La autopreparación es una actividad de suma importancia que debe hacerse antes de la preparación del plan de clases. En la misma se hace la concepción sobre la clase y se revisa bibliografía para profundizar y actualizar los conocimientos, se tiene en cuenta alguna observación hecha anteriormente para su perfeccionamiento.

Se debe tener en cuenta las características psicológicas de los estudiantes, la bibliografía a disposición de estos, así como el cumplimiento de requerimientos metodológicos de la carrera o el nivel como la dimensión política, la lengua materna, el uso del idioma, etc.

La autopreparación y el plan de clases no es lo mismo. Por lo general en la autopreparación el docente copia definiciones de conceptos, copia reflexiones de diferentes autores, explicaciones de la causa de un fenómeno, resuelve problemas o los copia ya resueltos.

Esto lo hace el docente para dominar en profundidad el contenido de la clase, pero si esta autopreparación se utiliza como plan de clase, la clase se preparó para el docente y no para el estudiante, entonces la actividad se desarrolla informativa con un

conocimiento acabado, como si sólo importara mostrar lo que aprendió en su autopreparación.

La creatividad del docente en la enseñanza se manifiesta en la preparación de la clase, utilizando su autopreparación, para dirigir y orientar el aprendizaje o sea planificando, organizando y controlando cómo participa el estudiante en la búsqueda y aplicación del conocimiento, para lograr el objetivo.

A continuación se propone un conjunto de preguntas para reflexionar cómo planificar la clase utilizando tareas que propicien la estimulación del pensamiento creativo, las inteligencias múltiples y el aprendizaje activo en los estudiantes.

¿Qué conocimientos son relevantes y requieren una participación activa del estudiante mediante tareas, como parte la clase?

¿Qué conocimientos pueden ser aprendidos mediante tarea extraclase?

¿Qué habilidades, procedimientos o procesos lógicos de pensamiento necesitan formar los estudiantes para conducir la búsqueda y aplicación del conocimiento mediante tareas?

¿Cómo incrementar la complejidad de las tareas y la actividad mental de los estudiantes?

¿Qué acciones desarrollará el estudiante, atendiendo a la potencialidad educativa del contenido?

Aspectos que no deben dejar de cumplirse en el desarrollo de la clase para que ésta reúna los estándares mínimos de calidad:

1. Derivación y formulación del objetivo.
2. Orientación hacia el objetivo.
3. Motivación durante toda la actividad docente.
4. Selección y organización del contenido.
5. Domino del contenido por el docente.
6. Utilización de potencialidades educativas del contenido.
7. Asequibilidad del contenido.

8. Métodos y procedimientos que activan el aprendizaje.

9. Trabajo independiente de los estudiantes.

10. Orientación de las tareas y ayuda según necesidades.

11. Uso de recursos didácticos.

12. Formas de organización de la actividad docente.

13. Evaluación y control.

14. Comunicación docente - estudiante y estudiante - estudiante.

15. Atención a las diferencias individuales.

16. Propicia autocontrol y autovaloración.

17. Cumplimiento del objetivo propuesto.

Los eslabones del proceso de enseñanza - aprendizaje:

La dirección de un proceso, como es el proceso de enseñanza - aprendizaje, tiene que partir de la consideración de los eslabones o momentos a través de los cuales transcurre el mismo. Estos eslabones no implican una estricta sucesión temporal, por el contrario se superponen y se desarrollan de manera integrada, aunque en determinado momento prevalezca uno de ellos.

Las funciones de la dirección, conocidas como; planificación, la organización, la ejecución y el control, serán relacionadas con los eslabones del proceso.

Según Homero Fuentes, los eslabones del proceso de enseñanza - aprendizaje constituyen estadios de un proceso único y totalizador que tienen una misma naturaleza, dada por su carácter de proceso consciente.

Los **eslabones del proceso** se identifican con:

1. Diseño y proyección
2. Motivación
3. Comprensión del contenido
4. Sistematización del contenido

5. Evaluación

1.- Diseño y proyección del proceso:

El proceso de enseñanza - aprendizaje para poder ser desarrollado requiere de su diseño y proyección. El diseño curricular juega un papel fundamental dentro de este eslabón, el mismo comprende desde el macrodiseño curricular del plan de estudios hasta el nivel mesocurricular de asignatura y semestre; así como el microdiseño curricular, es decir, el diseño didáctico de la clase.

La planificación y organización como funciones de la dirección se manifiestan en todos los eslabones del proceso pero tienen un alto peso en el diseño y proyección. Estas continúan en la dinámica del proceso, cuándo se planifica y organiza el método que se prevea desarrollar y dónde el profesor de manera individual, o el colectivo de profesores, realiza la preparación previa del proceso, como parte de la proyección, pero también estas funciones de dirección se manifiestan durante el desarrollo del mismo, en el que éste se reajusta y donde los estudiantes han de tener su espacio de participación, con lo que se identifican y lo hacen propio.

Hay que significar que si el estudiante es artífice del proceso de su aprendizaje, éste no le puede ser ajeno e impuesto, tiene que tener un espacio para que pueda desarrollar su método, tomar decisiones y buscar caminos, en la medida en que se va proponiendo objetivos y propósitos cada vez más elevados, aunque sea sólo en variantes que conducen al cumplimiento de los objetivos previstos, todo lo cual reclama de determinada planificación y organización por parte del estudiante.

2.- Motivación:

Mediante la categoría motivación del contenido se identifica aquel eslabón del proceso en la cual se le presenta el objeto a los estudiantes, promoviendo con ello su acercamiento e interés por el contenido a partir del objeto.

En ese eslabón la acción del profesor es fundamental, es el que le presenta al estudiante el objeto y el contenido preferentemente como un problema que crea una necesidad de

búsqueda de información, donde partiendo del objeto de la cultura, se promueve la motivación en los estudiantes.

Para que un nuevo contenido cree necesidades, motivaciones, tiene que estar identificado con la cultura, vivencia e interés del estudiante y sólo así creará las motivaciones y valores que le permitan constituir un instrumento de educación.

Motivar al estudiante es significar la importancia que tiene para él la apropiación del objeto de la cultura para la solución de los problemas y establecer nexos afectivos entre el estudiante y el objeto de la cultura, para lo cual, el profesor ha de referirse y recurrir a la cultura que el estudiante ya tiene.

Lo anterior requiere de que previamente se logren nexos afectivos entre el profesor y los estudiantes y transferir estos al contenido, pues en definitiva el estudiante con lo que trabaja es con el contenido.

3.- Comprensión del contenido:

Conjuntamente con la motivación se tiene que desarrollar la comprensión del contenido, pues para que un contenido sea sistematizado se requiere de comprenderlo y comprender las vías para ello.

Mediante el eslabón de la comprensión del contenido se le muestra al estudiante el modo de pensar y actuar propios de la ciencia, arte o tecnología que conforman el objeto de la cultura siguiendo el camino del conocimiento, esto es, del problema a las formulaciones más generales y esenciales (núcleo de la teoría) y de estas a otras particulares y así finalmente a la aplicación de dichas formulaciones, o sea, siguiendo una vía, una lógica, que en dependencia de la ciencia, puede ser inductivo - deductiva, de análisis - síntesis o hipotético - deductiva.

Si bien en la motivación se plantea el peso del profesor en el proceso, en la comprensión hay un mayor equilibrio entre ambos, profesor y estudiantes.

La necesidad (del problema) encuentra su realización en el ejercicio, en la explicación, en el diálogo, en la conversación, como

tarea específica a desarrollar conjuntamente por el docente y los estudiantes.

El estudiante mediante su participación que es aún limitada, hace suya la necesidad y comprende, primeramente en un plano muy general, pero que continúa en un proceso de sistematización, que como una espiral ascendente se va produciendo.

La comprensión como proceso se dirige al detalle, a la esencia de los objetos y fenómenos, buscando su explicación. En este sentido la comprensión sigue un camino opuesto al de la motivación aunque ambos se complementan.

4.- Sistematización del contenido:

Se identifica el eslabón del proceso en que el estudiante se apropia del contenido. En este eslabón consideramos un complejo proceso en el que el estudiante desarrolla el dominio del contenido que le fue inicialmente mostrado y que comprendió en un carácter primario, pero que además el proceso ha de ocurrir de forma tal que ese contenido se va enriqueciendo, dicho en otras palabras, en el proceso de enseñanza - aprendizaje el contenido, a la vez que se asimila, se enriquece.

En los inicios del eslabón, el estudiante ha de contar con el apoyo externo dado por el profesor, que le aporta información a la vez que le crean interrogantes, se promueve la búsqueda gradual, como continuación del eslabón anterior, dado que ningún eslabón tiene frontera rígida, sino que se superponen.

Si bien la asimilación es un proceso continuo, que se puede dirigir, el hombre de manera espontánea en su aprendizaje asimila, no ocurre igual en el proceso de profundización y enriquecimiento en el objeto, este proceso es más a saltos y requiere de alcanzar gradualmente determinado dominio en un determinado nivel de profundidad.

Para caracterizar la apropiación del contenido, el logro del objetivo, en el proceso de enseñanza - aprendizaje se requiere de una caracterización más integral que la que da la asimilación o la profundidad por sí solos.

La sistematización se determina por el grado de generalidad de los problemas que puede enfrentar el estudiante al aplicar los contenidos, conocimientos y habilidades de una determinada rama del saber, los métodos científicos de investigación y los métodos lógicos del pensamiento.

5.- La evaluación:

La categoría evaluación identifica aquel eslabón del proceso en que se compara el resultado con respecto a las restantes configuraciones del mismo, esto es, el resultado valorado respecto a los objetivos, al problema, al método, al objeto y al contenido y está presente a todo lo largo del proceso.

La evaluación si es vista de manera estrecha se interpreta como la constatación del grado de cumplimiento, o acercamiento al objetivo y se puede identificar como un aspecto dentro del proceso, pero la evaluación en su sentido más amplio debe comprender el grado de respuesta que el resultado da en correspondencia al problema, al objeto, al contenido y al método, entonces sí se evalúa el proceso en todas sus dimensiones.

En resumen, la evaluación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado), el acercamiento al objetivo.

La evaluación esta presente a todo lo largo de todo el proceso.

La evaluación si es vista de manera estrecha como la constatación del grado de cumplimiento, o acercamiento al objetivo es estrecha y se puede identificar como un momento dentro del proceso, en tanto que como medida se da de manera estática.

Pero la evaluación, como un proceso participativo y desarrollador de capacidades, ha de ser dinámica, moviéndose con el propio proceso y se va dando en la misma medida que el estudiante desarrolle su aprendizaje, en la comunicación que se establece en el propio proceso.

La evaluación se da en todo el proceso y retroalimenta la propia concepción del mismo, la reajusta, la reorienta.

Los eslabones del proceso se dan en unidad como un todo que si bien tienen etapas en las que prevalece uno u otro según la

lógica del propio proceso, siempre hay alguna manifestación de ellos en los diferentes momentos a lo largo del proceso.

Es en el tema o unidad de estudio donde se complementan los eslabones, con el logro del objetivo de carácter trascendente que se establece para el tema, con el correspondiente dominio de la habilidad.

Tal consideración nos lleva a la afirmación de que en el tema o unidad donde se da la célula del proceso docente educativo, si éste es considerado como un todo, en toda su riqueza, donde se dan todos los eslabones.

Hasta aquí se ha hecho un planteamiento concreto, una integración y una sistematización de cómo debe elaborarse el plan de clases, cómo debe hacerse la preparación para la clase y cómo debe desarrollarse la clase. El contenido de la clase no es necesario escribirlo, lo que no debe faltar son los elementos didácticos que se han presentado con anterioridad.

El docente universitario es un ebanista que toma la madera llena de comején, la sana, la pule con su lija afectiva e intelectual, dejándola preparada para elaborar el mueble ideal.

Finalmente reflexionemos mediante esta bella poesía acerca de nuestro papel en la Educación de las futuras generaciones:

SI EN CADA CLASE TUYA TRATAS DE RENOVARTE,

SI SABES UTILIZAR UN MÉTODO SIN CONVERTIRLO EN ESCLAVO,

SI TUS CASTIGOS SON FRUTO DE AMOR Y NO DE VENGANZA,

SI SABES ESTUDIAR LO QUE CREIAS SABER,

SI SABES ENSEÑAR Y AÚN MÁS: APRENDER,

SI SABES ENSEÑAR Y AÚN MÁS: EDUCAR,

SI TUS ESTUDIANTES ANHELAN PARECERSE A TI……

ENTONCES TÚ ERES MAESTRO.

GRABIELA MISTRAL (CHILE).

CAPÍTULO VII

EVALUACIÓN FORMATIVA:

¿Evaluar al sujeto o el proceso?.

FRASES MÁS COMUNES EN EL PLANO DE LA EVALUACIÓN:

♦ A mi nadie me saca el máximo, el excelente es para mí.

♦ Hizo bien el examen, pero corno conversa mucho tengo que darle una lección.

♦ Tienen derecho a matricularse, aunque es seguro que no pasan de primer semestre.

♦ Piensen lo que ustedes quieran, pero en el examen se ajustan a mis criterios.

♦ Para el examen estudien por el cuestionario.

♦ Este es el grupo bueno, siempre sale con buenas notas.

♦ Ya tienen los objetivos, pueden prepararse para el examen.

♦ Ese profesor es un odioso, desaprueba a casi todos.

♦ Yo le copio las preguntas de clase, porque esas son las que pone en el examen.

♦ Busquemos los cuestionarios de semestres anteriores.

♦ Yo solo voy a clases cuando el profesor consolida para los exámenes.

♦ Si no fuera obligatorio, no evaluaría.

♦ Sólo me interesa sacar los exámenes para salir de la universidad.

♦ Este estudiante es insuficiente.

♦ Este estudiante es excelente.

♦ ¿Cómo fulano salió bien, si copió de mí y yo desaprobé?

♦ Lo que me da pena, es que mis padres sepan mis notas.

♦ A mi ningún compañero tiene que evaluarme.

♦ Yo no tengo que dar explicaciones de cómo califiqué.

♦ Yo prefiero los controles escritos, pues los orales me ponen nervioso.

♦ Esa universidad es buena, pues los estudiantes alcanzan altas notas.

♦ Los estudiantes no deben participar de los análisis de evaluación.

♦ Si es egresado de esa universidad, es bueno.

♦ No quiero recién graduados en mi empresa, pues no saben hacer nada.

♦ Pongan los libros debajo del pupitre, que vamos a comenzar la prueba.

♦ Te quedas estudiando el domingo, porque desaprobaste matemáticas.

♦ Mi hijo es excelente, siempre saca las mejores calificaciones.

♦ Terminé la carrera, pero tengo miedo de empezar a trabajar.

♦ No quisiera acordarme de los períodos de exámenes.

♦ No me gustan las pruebas objetivas, pero no tengo tiempo para calificar preguntas abiertas.

Muchos hemos sido testigos de frases como estas a través de las cuales la doctora Rita Marina Alvarez nos invita a la reflexión. Lo primero que se destaca es, tal vez, que la evaluación no es privativa del ámbito escolar. Opinan los estudiantes y los docentes, pero también los padres de familia, los profesionales en ejercicio, en fin la comunidad.

De las frases anteriores se desprende que los estudiantes han mistificado la evaluación: por ellas cualifican a los profesores, jerarquizan las asignaturas, y sólo perciben el proceso de aprendizaje en los factores que lo remiten a la evaluación: objetivos a evaluar, contenidos a evaluar, consolidación para la evaluación.

Los profesores comprenden la evaluación de manera divergente: no le dan crédito o la sobrestiman, creen en la evaluación '"objetiva" o en la cualitativa, posiciones en las que evidencian su adscripción a modelos pedagógicos diferentes. También se expresa la actitud contradictoria de creer en un modelo evaluativo y aplicar otro, debido a las condiciones organizativas, administrativas o legislativas que lo someten; actitud que enajena al docente y lo hace “esclavo” de la evaluación y del magisterio.

Se palpa en esas frases el abuso de poder, el autoritarismo que emana del acto evaluativo, de cuyas manifestaciones la

subjetividad es reina, para prejuiciar al estudiante, o al grupo; para imponer criterios, para ejercer coacción, intimidar, ofender, encasillar clasificatoriamente a los estudiantes.

Para esas posturas discriminatorias del docente, la evaluación tradicional resulta un instrumento idóneo y de aquellas frases se desprende la consideración superficial, estrecha y errónea de identificar la calificación con la evaluación, y esta con el examen final. Se observa, de forma generalizada, el concepto de evaluación de resultado, de examen final y de calificación cuantitativa; mientras que ella no forma parte del proceso de enseñar, o en este impera el espíritu amenazante del examen.

La prueba evalúa lo que no se ha enseñado y este sentido de la evaluación, como bumerang, redunda en un estatismo en la educación superior. El docente universitario se hace cómplice de dar a su asignatura y a su persona una imagen refleja de la evaluación: "el es muy exigente y su asignatura es la más difícil, porque tiene muchos desaprobados"; o "es muy buena gente, porque sus estudiantes aprueban".

No se escapa la familia de este análisis. Algunas de las frases anteriores han sido expresadas por padres de escolares, quienes bajo la mística de la evaluación, y envueltos en el manto de la cultura tradicional, utilizan la evaluación, y más específicamente las notas que se les otorgan a sus hijos, como el factor que rige las relaciones padre - hijo: estímulos, premios, castigos, y prácticamente es el único elemento que vincula a los padres con el centro escolar.

Algunas de las frases anotadas nos permiten adelantar el comentario de que la evaluación educativa es también de dominio de la sociedad. La comunidad suele tener una representación de los centros escolares de acuerdo con las calificaciones de los exámenes y se basa en esos mismos criterios para hacer reconocimiento de sus egresados. Las características sociales y tradiciones culturales devienen condicionantes de los paradigmas educativos. Así, la falta de cultura de la crítica y la autocrítica, la fuerza de la competitividad y el individualismo son factores de la dimensión ideológica que determinan la dificultad de utilizar evaluación cualitativa, participativa y formativa.

Haciendo una generalización podríamos decir que cada sujeto percibe la evaluación de forma particular:

Los estudiantes perciben la evaluación:

♦ Como veredicto que concluye si es bueno o malo, si obtiene premio o castigo.

♦ Como algo externo a él, relativo al profesor o al centro escolar.

♦ Como algo que da las cualidades del profesor o de la asignatura.

♦ Como una preocupación permanente, algo que pesa sobre ellos irremediablemente.

♦ Como agente que provoca sentimientos de miedo, o esperanza, inseguridad, felicidad.

Los profesores perciben la evaluación:

♦ Como factor base de su autoridad.
♦ Como instrumento desvinculado de su labor diaria.
♦ Como vía de identificación y clasificación de sus estudiantes.
♦ Como elemento que le reporta el trabajo más arduo.
♦ Como eje del proceso educativo.

Los padres perciben la evaluación:

♦ Como factor de esperanza de que a través de ella se haga justicia.

♦ Como el principal factor de las relaciones con los profesores y la universidad.

♦ Como cauce de comunicación con los hijos.

♦ Como fuerza motriz, de estimulación: castigo, premio, a sus hijos.

RELACIÓN ENTRE CONTROL, EVALUACIÓN, MEDICIÓN Y COMPROBACIÓN:

Ante todo debemos decir que existen diversos criterios en

relación a estos términos, que a veces se utilizan indiscriminadamente o se identifican. El término control se utiliza en cibernética enlazado al principio de la retroalimentación; por extensión se introdujo en la pedagogía cuando se analiza la enseñanza como un proceso de dirección del desarrollo de la personalidad de los escolares.

El control acompaña a todo tipo de trabajo docente. La esencia del control en la enseñanza radica en la necesidad de ayuda a los estudiantes. En el proceso de **control** se produce una constante comparación de lo planificado con su cumplimiento, por tal motivo no siempre tiene que estar relacionado con la expresión de una valoración, sino que simplemente se puede manifestar mediante los consejos que el profesor ofrece a los estudiantes, en el señalamiento de errores, en las proposiciones de revisar el trabajo realizado, etcétera.

De acuerdo con esto, el control podemos entenderlo como la categoría más general derivada de la función de dirección de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, el cual exige la utilización del resto de las categorías, o sea, la evaluación, medición y comprobación.

Los términos evaluación y medición conviene analizarlos conjuntamente, debido a la relación que existe entre ellos.

Partamos de un ejemplo: María y Dora están aprendiendo Mecanografía. En una sesión de ejercitación, María ha podido escribir cuatro cuartillas en dos horas y está muy contenta. Dora solo ha escrito dos cuartillas en ese mismo tiempo. Su estado de ánimo no es el mismo.

Para entender el porqué de ambas reacciones es necesario conocer el significado de las cifras señaladas. ¿Qué advirtió María que estaba tan contenta? Ella se acercó bastante a la norma establecida: seis cuartillas en dos horas. En cuanto a Dora, lamentablemente, estaba muy por debajo de la misma norma.

En el ejemplo citado hay dos cuestiones: una de ellas son los

datos que tenemos en relación con la situación planteada: María mecanografió cuatro cuartillas en dos horas y Dora dos. Por otra parte, Maria y Dora han efectuado una evaluación de las mediciones observadas, le han asignado un valor en relación con un patrón existente (norma) que le ha indicado cuántas cuartillas debieron haber mecanografiado para considerarse con un rendimiento promedio.

De la situación anterior podemos hacer la siguiente conclusión: la **evaluación** es la interpretación de la medida que nos lleva a expresar un juicio de valor, mientras que medir no es evaluar, la **medición** nos proporciona datos en relación con una serie de planteamientos en un momento dado.

Los datos que proporcionan las mediciones no solo pueden ser cuantitativos, como en el ejemplo expresado anteriormente, también pueden ser producto de descripciones cualitativas.

Cuando un profesor, observando el registro de control de asistencia de un estudiante plantea que tiene buena asistencia porque nunca falta o que determinado estudiante tiene un alto sentido de cooperación porque en reiteradas ocasiones presta ayuda a sus compañeros.

En todos los casos se interpretan los hechos en relación con un patrón, por eso es que podemos plantear que las mediciones sometidas a una interpretación y expresadas en un juicio de valor, constituyen aspectos de la evaluación.

Otros elementos inherentes al término evaluación lo constituyen el contenido multilateral, o sea la consideración de todos los tipos de actividad de los estudiantes en el proceso de enseñanza, así como el carácter sistemático y procesal de este.

Esta consideración origina dos principios sobre cuya base se debe elaborar toda evaluación: el principio de la sistematización de la evaluación, cuya esencia está en que toda evaluación de los conocimientos y habilidades debe efectuarse regularmente a través de las distintas formas de organización del proceso de enseñanza; y

el principio del carácter objetivo de la evaluación que establece la correspondencia de la evaluación con el contenido que se desea evaluar y no con otro, y la eliminación de todo criterio subjetivo en las apreciaciones.

Otro término muy utilizado es el de comprobación. En los textos sobre didáctica, por lo general se utilizan como sinónimos, porque en ambos existe la expresión de juicio de valor; no obstante, podemos establecer cierta diferencia que consiste en que la **comprobación** constituye un corte que en determinado momento se produce para conocer el estado del rendimiento de los estudiantes. Indiscutiblemente, la comprobación es parte importante de la evaluación.

ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN:

La evaluación se caracteriza por ser un proceso sistemático en el que se evidencian dos elementos fundamentales: los objetivos y el contenido de la evaluación. Ambos aspectos están íntimamente relacionados y son al mismo tiempo los que nos dan una respuesta correcta a la pregunta: ¿qué debe ser evaluado?

En los últimos años, los esfuerzos se han dirigido a destacar el papel de los objetivos en el proceso de evaluación. Para todos está claro que los objetivos tienen una función rectora con respecto a los demás componentes del proceso de enseñanza. En el caso de la evaluación, los objetivos constituyen también el punto de partida y los criterios para elaborar las preguntas de las pruebas y exámenes. Un profesor que no tenga en cuenta los objetivos en el momento de preparar los instrumentos de evaluación, no podrá conocer realmente el nivel de rendimiento del aprendizaje de sus estudiantes, no podrá mostrar el grado de efectividad del sistema de recursos utilizados por él, incluyéndose él mismo como un recurso más.

La evaluación se articula con todo el sistema de objetivos, siendo en sí misma también un sistema.

El volumen del contenido constituye otro elemento importante de la evaluación. Una de las direcciones fundamentales en el trabajo

que efectúan los especialistas en el problema de la evaluación es la determinación del contenido. La pregunta ¿qué evaluar? encuentra respuestas disímiles entre los profesores. Para algunos lo importante es evaluar la cantidad de hechos y procesos que conocen los estudiantes; otros consideran que lo más importante es medir el grado de comprensión de las relaciones de causa y efecto; unos terceros, los menos, se preocupan más por conocer el grado de desarrollo de las capacidades para analizar y aplicar los conocimientos. Semejantes criterios inciden en el énfasis que se le dé a la prueba o examen, para comprobar la memorización de hechos, la aplicación de los conocimientos o el establecimiento de las relaciones entre ellos.

Opinamos que la función del profesor es comprobar el grado de asimilación consciente de los conocimientos y la habilidad para aplicarlos en situaciones semejantes y en nuevas situaciones. Bajo esta consideración es necesario que los estudiantes comprendan y recuerden determinados hechos y conceptos básicos, así como las generalizaciones de las materias enseñadas y la relación interasignatura. Estos productos del proceso de la cognición constituyen un sistema del cual deben apropiarse los estudiantes.

En el tema sobre los objetivos de la enseñanza también hablamos de la existencia de distintos niveles de asimilación. Cuando estudiamos el contenido de la evaluación, los niveles de asimilación cobran mayor importancia por cuanto plantean, a la vez, diferentes niveles de exigencia en la evaluación.

El primer nivel de asimilación, el de **familiarización**, constituye el nivel más bajo del aprendizaje. En este nivel el estudiante solo puede diferenciar determinado objeto y mostrar un conocimiento formal de este objeto.

Ejemplo: Diferenciar la segunda Ley de Newton de la Ley de la gravitación universal, o repetir el contenido de una fórmula, pero no puede explicarla.

En el segundo nivel, el de saber o **reproductivo**, el estudiante puede explicar el fenómeno en sus aspectos esenciales.

Ejemplo: Expresar la segunda Ley de Newton y escribir su expresión matemática.

En el nivel de saber hacer o **explicativo**, el estudiante es capaz de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, resuelve tareas con las leyes aprendidas, descubre las relaciones de causa y efecto, pudiéndolas relacionar con la vida práctica.

Por último, en el cuarto nivel, **creativo**, el estudiante puede creadoramente aplicar sus conocimientos en una nueva situación.

Por otra parte, el profesor se plantea sus niveles de exigencia que no necesariamente coinciden con los niveles antes expuestos. Estos niveles de exigencia en cuanto al contenido de la evaluación, cambian en dependencia de la experiencia y preparación del profesor. Algunos profesores, en la práctica, se plantean como nivel más alto la comprensión (segundo nivel de asimilación) asignándole la puntuación mayor de la calificación; otros se plantean como más alto el tercer nivel, otorgándole el máximo de puntos; y así sucesivamente.

Por esto, el contenido de las calificaciones cambia de acuerdo con el criterio del profesor, y es lo que permite explicar por qué en la práctica se observan diferencias en las calificaciones. Creemos que el trabajo colectivo de los profesores que explican una asignatura, contribuye poderosamente a liquidar semejante situación si de manera previa determinan qué contenido será dado para recordar o diferenciar, o para aplicar, y aquellos que introducen para desarrollar las capacidades creadoras; por lo tanto, el colectivo pedagógico debe determinar las exigencias de su enseñanza a considerar en la evaluación.

No queremos terminar este aspecto sin antes mencionar que el nivel de exigencia en la evaluación se corresponde con la efectividad de los métodos de enseñanza que se apliquen. El nivel más alto de asimilación es consecuencia de la aplicación de los métodos productivos y creativos de enseñanza.

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN:

La innovación en la evaluación supone asumir un nuevo modelo evaluativo y este a su vez depende de la introducción de un cambio en el paradigma educativo.

Aspiramos a una educación superior sistémica, dirigida al desarrollo integral del estudiante: instructivo - educativo, que lo capacite con un pensamiento reflexivo, crítico, creativo, y también en los planos del dominio procedimental y actitudinal; en el desarrollo individual - autónomo de su personalidad, pero a la vez en sus relaciones colectivas y sociales autóctonas y universales.

Este paradigma educativo requiere de un consecuente modelo evaluativo, dirigido igualmente, al objetivo de la formación integral del estudiante.

Poco queda por decir en la búsqueda de una clarificación conceptual de la categoría evaluación. Algunas ideas con que identificamos sus esencias son las siguientes:

Evaluar es:

- ♦ Obtención de evidencias.
- ♦ Comprensión, interpretación de evidencias.
- ♦ Constatar el alcance de los objetivos.
- ♦ Formular juicio de valor.
- ♦ Proceso sistémico de reflexión sobre la práctica.
- ♦ Confrontación entre la evaluación individual y la grupal.
- ♦ Fuente de adaptación o ajuste del currículum.
- ♦ Fuente de mejoramiento de la calidad.
- ♦ Toma de decisiones (las consecuencias de evaluar).
- ♦ Orientación.
- ♦ Retroalimentación de la práctica.
- ♦ Instrumento para ajustar la actuación en el proceso, el centro escolar y la administración.

En el intento de sistematizar una definición de evaluación

propongo para su análisis la siguiente:

La **evaluación** es un proceso inherente a la educación superior, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo, en el que juega papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso. Tiene funciones instructivas y educativas y se pone al servicio de valores universales y contextuales particulares.

Metodológicamente se basa en la obtención de información (evidencias) representativas del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado especialmente referido al aprendizaje individual y grupal de los estudiantes; evidencias que se someten a la interpretación y comprensión de la realidad para emitir juicios de valor, que conducen a la toma de decisiones y de reorientación, cuyo propósito esencial es el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN:

¿Para qué evaluar?

Orientados ya con una concepción totalizadora del proceso educativo, en el cual está inmersa la evaluación; y habiéndonos referido a las relaciones de esta con el contexto social en el que está inserto, abordaremos el problema de para qué evaluar.

1.-Evaluar para que sirva de referente al individuo:

- ♦ Para que lo haga más consciente de su realidad.
- ♦ Para que pueda enfrentarse a nuevas situaciones.
- ♦ Para que pueda utilizar la información adquirida en la toma de sus decisiones.
- ♦ Para provocarle estímulos y motivaciones de un aprendizaje significativo.

2.-Evaluar para que sirva como referente al mejoramiento del proceso educativo:

♦ Para recoger información y obtener juicios de valor.

♦ Para alcanzar criterios científico - técnicos (pedagógicos), contextuales (sociológicos), personales (psíquicos).

♦ Para interpretar la actividad educativa, de manera que optimice sus perspectivas cualitativamente.

♦ Para que se pueda valorar todas las dimensiones del proceso educativo.

♦ Para que pueda servir de orientación a profesores y estudiantes, y a metodologías, estrategias, etc.

♦ Para establecer nuevas finalidades de la educación superior: en productos y procesos.

♦ Para que se amplíe el alcance de la propia evaluación, a todos los elementos que gravitan en torno al proceso: profesor, familia, curriculum, institución escolar.

3.-Evaluar para que sirva como referente social:

♦ Para que garantice acreditación adecuada de la educación superior.

♦ Para que gane en rentabilidad la evaluación: sea más útil y productiva la aplicación de sus resultados.

♦ Para que la educación superior gane en prestigio social.

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

Las ambiciosas finalidades de la evaluación la comprometen con un conjunto de funciones en el proceso educativo.

La evaluación tiene función interna del propio proceso educativo y las externas, pero que influyen en aquellas.

1.-Funciones externas:

♦ Función político - ideológico - social:

Sin la evaluación es improbable el objetivo auténtico del aprendizaje, ni la educación, no tanto por el papel en la medición de los resultados, sino por la necesidad de orientar el propio proceso, de dar respuesta a las finalidades, de servir de catalizador de situaciones, de trazar políticas educativas.

La evaluación tiene la función de homologar el sistema, el nivel, o ciclo; de comparar el grado de ajuste de las instituciones con las finalidades del sistema. La evaluación debe contribuir a trazar políticas (toma de decisiones) sobre:

- ♦ La formación del personal docente.
- ♦ La capacitación permanente del docente.
- ♦ Las determinaciones de necesidades de profesionales, o la incorporación de la población a la escolaridad.
- ♦ Función de acreditación.

La función de acreditación de la evaluación es de carácter externo al proceso de enseñanza - aprendizaje. Consiste en la certificación de los conocimientos para dar respuesta a una necesidad institucional.

Los resultados alcanzados por el estudiante, hayan sido por vía del análisis cualitativo, o por vía cuantitativa, sumativa, son requeridos como constancia social.

Independientemente de la motivación que pueden tener los estudiantes por educarse, de la satisfacción que puede provocar en adolescentes y jóvenes el acercamiento al saber, la incorporación a la universidad también es una responsabilidad personal, familiar y social, y se está en la obligación de dejar constancia del uso hecho del tiempo y los recursos. Para ello se institucionaliza un sistema de acreditación que en el plano técnico y moral debía responder lo más posible a los verdaderos saberes del estudiante.

En el plano administrativo la certificación acredita al estudiante el paso de semestre, de ciclo, de nivel escolar; facilita la homologación de conocimientos y de títulos a niveles locales, nacionales e internacionales, por lo que en este sentido la evaluación desempeña una importante función.

También se acreditan los centros para cumplir con los requerimientos legales del estado.

Lo objetable de la acreditación es la ideología negativa de base. La identificación de la acreditación con la medición y con los resultados cognitivos exclusivamente; considerarla el centro y única función de la evaluación remite al modelo educativo tradicional, y en

el mejor de los casos al tecnológico y le da la espalda a todas las consideraciones que hemos tenido en cuenta de una enseñanza integral.

2.-Funciones internas:

a) Función de desarrollo del estudiante:

♦ **Función instructiva:**

A través de las acciones evaluativas se aprenden los contenidos: consolidando, sistematizando, generalizando, aplicando. El estudiante no ha aprendido totalmente el contenido hasta que no sabe evaluarse, y no es capaz de corregirse.

♦ **Función educativa:**

La evaluación no sólo permite que el estudiante continúe el proceso de aprendizaje cognitivo, en el proceso continuo de la evaluación el estudiante se forma en el plano volitivo y afectivo. Aprende a autoreflexionar sobre sus logros y dificultades, las vías de éxito o fracaso, conoce sus características personales. El estudiante se pone en situaciones de dar criterios, de vivenciar la justicia, honestidad, veracidad, cooperación.

La evaluación es una de las acciones educativas que más pueden contribuir a desarrollar valores positivos. Se trata de que desarrolle su autocontrol, de que no necesite un vigilante permanente y posea una moral íntegra.

b) Función del desarrollo del profesor:

♦ Un buen uso de la evaluación conduce al profesor al cuestionamiento y valoración de su propio trabajo, a su revisión permanente y a la necesidad de constante autosuperación científico - pedagógica.

♦ La detección de problemas, la introducción de soluciones, el análisis de objetivos en sus estudiantes y en sí mismo actúan como factor motivacional en el profesor y se humaniza y "descosifica" el proceso educativo.

c) Función del mejoramiento del proceso educativo:

♦ **Función diagnóstica:**

A través de ella se detecta el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes, para su intervención en el proceso de aprendizaje. El diagnóstico implica conocer sus saberes; representaciones e intereses. También se diagnostica el contexto, y las condiciones en que se desarrollará el proceso. El diagnóstico implica la conclusión del tipo de problema (la comprensión de la situación real) y sus causales.

♦ **Función investigativa:**

La evaluación tiene función que va más allá del diagnóstico. Implica una actitud de inquietud científica, de enfrentamiento al proceso educativo desde las posiciones del cuestionamiento y la investigación. Esta función consiste en la identificación de la evaluación, y con ella la educación, como un objeto de conocimiento científico, en el cual el docente toma papel de investigador.

Esta función eleva la evaluación al más alto rango del trabajo profesional del docente. Se trata de enfrentar la evaluación, no como una técnica o conjunto de instrumentos detectores de información sobre rendimientos del estudiante, sino como categoría que deviene el centro de la filosofía educativa (es decir, toda la educación superior es una investigación y como tal se evalúa), la cual requiere del dominio de la metodología evaluativa de la investigación científica y de un cambio de mentalidad del profesional de la docencia. Así, cuando hablamos de un docente evaluador, cuan lejos estamos de pensar en un examinador, o un supervisor (al estilo tradicional). Pensamos en un investigador que en su accionar, obviamente, tiene que evaluar. Es fácil deducir la inmensa responsabilidad que contraen los centros formadores de maestros en la preparación del profesional de quien hablamos: docente - investigador - evaluador.

♦ **Función de comprobación:**

La evaluación tiene la función de comprobar el estado en que se halla el proceso educativo: el aprendizaje del estudiante, el grado de cumplimiento de las finalidades propuestas, la efectividad de metodologías, el papel desempeñado por las condiciones y recursos, etc. Esta función se logra a través de los instrumentos que permiten obtener información.

La comprobación es amplia y compleja, como amplio y complejo es el proceso educativo. En realidad hay que comprobar todas las dimensiones del proceso. La función de comprobación está inmersa en el proceso, es la que mejor se identifica con el carácter formativo y cualitativo. Ella se concreta en los instrumentos evaluativos. Las demás funciones se apoyan en la de comprobación.

♦ **Función comparativa:**

No se trata de decir que la evaluación tiene que ser comparativa, en la que la calificación de un estudiante depende de la nota alcanzada por otro, o por un grupo. Se trata de analizar que se evalúa comparando, estableciendo relación con ciertos criterios. Los resultados se comparan con:

- Las exigencias: suficientes y necesarias, definidas en los objetivos.
- Los criterios de los contenidos científicos.
- Los criterios del nivel de entrada (previos) del estudiante.

Por otro lado, los resultados adquieren significación en su dimensión comparativa:

- Cuando se evidencian participaciones diferentes del estudiante.
- Cuando se observan distintas calidades en los trabajos del estudiante.
- Cuando los equipos participan en un seminario.
- Cuando se producen encuentros de conocimientos entre los estudiantes.
- Cuando se seleccionan estudiantes para dirigir

actividades.

En la vida es inevitable la comparación. Se trata de no hacer de ella algo patológico o de uso injusto. Que no reine la competitividad y el individualismo y que cada quien aprenda a dar lo mejor de sí y llegar lo más lejos posible a partir de sus propias potencialidades.

♦ **Función de selección:**

La función de selección de la evaluación es necesaria en la educación superior. Se selecciona, a partir de la evaluación, contenidos a reforzar, medios de enseñanza para apoyar el aprendizaje, estudiantes para integrar equipos, trabajos para ser exhibidos, estudiantes para que hagan una exposición de sus conocimientos, o para que intervengan en una dramatización.

La selección puede servir para discriminar y, entonces, es negativa; pero se trata de hacer ver al estudiante que la evaluación sirve para tomar decisiones. Decide el estudiante: si sigue estudiando un tema o selecciona otro, si utiliza un libro u otro, si hace grupo con estos compañeros o con otros. En todos los casos hay selección.

♦ **Función de jerarquización:**

La evaluación también va dejando definido los estudiantes que tienen problemas con ciertos conocimientos, o determinadas habilidades, los que no cumplen los requisitos de asistencia, de puntualidad, de presentación formal de los trabajos, o tienen dificultades en la exposición oral. En ese sentido la evaluación tiene la función de ir jerarquizando, es decir, de establecer diferencias.

La jerarquización más evidente de la evaluación es la de marcar quiénes "aprueban": quienes cumplen las exigencias suficientes y necesarias como para dar satisfacción a las finalidades planteadas por todos, y quiénes "desaprueban" porque no las satisfacen. No hay docente, ni educación superior, sin la proyección de futuro, sin trazarse objetivos y aspiraciones; tampoco hay educación ni evaluación que no deje establecido quiénes se desarrollaron en función de aquella proyección.

Otra cosa es hacer de esta función de la evaluación un uso

discriminatorio y humillante. En la jerarquización deben participar todos, estudiantes y docentes: los que desean volver a hacer el trabajo, los que quieren reunirse de nuevo a tratar el tema. Son jerarquías que no significan que estos son los "buenos" y estos son los -malos-, pero son jerarquías.

♦ **Función de comunicación:**

La evaluación no termina al conocer los resultados e interpretarlos. Una función fundamental de la evaluación es la de comunicarse con los demás sujetos del proceso. Se comunican los resultados del aprendizaje, las causas, se intercambia la interpretación que le da cada quien.

La función comunicativa es una de las más educativas de la evaluación. Ella permite la exposición de sus criterios: que el estudiante escuche el del profesor, que conozca el de los compañeros, que libere sus angustias y preocupaciones.

La función comunicativa es también instructiva cuando se vuelve sobre los argumentos cognoscitivos: lo que se pudiera haber explicado y no se hizo; la forma en que lo planteó otro estudiante; la habilidad que ha logrado un compañero.

La función comunicativa, bien llevada, contribuye a las buenas relaciones del grupo, al conocerse mejor, a respetar a los demás, a no creerse mejor, ni peor que los otros.

♦ **Función de orientación:**

Interpretados los resultados, evaluado lo logrado y aún insuficiente, se toman decisiones para retroalimentar el proceso. ¿Qué hacer?, ¿qué mantener?, ¿qué cambiar?, ¿qué dirección tomar?, ¿qué actitud tiene que asumir el individuo y el grupo?

La orientación es el momento de volver a empezar el proceso a un nivel cualitativamente superior de la espiral.

Como se observa, las funciones de la evaluación son muchas y variadas, como complejo y rico es el proceso educativo.

En el proceso de evaluación, durante la enseñanza - aprendizaje, el flujo de las funciones produce contradicciones que sólo pueden ser resueltas en el propio proceso.

Servirse de la reflexión que deja el análisis de un trabajo realizado, hacer que los estudiantes opinen, limar las asperezas que pueden aparecer al evaluarse unos a otros, convencer de los que deben repetir el trabajo, felicitar a los que han obtenido resultados de más calidad, dejar exhibidos en el mural trabajos bien realizados, son acciones derivadas de las funciones de la evaluación que sólo pueden hacerse en la cotidianidad del proceso educativo. Nadie debería pensar en días especiales, horas extras, citas en el gabinete del profesor, palabras en los pasillos, para cumplir estas funciones; sólo caben y son idóneos mientras se instruye y se educa, mientras se enseña y se aprende.

CUALIDADES DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

La elaboración de un instrumento de evaluación exige tener en cuenta tres cualidades o requisitos fundamentales: validez, confiabilidad y facilidad de empleo.

La **validez** se define como la adecuada correspondencia entre los aspectos que se quieren evaluar y los que realmente se evalúan. ¿Qué quiere decir esto?: Por una parte, que el contenido objeto de examen debe ser representativo del universo de conocimientos y habilidades desarrollados en los estudiantes. En esto desempeñan un importante papel los objetivos esenciales del sistema de clases. Por otra parte, que el instrumento evalúe aquello que se desea evaluar y no otra cosa.

Por ejemplo, un instrumento de evaluación no es válido si deseando medir la capacidad de un estudiante para hallar un punto geográfico en el mapa, se le preguntara el concepto de situación geográfica.

La revisión de los objetivos por el profesor, le ayudará a precisar los conocimientos, habilidades y hábitos que desea evaluar y su expresión concreta y exacta en el instrumento de evaluación.

La **confiabilidad** consiste en la consistencia de los resultados de la aplicación del instrumento. Esta se manifiesta en el hecho de que si un examen es aplicado por otro profesor, el resultado debe ser el mismo. La confiabilidad se manifiesta también cuando se redactan, con palabras distintas, formas equivalentes de exámenes y

en sus resultados existe una alta correlación.

Es necesario aclarar que un examen puede ser confiable y no válido, ya que puede mostrar consistencia en sus aplicaciones y medir algo muy distinto a lo que se quiere medir, por lo tanto, la confiabilidad por si misma no garantiza la validez, sin embargo, si el examen es válido aumenta su grado de confiabilidad.

La tercera cualidad, **facilidad de empleo***,* se refiere a la necesidad de que las pruebas y los exámenes estén redactados en términos precisos y claros; que incluyan instrucciones, en los casos donde sea necesario, y la clave de calificación, cuya función es evitar subjetivismos e imprecisiones.

FORMAS FUNDAMENTALES DE EVALUACIÓN:

Evaluación frecuente:

Bajo esta denominación incluimos aquellas formas de control que se producen en el propio proceso de la clase y que se efectúan diariamente, ocupando un lugar destacado en el carácter sistemático de la evaluación.

La importancia de la evaluación frecuente radica en que:

♦ Obliga a los estudiantes a realizar un estudio sistemático por lo que ayuda a erradicar el finalismo.

♦ Contribuye a dirigir la actividad cognoscitiva del estudiante precisamente por producirse en el curso del aprendizaje.

♦ Posibilita establecer la retroalimentación. A diferencia de las pruebas y exámenes, la evaluación frecuente permite corregir en el momento las dificultades que puedan surgir en la enseñanza.

Una exigencia actual de la evaluación frecuente es su correspondencia con los objetivos de la clase. Esto se explica por cuanto las formas de este tipo de control deben responder a los objetivos fundamentales de la clase, reflejando de este modo los conocimientos y habilidades que tienen mayor significación. Las formas más utilizadas de la evaluación frecuente son: las respuestas a las preguntas orales del profesor, las respuestas a breves preguntas formuladas por escrito, los resultados de los trabajos realizados en las clases prácticas y seminarios.

Las preguntas dirigidas al principio de la clase tienen un carácter introductorio y sirven para relacionar los nuevos conocimientos con los que le sirven de base.

Ejemplo: El profesor de Física del décimo semestre comienza la clase sobre el esfuerzo de trabajo, formulando a los estudiantes algunas preguntas sobre distintos esfuerzos y deformaciones de los cuerpos.

Las preguntas que el profesor formula en el transcurso de la clase, tienen el objetivo de conocer cómo los estudiantes se están apropiando de los nuevos conocimientos. De esta manera, estas preguntas de incorporación pueden servir también para consolidar los conocimientos.

Ejemplo: El profesor de Geografía cuando explica el tema "América del Norte", plantea que este continente está situado en el hemisferio norte entre los 17º y los 85º latitud norte y entre los 55º y los 170º longitud occidental, e indica a un estudiante que localice estos puntos en el mapa; después continúa su explicación.

La evaluación frecuente en las clases prácticas y seminarios se puede establecer mediante las propias actividades prácticas: elaboración de un objeto como sucede en las clases de Educación Tecnológica, los resultados de la realización de un experimento, en las clases de Química y Física; la solución de un problema, en Matemática; y la realización efectiva de un ejercicio, en la clase de Educación Física.

Estas formas de control frecuente exigen también una calificación y en algunos casos esta puede ser inmediata, por ejemplo, en las preguntas orales, pero cuando el profesor realiza preguntas por escrito, esto no es posible; no obstante, pueden servir para motivar y utilizarlas en la próxima clase.

El control frecuente en las condiciones de la clase puede abarcar un número considerable de estudiantes, aunque no es posible realizarlo con toda la clase, salvo el control escrito, por lo tanto el profesor debe seleccionar cuidadosamente a los estudiantes que serán objeto de control.

Trabajos de clase o de compromiso:

Constituyen una forma importante de evaluación. Pueden iniciarse en la clase y continuarse fuera de ella, o ejecutarse totalmente en la clase o fuera de ella. Los trabajos de clase o de compromiso, en comparación con el control frecuente, tienen la ventaja de poder presentar mayor complejidad y por consiguiente ofrecen al profesor una información más amplia sobre la apropiación de los conocimientos, además de que ellos, por si mismos, constituyen una valiosa forma de adquirir conocimientos independientemente.

Ejemplo: En Literatura, el análisis de una obra literaria; en Geografía, comparar la llanura costera del mar Caribe y la del océano Pacifico de la América Central; y en Biología, clasificar una planta mediante la utilización de una clave.

Es importante que en la calificación del trabajo, el profesor tenga en cuenta entre otros: la presentación del trabajo, su solución correcta, el enfoque adecuado, el buen uso de los métodos de solución, las conclusiones arribadas y la bibliografía utilizada, si fuese necesaria.

Las pruebas y los exámenes:

Las pruebas y los exámenes ofrecen la oportunidad de evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas durante determinado periodo de tiempo. Se distinguen las pruebas de final de unidad, denominadas parciales en la enseñanza media, y en la superior prueba intrasemestral, y los exámenes finales.

Las pruebas, al abarcar el contenido de uno o varios temas, permiten comprobar si el estudiante es capaz de conocer los conceptos fundamentales y de distinguir sus relaciones básicas; de esta manera se establecen las mejores condiciones para verificar el grado de desarrollo de determinadas habilidades y la capacidad para generalizar los conocimientos incluidos en la parte del programa en cuestión.

En este tipo de evaluación adquieren gran importancia las preguntas que exigen del estudiante la habilidad para analizar determinada cuestión desde un punto de vista fijado así como para aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones.

Las pruebas y exámenes finales tienen como objetivo fundamental comprobar en qué medida los estudiantes son capaces de generalizar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del programa. Por cuanto entre los objetivos de determinado programa se encuentran la comprensión de conceptos, teorías y leyes, su aplicación y la capacidad para generalizados, el examen final que abarca el contenido de todo el programa, no tiene que incluir todos estos elementos, muchos de los cuales en el transcurso del semestre se fueron evaluando, el énfasis debe centrarse en la capacidad para generalizar y establecer las relaciones intraasignaturas y aplicar creadoramente sus conocimientos.

Se deduce por lo expuesto que en la elaboración de las pruebas y exámenes, la redacción de las preguntas ocupa un lugar primordial.

LA ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS:

El primer requisito en la elaboración de una pregunta es que se ajuste al objetivo previamente establecido; partiendo de esta base es posible utilizar cualquier tipo de pregunta.

Las preguntas de verdadero o falso, las de selección múltiple pueden ser utilizadas en los controles frecuentes, y si son bien elaboradas hasta en una prueba de unidad. Sin embargo, en un examen final, no son recomendables estos tipos de pregunta, pues el profesor debe aspirar a que los estudiantes expresen clara y correctamente sus ideas, cuestión que no es posible mediante la utilización de los tipos de pregunta referidos.

Cada vez tiene mayor auge el uso de materiales diversos en la elaboración de las preguntas, por lo que en una prueba se pueden emplear libros de texto, esquemas, dibujos, mapas, diapositivas y otros materiales. La utilización de estos materiales estará en dependencia de lo que se quiera evaluar, es decir, de los objetivos.

Por ejemplo, si el profesor se planteó como objetivo que los estudiantes identificaran los elementos estructurales de determinado sistema, puede preparar la pregunta de comprobación, mediante la utilización de un esquema del sistema en el que los estudiantes tengan que identificar y nombrar sus distintos elementos.

De igual forma, se puede utilizar un párrafo de un texto para efectuar determinado análisis.

Actualmente se insiste mucho en la utilización de las denominadas pruebas prácticas en las cuales los estudiantes deben realizar algunas actividades de este tipo relacionadas con el contenido desarrollado, fundamentando el porqué del sistema de acciones que ejecutan.

Los tipos fundamentales de preguntas de acuerdo con los objetivos y con los distintos niveles de asimilación del contenido, se explican a continuación.

Preguntas de fijación:

Son aquellas que solamente exigen del estudiante recordar determinado conocimiento.

Ejemplo: ¿Qué trastornos produce la lombriz intestinal?. ¿A qué se llama masa de un cuerpo?. Diga la situación geográfica de las Antillas.

Preguntas de interpretación o comprensión:

Este tipo de pregunta va dirigida a conocer en qué medida los estudiantes han penetrado en la esencia del objeto de estudio, cuestión que por lo general se manifiesta mediante una explicación lógica del conocimiento.

Ejemplo: Argumente por qué el relieve de las Antillas Mayores guarda entre si una gran similitud. ¿Por qué el esqueleto de las esponjas es diverso?. Interprete el siguiente fragmento: "……..”

Preguntas de aplicación:

Su objetivo no solo es conocer si han interpretado determinado conocimiento, sino también si son capaces de aplicarlos.

Ejemplo: El relieve de la región sur de Oriente termina brúscamente junto a la costa, ¿cuál es la causa?. En el cultivo de plátanos se detectó la presencia de nematelmintos del género radopholus, ¿qué procedimiento tú recomendarías para controlar este parásito?. En cuánto ha de variar la longitud de un péndulo simple para que su periodo se reduzca en 20 %?

Preguntas de generalización:

Como lo indica su nombre, estas preguntas tienen como objetivo conocer si los estudiantes pueden establecer los nexos entre los conocimientos de una misma asignatura y entre estos y los de otras asignaturas con las cuales se relaciona. Este tipo de pregunta por sus características, es propio de las pruebas parciales y finales.

Ejemplo: Establezca las diferencias y semejanzas entre el romanticismo y el clasicismo.

La existencia de una clasificación de las preguntas exige por parte del profesor que ejercite a los estudiantes en cada uno de sus distintos tipos, ya que estos no deben ser sorprendidos por la introducción en el cuestionario de examen, de tipos de preguntas en los que no se haya entrenado. Esto cobra más validez en las preguntas de generalización, las cuales exigen un entrenamiento gradual que vaya de los niveles de generalización más sencillos hasta los más complejos.

En la determinación del tipo de pregunta, un papel determinante desempeñan los procedimientos utilizados por el profesor y los estudiantes, en la enseñanza y apropiación de los conocimientos. De esta manera, la pregunta: Argumente por qué el relieve de las Antillas Mayores guarda entre si una gran similitud, deja de ser una pregunta de interpretación para convertirse en una de fijación, si el profesor en su explicación planteó las causas de la semejanza. Por lo tanto, toda pregunta exige, por parte del profesor, el análisis dentro del contexto y forma en que fue enseñado.

HACIA UN MODELO EVALUATIVO INTEGRAL:

Las cualidades de la evaluación en este paradigma integral son: procesual, holística, contextualizada, democrática, formativa (al servicio de valores), cualitativa.

Para dar respuesta a estas exigencias proponemos un modelo evaluativo totalizador, contribuyente a la educación integral del estudiante, y que posee las **características** siguientes:

- Evaluación cualitativa.

- ♦ Evaluación investigativa.
- ♦ Evaluación continua o de proceso.
- ♦ Evaluación inicial.
- ♦ Evaluación de resultados.
- ♦ Evaluación final.
- ♦ Evaluación del docente.
- ♦ Autoevaluación.
- ♦ Coevaluación.

Evaluación cualitativa:

La evaluación es cualitativa porque va dirigida a la ayuda óptima del proceso de aprendizaje, procurando con su intervención elevar la calidad de un sistema que es abierto. Esta concepción de evaluación se basa en la racionalidad de una metodología en que la evaluación puede participar en el proceso, en su interrelación dialéctica con los restantes componentes del proceso: objetivos, contenidos, métodos.

La acción de la evaluación cualitativa le permite pasar de una fase diagnóstica a la de tratamiento y mejoramiento del proceso, de donde al mejorar el sistema de evaluación mejora el sistema educativo integralmente.

A continuación resumo un análisis sobre las características de la evaluación cualitativa:

♦ Atiende al conjunto de los hechos y objetivos que constituyen el proceso educativo. Es de naturaleza holística.

♦ Se evalúa desde dentro, mediante la interpretación subjetiva.

♦ Es fenomenológica y comprensiva de la subjetividad de los hechos humanos.

♦ A partir de la realidad se orienta más al descubrimiento que a la comparación. Es más exploratoria que educativa.

♦ La realidad en la que opera la analiza en su dinamicidad.

♦ La eficacia está en la obtención de datos reales analizados en toda su profundidad.

♦ Se centra en casos únicos. No hay generalización.

♦ Utiliza técnicas y métodos de naturaleza cualitativa, siendo

la observación una técnica de las más extendidas. Las condiciones de fiabilidad y validez las procura a través de métodos de contraste y consistencia interna y externa. Para la fiabilidad la triangulación de datos, de investigadores y de métodos y teorías. Y para la validez el análisis de características del propio modelo (carácter holístico, ausencia de control, y determinación de variables). Pero hay que tener en cuenta el proceso evaluativo (histórico) de los hechos evaluados, las influencias condicionantes introducidas por los evaluadores, no alterar las situaciones naturales, y la mortalidad de los casos, fenómenos y muestras.

Evaluación investigativa:

La evaluación cualitativa actúa como investigación ya que en su enfrentamiento al proceso educativo:

- Identifica los problemas.
- Formula las hipótesis causales.
- Formula las hipótesis de intervención.
- Realiza la evaluación cualitativa de la intervención.
- Identifica las nuevas interrogantes cuyo efecto más importante es la dinamización permanente de todo el sistema educativo. La evaluación investigativa pretende averiguar la adecuación entre la inversión efectuada y lo conseguido.

Evaluación continua o procesual:

La evaluación en un nuevo paradigma está integrada al proceso educativo y de hecho toma también carácter de proceso. La dinámica del proceso educativo se produce no sólo en la conjunción de innumerables variables que en él intervienen, sino porque ellas mismas en su dialéctica cambian, razón que da a la evaluación de proceso gran complejidad.

Desde mi punto de vista esta característica le da más valor a los objetivos educativos que con gran sentido de flexibilidad, no pueden dejar de orientar con tino la direccionalidad del proyecto educativo, y expresar tendencias y aspiraciones que posean las mejores potencialidades para no perder la dirección durante el

proceso.

En este contexto de cambios opera la evaluación comprobando la marcha del proceso, reorientando objetivos y estrategias, tomando decisiones sobre las propias vías de evaluación.

La evaluación de proceso se entiende continua, sin rupturas en el proceso temporal, lo que no niega la existencia de evaluación inicial, continua y final. Este tipo de evaluación se desarrolla en la actividad de enseñanza y del aprendizaje, siguiendo las secuencias de estos procesos; identificada también como formativa tiene la finalidad del ajuste permanente del proceso.

Como mecanismo de obtener información y retroalimentación del proceso va directamente en la búsqueda de la calidad de lo que se está produciendo: el aprendizaje del estudiante, la enseñanza del docente, etc.

Los resultados de esta evaluación se traducen inmediatamente en criterios valorativos del proceso, distinguiendo la marcha individual de cada estudiante. Su finalidad no concluye con el ajuste de lo previsto, sino que tiene su próxima fase de observación e interpretación contextualizada. De los resultados observados se incorporan los datos a la evaluación inicial ya los momentos evaluativos anteriores y se realiza el siguiente ajuste. De ahí que en la evaluación estén presentes los conceptos de proceso y de resultado.

Evaluación inicial:

La evaluación inicial es de diagnóstico. Determina los prerrequisitos con que cuenta el estudiante al iniciar el aprendizaje: qué representación se hace de la realidad, qué capacidad tiene de realizar conductas, qué expectativas manifiesta, qué actitudes posee, qué lenguaje domina.

La evaluación se amplía a los factores externos del proceso de aprendizaje de los que hemos hablado antes, e influyen en el mismo: condiciones materiales del centro, el curriculum, experiencia de

profesor, características de la familia de los estudiantes y el contexto social.

Los resultados de la evaluación inicial pueden orientar el proyecto educativo en muy variados rumbos, y de hecho, los objetivos del proceso educativo no debían trazarse sin esta evaluación.

En la educación superior (y no es exclusivo de este nivel) la evaluación inicial incluye el importantísimo factor de la producción o los servicios, relacionados con la profesión; de la delimitación de sus problemas y necesidades emanan los criterios para los contenidos de la carrera, las habilidades profesionales que habría que desarrollar en los estudiantes y las posibilidades que ofrece la comunidad para las prácticas e investigación de los estudiantes.

La evaluación inicial deviene fuente que facilita un aprendizaje significativo para el estudiante, por ser contextualizado, en vínculo con la realidad que lo rodea y con sus capacidades previas, motivos e intereses.

Evaluación de resultados:

¿Cómo evaluar el proceso sin evaluar los resultados?

Aquí lo que hay que entender es que los resultados no tienen que ser necesariamente los finales del curso, sino resultados parciales, periódicos, intermedios que, obviamente, forman parte del propio proceso. Aquí se establece una generación concatenada de procesos - resultados a los que unos y otros sin sentido por separados, aportan significatividad al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación final:

La evaluación final se identifica con la tradicional, aquella que se realiza cuando el proceso ha terminado: final de periodo, de semestre. La evaluación final se justifica ya que las generalizaciones de contenidos: teorías, regularidades, conceptos generales, así como habilidades generales, capacidades, sólo se alcanzan con los últimos aportes del contenido o con las últimas ejercitaciones de actividades que interrelacionan habilidades más específicas. Por otra parte, estos saberes generales, sistematizados, aplicados, son los

contenidos de los objetivos, aquellos que precisamente van a denotar los cambios cualitativos de la formación del estudiante y, por lo tanto, los idóneos para ser evaluados.

La evaluación final es la llamada sumativa cuando es referida a la suma de resultados hitos que no toman en cuenta el seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, y sólo va dirigida a los objetivos terminales.

En nuestra concepción evaluativa, la evaluación final no está reñida con la de proceso. Es decir, cabe seguir el proceso de aprendizaje con un sentido evaluativo - reorientativo y unir a ello los resultados de hitos: parciales y finales, entre todos los cuales se configuran los criterios totalizadores de la evaluación del estudiante y del proceso educativo.

ALGUNAS EXIGENCIAS DE LA EVALUACIÓN:

♦ Mide el avance o progreso alcanzado por el estudiante, así como el retroceso en un período de tiempo dado.

♦ Debe medir lo que el estudiante sabe hacer y no lo que no sabe porque no lo han entrenado para ello.

♦ El estudiante debe conocer sus éxitos e insuficiencias y deficiencias.

♦ Se diseñará en correspondencia con los objetivos de la instancia que mide, atendiendo los niveles de asimilación, profundidad y sistematización.

♦ Atenderá las funciones instructiva y educativa.

♦ Retroalimenta la dirección del proceso y permite tomar medidas según los resultados.

♦ Debe orientar al estudiante a autoevaluar sus resultados.

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL:

Fases del proceso de evaluación:

De nuestra experiencia docente investigativa, se ha derivado la siguiente metodología del proceso evaluativo, cuyos pasos son consecuentes con la concepción apuntada anteriormente.

1.-Planificación:

♦ Delimitación de los objetivos y contenidos curriculares objeto de la evaluación, consecuentes con el paradigma educativo.

♦ Selección de las técnicas e instrumentos para recoger las evidencias de los aprendizajes.

♦ Determinación de los criterios para establecer el análisis de los datos.

2.-Elaboración de los instrumentos para buscar la información.

3.-Aplicación de los instrumentos para recoger la información (recogida de evidencias).

4.-Valoración o establecimiento de juicios de valor:

♦ Emisión de los juicios valorativos sobre los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos. Consiste en dominar las cualidades del proceso hasta un momento dado, mediante la interpretación de los resultados contrastados con las aspiraciones (criterios que se tomaron previamente).

♦ La calificación del rendimiento del estudiante es un juicio valorativo que puede expresarse con un signo del lenguaje verbal (letras), numéricos (números), o simbólico (colores), etc.

5.-Toma de decisiones:

¿Qué hacer con los resultados de la evaluación? : Tomar decisiones para corregir, reforzar, utilizar nuevas vías, buscar otras fuentes, establecer nexos, ejercitar, aplicar conocimientos, buscar nuevos recursos, etc.

6.-Regulación, uso útil de la evaluación:

Reorientación del proceso educativo, aplicando las decisiones.

A partir de esta metodología se puede establecer el siguiente **procedimiento metodológico para la evaluación formativa:**

1.-¿Qué error cometió el estudiante en la solución de la situación problémica?

2.-¿Cuáles son las causas o razones esenciales de dicho error?. ¿Por qué cometió el error?. ¿A qué se debe dicho error?

3.-¿Cómo podemos guiar al estudiante para que evite dicho error?.

4.-¿Cómo indicarle al estudiante el camino en la solución del problema?

5.-¿Qué hizo bien el estudiante que se pueda destacar?

6.-¿Cómo felicitar al estudiante por sus éxitos y no resaltar tanto el fracaso?

LA ACTIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN:

El cumplimiento de las funciones instructiva, educativa, de diagnóstico y de desarrollo depende fundamentalmente de dos cuestiones: primero, de la consideración por parte del profesor del control como parte inherente del proceso de enseñanza y no como un elemento aislado, el cual se introduce en ciertos momentos; y segundo, de que tenga en cuenta que el estudiante debe ser un integrante activo del propio control.

El primer aspecto demanda que el control sea incluido dentro de la planificación del sistema de clases, de modo que el profesor tenga ideas precisas en cuanto a qué controlar y cómo realizar el control. Muchas veces esto no es objetivo de la atención del profesor, lo cual trae como consecuencia la elaboración de controles estereotipados y mecanicistas que no pueden reflejar lo que verdaderamente ocurrió en el desarrollo del proceso.

Lo segundo, es decir, que el estudiante sea un elemento activo dentro del propio proceso de control, es consecuencia de lo expresado, por cuanto si el profesor considera que el control es parte inseparable del proceso de enseñanza, en el cual el estudiante no solo es objeto, sino también sujeto de la educación y por

consecuencia de la evaluación, dará oportunidad para que este realice el control de su propia actividad.

La actividad de los estudiantes en el proceso de control se puede manifestar mediante dos formas básicas: el control de los resultados, considerado como la simple información de los resultados de la tarea realizada. Después de realizar ejercicios de separación del sujeto y el predicado o de resolver ecuaciones de segundo grado, los estudiantes comparan el resultado obtenido con la solución correcta.

La segunda forma es el control del proceso. Este tipo de participación de los estudiantes en el proceso de control, tiene la ventaja de que posibilita que los estudiantes obtengan información de la etapa o momento de la asimilación de los conocimientos en que se produjeron los errores. Esta forma de retroalimentación es la que mejor contribuye a la consolidación de los conocimientos y en esto radica el valor de semejantes formas de control.

El control del proceso requiere que el profesor ofrezca a los estudiantes un patrón o modelo de todo el proceso de la actividad. El profesor debe plantearle al estudiante los distintos aspectos o ideas que entran en la respuesta a determinada pregunta. De esta manera puede localizar en que parte del proceso el estudiante cometió el error y establecer qué hay que hacer para rectificarlo.

Ejemplo: Si se trata de contestar la pregunta ¿Por qué si los eclipses de Sol ocurren cuando la Luna está en la fase de Luna nueva y los eclipses de Luna cuando esta se encuentra en la fase de Luna llena, estos eclipses no ocurren en cada Luna nueva y llena?.

Los elementos para el razonamiento serán los siguientes:

El plano de la órbita lunar generalmente no coincide con el plano de la eclíptica. El plano de la órbita lunar corta el plano de la eclíptica bajo un ángulo de 5º a 9º por eso la Luna pasa generalmente más al Norte o al Sur del plano de la eclíptica; por lo que el plano de la órbita lunar corta el plano de la eclíptica bajo un ángulo de 5º a 9º, por eso la Luna pasa generalmente más al Norte o al Sur del plano de la eclíptica, por lo que no ocurren eclipses; solo durante dos periodos al año, separados por casi seis meses, cuando las lunas llenas y las nuevas ocurren próximas a la eclíptica, es

posible la aparición de un eclipse.

En este sentido, ¿Qué se debe evaluar de la gestión de aprendizaje? y ¿cuál es el momento oportuno para hacerlo?

Según los criterios de diferentes autores, se perfilan tres posiciones acerca del contenido y el momento de la evaluación. La primera se sustenta en aquellos que son partidarios de la evaluación terminal, es decir, de la evaluación del resultado o del producto acabado; la segunda posición defiende la evaluación procesal o el seguimiento del proceso de obtención del resultado esperado, mientras la tercera variante considera legítimas las dos formas de evaluación anteriores.

Nosotros, al igual que Rogelio Bermúdez, nos adscribimos al tercer criterio, pues, a nuestro modo de ver, tanto el primer tipo de evaluación como el segundo deben efectuarse a través de determinados indicadores que reflejen lo más fiel posible las manifestaciones del proceso o del resultado a evaluar.

Cuando vamos a seleccionar un indicador debemos hacerlo con la mayor precisión posible, de manera que oriente de forma completa tanto al profesor como al estudiante. ¿Cómo lograrlo? La determinación de los indicadores con los que se habrá de operar no debe obviar, bajo ningún concepto, que estos deban responder a la misma naturaleza del fenómeno que se estudia. Estos indicadores constituyen en sí los criterios evaluativos que nos permitirán realizar la evaluación pertinente.

La habilidad para hallar estos indicadores nos obliga a remitirnos a la determinación de aquellos aspectos necesarios e imprescindibles, es decir, esenciales, que debe ejecutar el estudiante, en este caso en el proceso de aprendizaje de un determinado conocimiento o habilidad.

¿Cómo es posible determinar estas invariantes funcionales y sus correspondientes indicadores?

Para ejecutar cualquier habilidad es preciso operar con determinadas acciones y operaciones. La no realización de tales instrumentaciones implicaría que no tendría lugar dicha actuación. A la determinación de estas invariantes podemos llegar a partir del

criterio de expertos. Se infiere que el profesor se constituya en un experto de las habilidades que enseña, por lo que podrá determinar las invariantes funcionales que correspondan a cada habilidad que persigue sistematizar y convertir en hábito en el estudiante.

Ejemplo: Queremos desarrollar como habilidad de nuestros estudiantes la instrumentación resumir un texto, asumida ahora de modo conveniente como acción, que consta de tres invariantes funcionales que el estudiante deberá ejecutar con el siguiente orden lógico:

a) Leer analíticamente el texto.
b) Extraer las ideas esenciales del texto.
c) Jerarquizar las ideas esenciales determinadas.

Una vez que el profesor ha determinado las invariantes funcionales de la instrumentación ejecutora que desea evaluar, procederá a caracterizar los niveles de dominio de estas.

Para el análisis de los resultados necesitamos de una escala valorativa en forma de una Tabla de contingencias o de Doble entrada, donde las columnas de la izquierda registren todas las invariantes funcionales que componen la instrumentación ejecutora a evaluar y las filas registren los diferentes niveles de dominio, que pueden oscilar desde un nivel muy bajo hasta un nivel muy alto.

Al determinar los indicadores que nos permitan definir los niveles de dominio que caracterizan la ejecución del estudiante, estos han de corresponderse con el tipo de instrumentación ejecutora seleccionada. Los indicadores pueden expresarse en función del grado de independencia mostrado en la ejecución, de la rapidez con que la ejecuta, de la cantidad de errores que se cometen durante la operación, del número de repeticiones que realiza antes de obtener el resultado, entre otros.

ESTUDIANTE:_____ **FECHA:** _____

HABILIDAD: Resumir un texto.

NIVELES DE DOMINIO

ACCIONES DE LA HABILIDAD	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	ALTO	M AL
Leer analíticamente el texto			X		
Extraer las ideas esenciales del texto		X			
Jerarquizar las ideas esenciales determinadas en el texto		X			

Como profesores no debemos conformarnos con que el estudiante aprenda a realizar una determinada ejecución, sino que esta tenga la calidad requerida. Tampoco es deseado que el estudiante aprenda a hacer con cierto nivel de dominio determinadas operaciones aisladas de una ejecución, pues de esta forma no cumpliría el objetivo propuesto.

Desde el punto de vista metacognitivo, es conveniente que el estudiante posea una tabla que le ayude a concientizar cómo transcurre en él el proceso de conocimiento y su ejecución. Esto lo comenzará a entrenar en el conocimiento de sí mismo, en su autovaloración ya planificar y organizar su ejecución, en función de una autoevaluación creada en la que esté en correspondencia su nivel de aspiración con las posibilidades con las que realmente cuenta.

Ahora bien, una vez que tengamos los indicadores que nos ayudarán a evaluar con mayor objetividad al estudiante, y al mismo tiempo, a que este se autoevalúe, se hace necesario traducir esos indicadores en un código de calificación.

¿Qué entender por código de calificación?

Cuando se trata de calificar u otorgar un valor a una determinada manifestación de un fenómeno esto nos hace remitirnos al concepto de medición, pues es necesario comparar dicha manifestación con una unidad de medida.

Reflexionemos por un momento en la posibilidad de determinar con exactitud numérica cuánto conocimiento, habilidad o

capacidad, posee una persona en comparación con otra. ¿Cuál es la unidad de medida de un conocimiento o de una habilidad?

El conocimiento o la habilidad son fenómenos de naturaleza psíquica relativos al subsistema de autorregulación cognitivo - instrumental de la personalidad, y como todo fenómeno psíquico, en sí mismo no son mensurables. Sin embargo, a la hora de evaluar al estudiante le otorgamos calificaciones.

¿Cuál será entonces el criterio a seguir para otorgar las calificaciones?

A la hora de realizar evaluaciones en torno a la calidad de una determinada ejecución o conocimiento logrado por el estudiante, nos debemos apoyar en términos estrictamente valorativos acerca del grado de funcionalidad o aplicabilidad de ese conocimiento, la posibilidad que tiene el estudiante de generalizar una instrumentación dada a diferentes conocimientos de distinto grado de complejidad.

El profesor tendrá la oportunidad de comparar cuán adecuada es la ejecución de un estudiante con respecto al modelo ofrecido y la evaluación estará en dependencia del grado de adecuación de la ejecución con respecto al modelo e patrón.

La tabla propuesta por nosotros con los correspondientes niveles de dominio, pudiera traducirse a un código de calificación aproximado, siempre con la salvedad de que, como toda valoración, tendrá un carácter subjetivo.

El código de calificación siempre será más imperfecto que la evaluación que lo sustenta. Lo más que podemos hacer en nuestro rol de profesores es valorar, en función de determinados indicadores, la correspondencia con la naturaleza misma de la ejecución, su grado de adecuación a un determinado modelo, teniendo en cuenta que esta como tal no podrá ser medida ni cuantificada en si misma.

SECUENCIA DE ACCIONES PARA ENSEÑAR A LOS ESTUDIANTES A AUTOEVALUARSE EN LA ACTIVIDAD DE TRABAJO INDEPENDIENTE:

Concientización del objetivo:

Permite al estudiante tomar conciencia de lo que se espera de él y asumir la responsabilidad correspondiente, evidenciada en la disposición para realizar la tarea, con lo cual se garantiza la motivación inicial. Se favorece haciendo al estudiante partícipe de la orientación de la tarea.

Comprensión de la estructura de la tarea:

Demuestra que entiende las partes, el orden o componentes de la tarea en conjunto. Se manifiesta en la posibilidad de argumentar la estructura de esta, sus facetas, lo cual crea condiciones para realizarla y evita la "tendencia a la ejecución". Se favorece haciendo al estudiante partícipe de la comprensión de las exigencias de la tarea.

Operacionalización de la acción o acciones comprometidas:

Se precisa qué operaciones son necesarias para dar cumplimiento a la acción para ejecutar la tarea. Se favorece enseñando a operar con procesos lógicos como definir conceptos, enseñando procedimientos para la solución de problemas y tareas en general.

Utilización de los conocimientos en su integración con las acciones dominadas por el estudiante:

Constituye la realización de la tarea, para lo cual ante la tarea planteada y para ejecutar la acción y sus operaciones se determina qué conocimientos se requieren. Se favorece si al estudiante se conduce a formar sus estrategias de aprendizaje, a ser auténtico en su proceder, aunque en el colectivo pueda perfeccionar o incorporar un proceder que le da resultado a otro estudiante, brindando la ayuda necesaria para mitigar dificultades.

Valoración de los resultados:

Se controla o revisa cada paso, implica la autovaloración del proceso y del resultado así como la calificación si esta se ha convenido con el docente o grupo de estudiantes. Se favorece con preguntas de autorreflexión sobre cómo se operó para resolver la tarea.

CONSIDERACIONES GENERALES

Existen múltiples teorías de aprendizaje que pueden y deben ser aplicadas a la práctica escolar cotidiana, lo más importante en todo caso no es saber cuántas son, sino identificar aquellas que se ajusten más a nuestra realidad educativa.

En este sentido podemos tomar como base para la construcción de nuestro modelo pedagógico varias teorías del desarrollo de la personalidad, sin embargo existen algunas que, por los magníficos aportes que han hecho, son más bondadosas que otras, como por ejemplo: el humanismo, el constructivismo, el aprendizaje significativo y el histórico - cultural.

Estas teorías sirven de base a los modelos pedagógicos, principalmente al modelo de la pedagogía del desarrollo integral.

Ahora bien, para que la aplicación práctica de dichas teorías tenga el resultado que se espera, es necesario que el docente sea un permanente investigador, y que a diario le de respuesta al interrogante: ¿cómo investigar desde el aula de clases?.

Estos elementos le ayudarán en el proceso de formulación de objetivos e indicadores de objetivo, en el desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar, en el diseño del programa de asignatura y de semestre, en la elaboración del plan de estudios y del plan de clases, así cómo en el desarrollo de clases de calidad, como lo demanda la situación actual.

Por supuesto que en todo este proceso juega un papel esencial la evaluación formativa, y en este sentido el docente se hará la siguiente pregunta que queda planteada para la reflexión y el debate:

¿Evaluar al sujeto o el proceso?.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, Fátima. Diseño y Desarrollo Curricular. Material Básico del Curso de Maestría. IPLAC. La Habana. 1995
2. Addine, Fernández Fátima, Margarita González González, Carlos O. Garcel y otros. Diseño curricular. IPLAC, Hab, Cuba 2000.
3. Alonso Betancourt, Luis Anibal. ¿Cómo modelar los objetivos formativos?. Holguín. Cuba. 2000.
4. Alvarez de Zayas, Carlos. Metodología de la Investigación Científica. Santiago de Cuba. Cuba. 1995.
5. Alvarez Zayas, Rita M. Hacia un Curriculum integral y contextualizado. La Habana. 1997.
6. Ausubel, D. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México, Ed. Trillas, 1980.
7. Bardisa, Ruiz Teresa. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana # 15 Sep-Dic. 1997.
8. Bermúdez Serguera, Rogelio. Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana. 1997.
9. Cabrera, S. Ramón. La escuela como proyecto. Revista Educación # 88 Mayo-agosto 1996. Hab. Cuba.
10. Campechano Covarrubias, J. et al: “Conformación del campo problemático de la investigación educativa (...)” en Rev. La Tarea, No. 10/98, México, 1998, pp. 13-20.
11. Carr, Wilfred y Stephen Kemmis, 1986, Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, S. A, 1988.
12. Casanova, R.: “Posgrados, investigación y desarrollo educativo” en Revista La Tarea No.10/98, México, 1998, pp. 28-37.

13. Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional. ¿Qué es un curriculum abierto?. La Habana. 1996.
14. Chávez Rodríguez, Justo. Los enfoques actuales de la investigación científico-educativa. Conferencia. ICCP. La Habana. 1998.
15. Chirino Ramos, M. V.: ¿Cómo formar maestros investigadores?. Curso 59, Pedagogía '97, Ed. Palcograf, La Habana, 1997.
16. Chomsky Noam, y Hernz Dieterich. La sociedad global - Educación, mercado y democracia. Casa Editora Abril. 1997. Hab. Cuba.
17. Coel, César. El marco curricular de una escuela renovada. Edit Popular. España. 1997.
18. Colectivo de autores. (Grupo Sección Currículo DIE-CEP). Investigando el currículo practicado. Santa Fe de Bogotá. Colombia. 1995.
19. Concepción García, Rita. La planificación de la actividad científica. Pedagogía 99. Habana. Cuba. 1999.
20. Concepción García, Rita. Material básico del curso "La clase en el modelo pedagógico integral". Barranquilla. 2004.
21. Delors, Jacques. "La educación o la utopía necesaria", en informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Compendio, Ediciones UNESCO, Francia, 1996.
22. Elliot, J. La investigación - acción en la escuela. Ediciones Morata. Madrid. 1988.
23. Fernández Pérez, Miguel, 1994, La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica, México, Siglo XXI, 1994.
24. Fernández, Alejandra. El curriculum como proyecto educacional. Universidad Central de Venezuela. 1992.

25. Fuentes, Homero. Dinámica del proceso docente educativo. Santiago de Cuba. 1998.

26. Galtfredi, J. Carlos. La pertinencia de la Educación Superior. (RESALC. 1996. Folleto # 6

27. García Inza, M.L.: Maestro investigador: Inteligencia, talento y creatividad para aprender y enseñar. Curso 42, Pedagogía '99, Ed. Palcograf, La Habana, 1999.

28. García, Ramis Lizardo y otros. Los retos del cambio educativo. Edit Pueblo y Educación. 1996. Hab. Cuba.

29. Gimeno Sacristán José. El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid. 1988.

30. Gimeno Sacristán, José y A. Pérez Gómez. La enseñanza: su teoría y su práctica. Ediciones Morata. Madrid. 1990.

31. Glaser, Robert. "Las ciencias cognitivas y la Educación", en revista internacional de ciencias sociales, No. 115 UNESCO, 1988.

32. Gómez Gutiérrez, L. I.: "La Educación en Cuba". Conferencia especial. Congreso Pedagogía`99, MINED, La Habana, 1999.

33. González Rey, F. Epistemología cualitativa y subjetividad, Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1997.

34. López Balboa, L. y C. Pérez Moya: Maestro investigador: ¿Cómo lograrlo?. Curso 26, Pedagogía '99, Ed. Palcograf, La Habana, 1999.

35. Machado, B. Ricardo. Cómo se forma un investigador. Edit. Ciencias Sociales, Hab. Cuba. 1988.

36. MES: Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba, Res. Min. 6/96, Ciudad de la Habana, 1996.

37. Michalko, M.: "Formas creativas de energizar sus convecciones", en Rev. CINTERMEX, año 6, No. 32, julio-agosto, México, 1998, pp. 7-10

38. MINED: Informe de la República de Cuba a la XLIII Conferencia Internacional de Educación, MINED, La Habana, 1992.

39. MINED: La educación en Cuba, Editorial Palcograf, Ciudad de la Habana, 1999.

40. MINED: Proyección estratégica de la Ciencia y la Innovación Tecnológica en el Ministerio de Educación de la República de Cuba, 5ta Versión Preliminar, La Habana, 1999, 15 pp.

41. MINED: Resúmenes del Congreso Internacional de Pedagogía`97, Ed. Palcograf, La Habana, 1997.

42. MINED: Resúmenes del Congreso Internacional de Pedagogía`99, Ed. Palcograf, La Habana, 1999.

43. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y DESARROLLADOR. Ediciones Antillas. Colombia. 2004.

44. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. ¿CONSTRUCTIVISMO O DESTRUCCIÓN?: Teorías de aprendizaje aplicadas a la práctica escolar. Colombia. 2005.

45. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. MODELOS PEDAGÓGICOS: Hacia una escuela del desarrollo integral. Colombia. 2005.

46. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. DOCENTE - INVESTIGADOR: ¿Cómo investigar desde el aula de clases?. Colombia. 2005.

47. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. FORMULACIÓN DE LOGROS E INDICADORES DE LOGRO: Desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar. Colombia. 2005.

48. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. ¿CÓMO DISEÑAR EL PROGRAMA DE ASIGNATURA Y DE GRADO?: La elaboración del plan de estudios y del plan de clases. Colombia. 2005.

49. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. EL ARTE DE ENSEÑAR: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?. Colombia. 2005.

50. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. EVALUACIÓN FORMATIVA: ¿Evaluar al sujeto o el proceso?. Colombia. 2005.
51. Ortiz Ocaña, Alexander Luis. MODELOS PEDAGÓGICOS: Investigación, Curriculum y Evaluación. Editorial Antillas. Barranquilla. Colombia. 2005.
52. Pérez Rodríguez, G. et al: Metodología de la Investigación Educacional, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
53. Piaget, J., Psicología y Pedagogía, México, Editorial Ariel, 1976.
54. Piaget, Jean (1976): Investigaciones sobre la contradicción. Siglo XXI. Madrid.
55. Rogers, Carl (1991) Libertad y Creatividad en la Educación: Editorial Paidós. España.
56. Rogers, C., El proceso de conversión en persona, Buenos Aires, Paidós, 1961.
57. Rubinstein, S. L. El proceso del pensamiento, La Habana, Editorial Universitaria, 1966.
58. Rul, Joan y otros. Investigar para renovar en educación Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. 1992
59. Schiefelbein, Ernesto. La gestión de una escuela adecuada para el siglo XXI. Educación Hog. Revista de la Conf. Interamericana de Educación. Católica. No. 131 Julio-Sep. 1997. Sta Fe de Bogotá.
60. Stenhouse, L. La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Colección Pedagogía. Madrid. 1987.
61. Vasco Montoya, Eloisa. Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. Santa Fe de Bogotá. Colombia. (s/f)
62. Vigotsky, L. S. 1960, Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ciudad de la Habana, Editorial Científico Técnica, 1987.

63. Vigotsky, L. S. (1981): Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

64. Yarzabal, Luis y otros. Situación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Memorias de la mesa redonda organizadas por la CRESALC en 7ma Reunión de Ministros de educación Superior. 1996 (Folleto 4)