



PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

**Hacia una didáctica
de las áreas profesionales**

Alexander Luis Ortiz Ocaña



CUC

Corporación Universitaria de la Costa - CUC
Departamento de Pedagogía
Editorial Universitaria de la Costa - EDUCOSTA

PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

Hacia una didáctica
de las áreas profesionales

Departamento de Pedagogía

Barranquilla – Colombia

2008

PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

Hacia una didáctica
de las áreas profesionales

Alexander Luis Ortiz Ocaña



Departamento de Pedagogía
Editorial Universitaria de la Costa - Educosta
Barranquilla – Colombia
2008

Pedagogía de la educación superior y docencia universitaria Hacia una didáctica de las áreas profesionales

Autor:

Alexander Luis Ortiz Ocaña
alexanderortiz2009@gmail.com - aortiz6@cuc.edu.co

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, CUC
Barranquilla - Colombia - Sur América

Primera edición: Barranquilla, 2008
ISBN 978-958-8511-02-3

Edición: EDUCOSTA
Editorial Universitaria de la Costa
Corporación Universitaria de la Costa, CUC
Calle 58 # 55-66
Teléfono: (575) 3444623
E-mail: educosta@cuc.edu.co

Coordinación Editorial:
Perla Isabel Blanco Miranda
E-mail: pblanco1@cuc.edu.co

Diseño de Carátula:
Gustavo E. Agudelo V.

Diagramación y Diseño
Gustavo E. Agudelo V. - E-mail: guseav@yahoo.com

Corrector de Estilo: Juan Manuel Cera Visbal

Impreso por: Artes Gráficas Industriales
Barranquilla - Colombia

Impreso y hecho en Barranquilla – Atlántico - Colombia
Año 2008

© Derechos reservados de autor, 2008

Esta obra es propiedad intelectual de sus autores y los derechos de publicación han sido legalmente transferidos al editor. Queda prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin permiso por escrito del propietario de los derechos del Copyright.



CONSEJO DE FUNDADORES CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA - CUC

EDUARDO CRISSIEN SAMPER
RUBÉN MAURY PERTUZ (Q.E.P.D.)
NULVIA BORRERO HERRERA
MARÍA ARDILA DE MAURY
RAMIRO MORENO NORIEGA
RODRIGO NIEBLES DE LA CRUZ
MIGUEL ANTEQUERA STAND

PERSONAL DIRECTIVO CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA - CUC

MBA. TITO JOSÉ CRISSIEN BORRERO
Rector General

ESP. MARIO MAURY ARDILA
Rector Ejecutivo

ESP. MARCOS NIEBLES CORTÉS
Secretario General

M.Sc. RAQUELINA VILLA
Vicerrectoría Académica

M.Sc. HENRY MAURY ARDILA
Vicerrectoría de Investigación

MBA. JORGE MORENO GÓMEZ
Vicerrectoría de Extensión

ING. JAIME DÍAZ ARENAS
Vicerrectoría Administrativa

ESP. HERNANDO ANTEQUERA
Vicerrectoría Financiera

MBA. ALFREDO GÓMEZ VILLANUEVA
Decano Facultad de Arquitectura

JAVIER MORENO JUVINAO
Decano Facultad de Ciencias Económicas (e)

ESP. ALFREDO PEÑA SALOM
Decano Facultad de Derecho

M.Sc. NADIA OLAYA CORONADO
Decana Facultad de Ingeniería

ESP. ESTHER ANTEQUERA MANOTAS
Decana Facultad de Psicología (e)

M.Sc. ALIRIO ROMERO ATENCIO
Director Departamento de Postgrado



CONTENIDO

	Páginas
INTRODUCCIÓN	1 - 5
CAPÍTULO I	7 - 23
CONSTRUYENDO UNA NUEVA UNIVERSIDAD	
1.1 Regularidades pedagógicas	9 - 13
1.2 Principios didácticos y regularidades metodológicas	13 - 23
CAPÍTULO II	25 - 41
HACIA UN APRENDIZAJE PROFESIONALIZADOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
2.1 Consideraciones iniciales	27 - 30 30
2.2 Definición de aprendizaje profesionalizador	- 33
2.3 Características del aprendizaje profesionalizador	33 - 37
2.4 Metodología del aprendizaje profesionalizador	37 - 41
CAPÍTULO III	43 - 74
TEORÍA DIDÁCTICA EN LAS ÁREAS PROFESIONALES	
3.1 Objeto de estudio de la Didáctica en las áreas profesionales	45 - 51
3.2 Principios básicos de la Didáctica en las áreas profesionales	51 - 56
3.3 Principales relaciones de la Didáctica en las áreas profesionales	56 - 74
CAPÍTULO IV	75 - 100
EL ARTE DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD	
4.1 ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?	77 - 84
4.2 Indicadores de la clase de calidad	84 - 86
4.3 Planificación de la clase universitaria	86 - 93
4.4 Etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje	93 - 100
CONSIDERACIONES GENERALES	101 - 105
BIBLIOGRAFÍA	107 - 122



Introducción



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. El aprendizaje constituye, además de un proceso de apropiación de la experiencia histórico-social, un proceso de naturaleza individual, por lo que muchas de las tradicionales concepciones relacionadas con la enseñanza superior deben ser reconsideradas.

No es posible concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad sin que se estimule la creatividad de los estudiantes, la participación activa en el proceso de apropiación de los conocimientos, la mayor ejercitación en el aprendizaje autónomo, y el enfoque curricular por competencias profesionales.

La dirección de un proceso educativo desarrollador debe brindarles a los estudiantes la posibilidad de aprender a aprender. Las universidades deben ser dinámicas, flexibles y participativas. El estudiante universitario necesita aprender a resolver problemas de su vida, aprender a pensar, sentir y actuar de una manera independiente y con originalidad.

Sin embargo, los métodos de enseñanza que utilizan algunos docentes universitarios actualmente en el proceso peda-

gógico son muy tradicionales, no preparan a los estudiantes para resolver problemas de la práctica y, en consecuencia, no conducen a la formación de las principales competencias que ellos necesitan para desempeñarse en la sociedad. Por lo tanto, es necesario un aprendizaje significativo, problémico y desarrollador, un aprendizaje vivencial e integrador que tenga como punto de partida la vida de los estudiantes, para modelar en el aula de clases los problemas que existen en la sociedad y simular los procesos que rodean su conducta cotidiana.

En este libro se presentan algunas concepciones didácticas que nos acercan a una metodología del aprendizaje significativo en el aula de clases, una metodología problémica y desarrolladora que nos permite configurar una didáctica integradora y vivencial. Se distingue entre la actuación de los profesores y la de los estudiantes en el contexto educativo universitario; de ahí que en lugar de adjudicarle a la tarea docente una doble funcionalidad (como medio para aprender, para los estudiantes, y como medio para dirigir el aprendizaje, para los profesores) se hace referencia a tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje.

Esta concepción no separa la actuación de docente y estudiante, todo lo contrario, en el libro se habla de un enfoque holístico, sistémico y configuracional, pero en la investigación científica y más en esta que es teórica, hay que hacer modelación científica, abstracción, y en la abstracción científica hay que hablar de la actividad del docente y la del estudiante, pero eso no es separación, sino modelación de la actuación de ambos actores educativos.

Se hace una reconceptualización del aprendizaje profesionalizador y se presenta una metodología acerca de este tipo específico de aprendizaje, basado en una reconceptua-

lización de las leyes pedagógicas, los principios didácticos y reglas metodológicas (Ortiz, 2008).

Se plantea el objeto de estudio de la Didáctica Profesional, así como los principios básicos y sus principales relaciones. A partir de la pregunta ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?, se esbozan los principales indicadores para una clase de calidad, los pasos para la planificación de la clase universitaria y por último las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El carácter científico de esta obra se aprecia en el uso creador de los planteamientos de otros autores, el marco teórico referencial utilizado, la sistematización, complementación y generalización de teorías anteriores. Ha sido muy importante retomar ideas más ya trabajadas en artículos anteriores publicados en la década de los años 90.

El autor



Capítulo I

Construyendo
una nueva universidad



1.1 REGULARIDADES 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, es decir, 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 con sustanciales 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-apren-

dizaje 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 solo 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 auge desde la década de los años 50.

Estas relaciones tienen un carácter dialéctico que se da entre tríadas 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.

No es necesario expresar el contexto en que fueron creadas estas leyes porque las leyes tienen un carácter general e integrador, por eso son leyes, postulados, fundamentos universales de la Pedagogía, como ciencia de la educación, independiente del contexto en que fueron escritas. El contexto es importante para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en este caso las leyes se plantean con una concepción general, son regularidades más o menos estables de la ciencia pedagógica como teoría científica.

En trabajos anteriores (Ortiz, 2008) reconceptualicé y resignifiqué las leyes de la Pedagogía, los principios didácticos y las reglas metodológicas, pero 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 que en la Didáctica de la Educación Superior existen dos regularidades pedagógicas:

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

Segunda: La educación mediante la solución de problemas, que expresa la relación entre las configuraciones o categorías pedagógicas: objetivo, contenido y método.

A continuación se definen cada una de estas categorías:

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 que deben responder.

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 universitario, 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, es decir, 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 este 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-creativo, 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 sustituir la pedagogía tradicional por la pedagogía de la ternura y del amor.

1.2 PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y REGULARIDADES 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 reglas metodológicas y recomendaciones prácticas para dirigir el proceso de aprendizaje, educación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes universitarios.

Juan Amos Comenio (1922) 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 responde a un fin noble: enseñar todo a todos:

- Comenzar temprano antes de la corrupción de la inteligencia.

- Actuar con la debida preparación de los espíritus.
- Proceder de lo general a lo particular.
- Proceder de lo más fácil a lo más difícil.
- No cargar en exceso a ninguno de los que han de aprender.
- Proceder despacio en todo.
- No obligar al entendimiento a nada que no le conven- ga por su edad o por razón del método.
- Enseñar todo por los sentidos actuales.
- Enseñar las cosas para uso del presente.
- Enseñar siempre por un solo y mismo método.

Partiendo de estos fundamentos y derivados de las dos re- gularidades de la Pedagogía Universitaria podemos plantear los principios para una Didáctica en la Educación Superior, a partir de una complementación, sistematización, reflexión teórica creativa y reconceptualización de los principales aspectos trabajados por mí (Ortiz, 2008) en el libro *Pedagogía y aprendizaje profesional en la educación superior* (ECOE, en prensa).

PRINCIPIOS PARA UNA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

a. Carácter científico de la educación superior

Todo proceso pedagógico debe distinguirse por un marca- do enfoque científico, debe concebirse en forma de diálogo y no de monólogo, que combine de manera armónica la apro- piación de los conocimientos por parte del estudiante con el desarrollo de habilidades y la formación de valores. Para cumplir con este principio el estudiante, bajo la guía y orien- tación del docente, 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, la sociedad, la natu- raleza, los demás hombres y sobre sí mismo que se convierta en convicciones personales.

Aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 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.

b. Carácter individual y colectivo de la educación superior

Entre las principales cualidades que debe tener un estudiante universitario está el espíritu colectivista, 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 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.

Aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 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.
- Concientizar a todos los miembros del grupo del valor social de este 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.

c. Vinculación de la educación superior con la vida y el estudio con el trabajo

“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-empresa-sociedad, a través de la integración a los procesos sociales y comunitarios. La influencia conjunta de la universidad, la familia, la empresa y la comunidad constituyen un modo indispensable para unir el estudio

con el trabajo y la actividad social, en función de formar las competencias profesionales de los estudiantes.

Aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 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.
- Brindar 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.

d. Unidad entre instrucción, educación y desarrollo de la personalidad

“Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida”. Partiendo de esta idea de José Martí, corresponde al docente universitario 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 con-

ciencia 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 universitaria 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 estos.

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 pocas las cumplen en su desempeño social.

Aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 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 docente 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 comparte son personalmente significativos para él y ser fiel ejemplo de todo lo que trata de educar en sus estudiantes.

e. Unidad entre lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y lo comportamental

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.

Aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 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 progresiva-

mente 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.

f. Unidad entre la actividad y la comunicación

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.

Aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

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

g. Unidad de influencias educativas en el grupo universitario

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.

Aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 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 II

Hacia un aprendizaje profesionalizador
en la educación superior



CUC

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1 CONSIDERACIONES INICIALES

La educación técnica y tecnológica, así como la formación de competencias laborales y profesionales se ha priorizado en el sistema educativo en los últimos cinco años, lo que ha determinado la creación de un número considerable de programas comerciales, industriales y empresariales en las universidades.

Los directivos de estos centros y sus docentes tienen que estar preparados teórica, práctica y metodológicamente, ellos necesitan y esperan experiencias pedagógicas de avanzada, soluciones derivadas de diagnósticos y experimentos que pueden servir de base para aplicaciones masivas en la práctica pedagógica.

De la misma manera, aún con las limitaciones existentes en materiales y otros recursos, la formación de las competencias laborales y profesionales debe encaminarse al logro del rigor y la efectividad necesarios para la adecuada preparación de los estudiantes.

El trabajo metodológico debe proyectarse atendiendo a estas características y su desarrollo debe estar encaminado a lograr una elevación sustancial de la calidad de la enseñanza en los diferentes tipos de universidades, a mejorar la preparación de los docentes y directivos, a perfeccionar la integración entre la teoría y la práctica, entre la docencia, la producción y la investigación, a lograr que las universidades constituyan una unidad político-pedagógica en la que todos participen y obtener, en consecuencia, egresados con una mejor preparación para el trabajo.

Tales objetivos han de lograrse mediante un trabajo metodológico coherente, concebido y proyectado en función de las particularidades de la formación por competencias laborales y profesionales.

La Pedagogía General ha aportado muchísimo a la formación de técnicos y tecnólogos, sin embargo, esta no brinda aún respuesta suficiente a los problemas de la formación por competencias laborales y profesionales. Ella no ha elaborado todavía las bases teóricas para esta metodología de enseñanza.

Es necesario investigar las regularidades del proceso de formación de las competencias laborales y profesionales, descubrir la dinámica del mismo con las condiciones actuales y futuras, y estudiar las formas y mecanismos apropiados para la implantación y utilización de esas regularidades.

La educación técnica, tecnológica y profesional reclama la elaboración de una teoría con determinado nivel de generalización, lo cual posibilitaría su aplicación con diversas condiciones y en muchos tipos de programas (comerciales, industriales, empresariales).

La formación de las competencias laborales necesita una concepción científica propia acerca del modo de formar y superar a los futuros profesionales, que esté acorde con lo más avanzado de la ciencia pedagógica en el mundo, con nuestras mejores tradiciones culturales e históricas, y con las posibilidades de exigencias actuales de nuestra sociedad.

Es necesario elaborar un marco teórico conceptual que sirva como punto de partida para el perfeccionamiento de la teoría pedagógica acerca de la formación de las competencias laborales y como base para las transformaciones que necesita el proceso pedagógico en la actualidad. De ahí que se pretenda ofrecer a la práctica pedagógica profesional su-

gerencias argumentadas teórica y metodológicamente para el perfeccionamiento del proceso de formación de las competencias laborales.

La Didáctica Profesional como ciencia pedagógica que estudia el proceso de formación de las competencias laborales es el resultado cognoscitivo de la actividad teórica específica que va dirigida al reflejo científico de la práctica pedagógica profesional que se ha convertido en objeto del conocimiento.

Las experiencias de los más destacados profesores, directivos y supervisores de la formación técnica y profesional deben analizarse, sistematizarse, generalizarse sistemáticamente y difundirse, ya que contienen elementos de lo nuevo, de lo original y de lo progresivo.

Para la conformación de este libro, primeramente se estudiaron los momentos más significativos en el desarrollo histórico de las concepciones teóricas acerca de la Pedagogía, su carácter científico, su objeto de estudio, sus leyes, sus categorías, principios y regularidades.

Este estudio no pretende detallar la historia de la Pedagogía, solo intenta, desde las perspectivas de los problemas de la formación de competencias laborales, buscar algunas concepciones teóricas que sirvan de guía para asumir de una manera más consciente y responsable las necesarias transformaciones que exigen la universidad, la empresa, la educación superior, el profesor universitario y el instructor de hoy.

Aunque son muy embrionarios los criterios aquí expuestos, criticables y rechazables en algunos casos, constituyen una sólida base para continuar reflexionando y encontrando posibles soluciones a las complejas situaciones que enfrenta la formación de competencias laborales en la actualidad.

La observación científica y las anotaciones hechas sobre la propia práctica pedagógica profesional abren un espacio para la reflexión y el debate, que ya habíamos iniciado en algunos artículos publicados en la década de los años 90 y en el libro *Pedagogía y aprendizaje profesional en la educación superior* (ECOE, en prensa).

En este capítulo hacemos una actualización pedagógica a partir de una complementación, sistematización, reflexión teórica creativa y reconceptualización de los principales aspectos esbozados por mí en estos trabajos anteriores (Ortiz, 2008).

2.2 DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE PROFESIONALIZADOR

En la actualidad existe una diversidad de enfoques acerca del aprendizaje, en este sentido se habla del aprendizaje activo, también se sugiere el aprendizaje productivo, se promueve un aprendizaje significativo y vivencial, se promociona un aprendizaje problémico y creativo, se insiste en la necesidad de que el aprendizaje sea formativo, y ha proliferado últimamente el término “aprendizaje desarrollador”.

Ahora bien, el currículum universitario orientado a la formación de competencias laborales requiere de un tipo de aprendizaje diferente a los anteriores, este tipo específico de currículo precisa de un aprendizaje profesionalizador.

¿Por qué es necesario un aprendizaje profesionalizador?

¿En qué se distingue este tipo de aprendizaje de otros enfoques del aprendizaje descritos por diversos autores, como son: aprendizaje activo, aprendizaje productivo, aprendizaje creativo, aprendizaje significativo, aprendizaje formativo y aprendizaje desarrollador?

Todas las definiciones de aprendizaje descritas en la literatura, independientemente de la teoría psicológica y de la base filosófica que las sustentan, tienen un aspecto en común: conciben el aprendizaje como cambio y transformación que ocurre en quien aprende. Sin embargo, la diferencia entre los investigadores se enmarca en las vías metodológicas y mecanismos mediante los cuales se produce este cambio, las condiciones psicopedagógicas en que transcurre, el rol protagónico de quien aprende y de quien enseña, los resultados de esa transformación y las peculiaridades que adquiere este proceso de aprendizaje.

Es necesario también analizar el aprendizaje con un enfoque profesionalizador, plantear sus características fundamentales y esbozar la concepción metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje profesionalizador, que se basa en las principales relaciones que se dan en el proceso pedagógico profesional, las que se expresan, manifiestan y materializan en las siguientes tríadas (Ortiz, 2008):

- Profesor-profesional en formación (estudiante)-instructor (profesional de la empresa).
- Universidad-empresa-familia y comunidad.
- Docencia-producción-investigación.
- Selección-formación-capacitación profesional.

El enfoque del aprendizaje profesionalizador parte de la concepción materialista dialéctica del mundo, del hombre y de su desarrollo, de la teoría histórico-cultural como fundamento psicológico de la relación entre educación y desarrollo, como base del aprendizaje, como comprensión del proceso de aprendizaje y desarrollo humano, y como soporte didáctico para su investigación y aplicación en la práctica pedagógica.

En este sentido se define el aprendizaje profesionalizador (Ortiz, 2008) como un proceso afectivo-cognitivo del ser humano o de un colectivo, mediante el cual se produce la

apropiación y sistematización de la experiencia profesional y de la cultura tecnológica, propiciando que el profesional en formación, es decir, el estudiante, transforme la realidad productiva de las empresas, mediante su accionar en el proceso pedagógico profesional, desarrollando sus competencias laborales, inmerso en los procesos de actividad y comunicación, facilitando el cambio en función del beneficio, el desarrollo humano y el progreso social.

¿Cuál es el resultado del aprendizaje profesionalizador?
¿Qué se aprende en este tipo específico de aprendizaje?
¿Cuál es el contenido de este aprendizaje?

El resultado del aprendizaje profesionalizador es la apropiación y sistematización de la experiencia profesional significativa para el profesional en formación, así como la cultura tecnológica acumulada en los procesos profesionales de las entidades productivas en donde se desempeña profesionalmente.

En el aprendizaje profesionalizador el contenido del aprendizaje coincide con los resultados directos del mismo, o sea, el profesional en formación aprende las competencias laborales y profesionales necesarias para desempeñarse con éxito en la actividad laboral, pero lo hace inmerso en ese contexto laboral significativo para él, asimilando, apropiándose y sistematizando la cultura organizacional de las empresas y las experiencias laborales acumuladas en estas, pero no cualquier experiencia, sino solo aquella que resulta significativa para él, en dependencia de sus necesidades, motivaciones e intereses.

El aprendizaje profesionalizador posibilita al profesional en formación la sistematización creadora de la cultura tecnológica y desarrolla sus competencias profesionales en íntima relación con los procesos de actividad y comunicación.

Estas competencias profesionales se van formando en el

propio proceso pedagógico profesional, es decir, en el propio proceso de aprender la profesión o el énfasis de la universidad, que en el aprendizaje profesionalizador, como su nombre lo indica, es un proceso profesionalizado, un proceso de cambio que ocurre en el estudiante (profesional en formación), durante el desarrollo de la carrera universitaria.

El aprendizaje profesionalizador es un proceso por cuanto en él, el profesional en formación se transforma y transita de un momento inicial a otro final cualitativamente superior, cumpliendo distintas etapas de formación y desarrollo de sus conocimientos, habilidades y valores: las competencias profesionales.

Este es un elemento importante que diferencia el aprendizaje profesionalizador de cualquier otro enfoque del aprendizaje, de los mencionados anteriormente.

No basta con que el profesional en formación cambie y se transforme, es necesario que ese cambio implique un nuevo nivel de desarrollo de sus competencias profesionales que le permita una interacción más efectiva con la realidad productiva de las empresas y un desempeño profesional competente y con éxito, o sea, el aprendizaje profesionalizador favorece la formación de un profesional altamente calificado, competente y competitivo, es decir, que tenga un alto desarrollo de sus competencias profesionales y de su capacidad de satisfacer demandas económico-productivas y ofrecer, por tanto, su aporte eficiente a la empresa y a la sociedad.

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE PROFESIONALIZADOR (Ortiz, 2008)

El aprendizaje profesionalizador se caracteriza por los siguientes aspectos esenciales:

- Significativo

- Formativo
- Transformador
- Activo
- Creativo
- Desarrollador
- Implicativo
- Anticipativo
- Problémico
- Vivencial

A continuación explicaremos cada una de estas características:

Significativo

El aprendizaje profesionalizador es significativo porque lo que va a aprender el profesional en formación adquiere para él un significado y un sentido personal, en función de su profesión, por lo que se convierte en algo importante y necesario para lograr sus metas y propósitos laborales, o sea, el contenido del aprendizaje se hace imprescindible para avanzar en su preparación técnica, tecnológica y profesional.

Formativo

Lo formativo en este sentido se refiere a que el profesional en formación se apropia de los valores principales acumulados por la sociedad, en interacción con el grupo de su universidad y con el colectivo laboral de la empresa donde se desempeña profesionalmente, se transforma a sí mismo, adquiere responsabilidad en este proceso de aprendizaje en función de su crecimiento profesional y personal.

Transformador

En el aprendizaje profesionalizador, lo transformador se entiende como aquello que permite al profesional en formación actuar sobre la realidad productiva de las empresas y transformarla, modificarla, para apropiarse así de la cultura tecnológica inmersa en ella y sistematizar sus conociemien-

tos y habilidades profesionales. En este sentido, el futuro profesional es competente para solucionar problemas profesionales, identificar conceptos técnicos, y descubrir el conocimiento profesional de una manera amena, interesante y motivadora.

Activo

El aprendizaje profesionalizador es activo en el sentido de que una exigencia básica para la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje profesionalizador es precisamente la búsqueda activa del conocimiento profesional por parte del profesional en formación, teniendo en cuenta las acciones didácticas a realizar por este para que tenga verdaderamente una posición activa y protagónica en las diferentes etapas del aprendizaje: desde la orientación, durante la ejecución y en el control de la actividad de aprendizaje.

Creativo

El aprendizaje profesionalizador es creativo porque el profesional en formación se apropia de los conocimientos, habilidades profesionales y normas de comportamiento que le permiten la aplicación creativa a nuevas situaciones profesionales o de aprendizaje.

El aprendizaje creativo exige que el profesional en formación sea capaz de aplicar los conocimientos profesionales en situaciones de aprendizaje nuevas para él, es decir, solucionar problemas profesionales cuya situación le es desconocida y, por consiguiente, debe concebir el modo de su solución y construir los procedimientos necesarios para lograrlo, de una manera original, autónoma y aplicando un pensamiento divergente.

Desarrollador

El carácter desarrollador del aprendizaje profesionalizador está dado en que se promueve el desarrollo integral de la personalidad del profesional en formación, no solo se apropia

de conocimientos y de habilidades profesionales, sino que se forman en él sentimientos, motivaciones, valores, convicciones e ideales, garantizando la unidad y equilibrio entre lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y lo valorativo en el desarrollo y el crecimiento profesional y personal del futuro profesional.

Además de lo anterior, se desarrolla la capacidad de aprender a aprender, a ser autodidacta, y en vez de transmitirle conocimientos, el profesional en formación se apropia de estrategias de aprendizaje continuo y perpetuo, para que aprenda a lo largo de toda su vida laboral, a partir del dominio de motivaciones para aprender a aprender y de la necesidad de una autoeducación permanente.

Implicativo

En el aprendizaje profesionalizador el profesional en formación se siente implicado no solo en relación con los contenidos técnicos que va a aprender, con la experiencia profesional que va a adquirir y con la cultura tecnológica, sino también en relación con los procesos de actividad y comunicación, y con los procesos profesionalizados del aprendizaje: el proceso pedagógico profesional.

Anticipativo

El aprendizaje profesionalizador es anticipativo en tanto se adelanta a los cambios dinámicos que se producen en el mundo productivo y en este sentido el profesional en formación adquiere en el proceso pedagógico profesional las herramientas laborales y procedimientos profesionales que configuran las principales competencias de su profesión, lo cual le permite adaptarse con una mayor rapidez a las modificaciones del mundo laboral y a las exigencias tecnológicas de la época, y no solo adaptarse de una manera pasiva sino que se convierte en un participante activo dinamizador de los procesos profesionales en el ámbito empresarial y productivo.

Problémico

El aprendizaje profesionalizador es problémico porque las competencias laborales se adquieren en el proceso de solución de problemas profesionales, que constituyen la base para configurar los conocimientos técnicos, las habilidades profesionales y los valores de la profesión, por lo que en este sentido el proceso laboral se entiende como un proceso de solución de contradicciones inmersas en el ámbito empresarial.

Vivencial

Lo vivencial en el aprendizaje profesionalizador se materializa cuando el aula de clases constituye la vida misma del sujeto y no cuatro paredes cerradas, cuando se emplean estrategias metodológicas mediante las cuales se enfrenta al estudiante a problemas de su vida cotidiana, problemas vinculados con el énfasis de la universidad o con la profesión, y en este sentido la empresa se convierte en un gran salón de clases.

2.4 METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE PROFESIONALIZADOR

Esta concepción metodológica se basa en las principales relaciones que se dan en el proceso pedagógico profesional, que se expresan, manifiestan y materializan en las siguientes tríadas (Ortiz, 2008):

- Profesor-profesional en formación-instructor.
- Universidad-empresa-familia y comunidad.
- Docencia-producción-investigación. Selección-formación-capacitación profesional.

Profesor-profesional en formación-instructor

En el proceso pedagógico profesional se evidencia una

relación importante: profesor-profesional en formación-instructor.

En este sentido es importante tomar como punto de referencia algunas premisas:

El aprendizaje profesionalizador es un proceso de carácter sistemático, intencional y flexible, que propicia la obtención de determinados resultados (conocimientos, habilidades intelectuales y psicomotoras, normas de conducta y valores).

El profesor o instructor debe planear, organizar y dirigir el proceso pedagógico profesional, teniendo en cuenta estimular y suscitar actividades propias de los profesionales en formación para el aprendizaje profesionalizador.

El profesional en formación debe estudiar con el fin de obtener los resultados propuestos. El estudio es más efectivo cuando el profesional en formación interpreta los objetivos del aprendizaje profesionalizador como objetivos personales, propios, cuando los subjetiviza, los hace suyos y se implica en su propio proceso de aprendizaje profesionalizador.

En este sentido, se puede determinar como objeto de la Didáctica Profesional el sistema de objetivos, contenidos, métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza y la sistemática evaluación del aprendizaje profesionalizador así como las formas de organización, planeamiento y valoración del proceso de trabajo docente profesional.

De esta forma el aprendizaje profesionalizador es efectivo si transita por un proceso de trabajo que ejecutan el profesor, el instructor y los profesionales en formación de manera integrada, actuando acorde a un objetivo común. En síntesis, se puede afirmar que los componentes fundamentales del proceso de aprendizaje profesionalizador forman la base de los estudios de la Didáctica Profesional a partir del contenido de la propia pedagogía.

Universidad-empresa-familia y comunidad

El desarrollo de un aprendizaje profesionalizador no es posible al margen de la unidad universidad-empresa-familia y comunidad, por ello, la empresa no puede ser solo un centro de producción, sino simultáneamente una importante universidad encargada sobre todo de la superación del profesional y de la preparación del profesional en formación, o sea, del estudiante; al igual que la familia y la comunidad, que deben convertirse en verdaderos agentes educativos, socializadores de la cultura acumulada por la humanidad.

Asimismo, la universidad no puede ser solo un centro educacional sino a la vez una entidad productiva, con la misión de preparar un profesional competente, competitivo y altamente calificado.

En la vinculación universidad-empresa-familia y comunidad, se presentan algunas deficiencias:

- El vínculo casi nulo de la actividad docente con la actividad práctica empresarial.
- La actividad laboral casi nunca se organiza como parte intrínseca del proceso pedagógico de la universidad, para que forme una unidad en el proceso pedagógico profesional.
- Algunos profesores y padres de familia no se sienten comprometidos con la situación económica, productiva y financiera de las empresas del territorio.
- Los instructores, en muchos casos rechazan a los estudiantes y no se sienten responsabilizados con la educación y el aprendizaje profesionalizador de los mismos.
- Algunos profesores no conocen las diversas actividades laborales que pueden desempeñar los estudiantes en la empresa una vez graduados, lo cual limita la preparación de estos en la universidad.

La familia y la comunidad no se sienten responsables del aprendizaje profesionalizador de los profesionales en formación.

Los aportes teóricos y metodológicos realizados en este libro deben contribuir a dar respuesta a la solución de estos problemas.

Docencia-producción-investigación

El perfeccionamiento de los métodos pedagógicos contribuye al logro de un aprendizaje profesionalizador en los estudiantes, pero esto no resulta suficiente, sino que es necesario emplear los métodos de aprendizaje en forma de sistema, con una concepción didáctica profesionalizadora.

Los métodos profesionalizados de aprendizaje deben emplearse tanto en la universidad como en la empresa, en actividades docentes como extradocentes, extraescolares, productivas y de investigación, solo así contribuirán al aprendizaje profesionalizador de los estudiantes.

En el proceso de aprendizaje profesionalizador lo académico, lo laboral y lo investigativo no tienen existencia independiente. Deben organizarse de forma tal que las actividades docentes e investigativas que desarrolla el profesional en formación estén coordinadas de manera sistémica y en función de las actividades laborales que deben ejercer en condiciones directas o simuladas.

Cada componente debe existir en relación con el otro y debe estar presente en los demás. Los tres deben constituir un sistema. Las situaciones de aprendizaje planteadas en las actividades docentes deben preparar a los futuros profesionales para la realización de la actividad laboral y garantizar la discusión y el control de los resultados de las actividades laborales, las cuales deben constituir pequeñas investigaciones

que se lleven a cabo con todo rigor científico y que permitan comprobar hipótesis previamente trazadas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje profesionalizador es necesario lograr la vinculación de la teoría con la práctica y la aplicación de lo que el profesional en formación estudia a la vida laboral, sobre la base de la realización de actividades prácticas que contribuyan a solucionar problemas cercanos a él y a la comunidad en que vive, a partir del propio contenido de aprendizaje: la cultura tecnológica.

Debe manifestarse la vinculación del estudio con la actividad laboral en función de la formación de hábitos, una disciplina y amor por el trabajo, de modo tal que el futuro profesional pueda llegar a sentirlo como una necesidad individual y social que permite su desarrollo pleno.

El profesional en formación se desarrolla desde el punto de vista profesional y personal en la medida en que asimila, se apropia y sistematiza una serie de conocimientos socio-culturales y profesionales, y cuando participa en actividades prácticas con otras personas (profesor, instructor, otros profesionales, familia, comunidad) que saben más que él acerca de esos conocimientos profesionales.

Selección-formación-capacitación profesional

La universidad tiene la alta responsabilidad de seleccionar al futuro profesional en los niveles educativos precedentes, motivarlo, comprometerlo, darle una preparación básica para el aprendizaje profesionalizador, luego tiene que formarlo en el proceso pedagógico profesional, ofrecerle una preparación profesionalizada e integral que le permita integrarse de manera activa, creadora y transformadora a la actividad empresarial, a la comunidad y a la sociedad, y por último, debe continuar su proceso de educación, mediante el desarrollo de procesos de capacitación profesional que le permitan mantenerse actualizado en los cambios que se produzcan en la ciencia, en la técnica y en las tecnologías más modernas.



Capítulo III

Teoría didáctica
en las áreas profesionales



En este capítulo hacemos una reflexión teórica creativa a manera de actualización pedagógica basada en la complementación, sistematización, y reconceptualización de los principales aspectos esbozados por mí (Ortiz, 2008) en la Pedagogía Profesional, analizando la Didáctica en las áreas profesionales como una teoría válida para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las profesiones.

Aunque son muy embrionarios los criterios aquí expuestos, criticables y rechazables en algunos casos, constituyen una sólida base para continuar reflexionando y encontrando posibles soluciones a las complejas situaciones que enfrenta la dirección científica del aprendizaje en la educación superior.

El debate acerca del carácter científico de la Pedagogía Profesional ya lo habíamos iniciado en algunos artículos publicados en la década de los años 90 y en el libro Pedagogía y aprendizaje profesional en la educación superior (ECO, en prensa). La observación científica con carácter crítico y las anotaciones hechas sobre la propia práctica pedagógica profesional abren un espacio para la reflexión creativa sobre el carácter científico de la Teoría Didáctica en el campo específico de las áreas profesionales.

3.1 OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA EN LAS ÁREAS PROFESIONALES

Según Roberto Abreu Regueiro (1994) en las empresas se

desarrolla un proceso educativo que es dirigido por un profesional o instructor designado a esos efectos, sin embargo, no todos los profesionales influyen de igual manera sobre los estudiantes incorporados a las prácticas laborales en las empresas, ya que hay conductas que desvían al estudiante de su objetivo esencial y de su normal comportamiento.

La estructuración del proceso de educación en la entidad productiva es similar a la educación en las actividades prácticas que desarrolla el estudiante en la universidad, con la diferencia de que en la fase de preparación se le deben informar a los estudiantes las características del colectivo laboral, sus tradiciones, el clima sociopsicológico existente, su conducta moral, entre otros aspectos que se consideren importantes en dependencia de la situación concreta de dicha empresa. Desde hace ya algún tiempo se viene hablando de la necesidad de una Pedagogía para la formación de competencias laborales que permita la preparación de un profesional acorde a las exigencias de la sociedad.

A este tipo específico de Pedagogía un grupo de investigadores del Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional (ISPETP), la ha denominado Pedagogía Profesional, considerándola como **“la ciencia pedagógica que estudia la esencia y tendencia de desarrollo del Proceso Pedagógico Profesional [nosotros agregaríamos también las regularidades y perspectivas del mismo]; así como la teoría y metodología para su dirección”** (Abreu, 1996).

El profesor trabaja en función de formar la personalidad de un futuro profesional, por tanto, no puede dejar de tener presente las influencias del instructor de la empresa, quien se convierte en un docente también para el estudiante, por lo que resulta de obligatorio cumplimiento la inclusión del instructor (profesional de la empresa) en las actividades docentes que desarrolla la universidad, lo cual se logra a través del proceso pedagógico profesional.

Según Roberto Abreu Regueiro (1996), el proceso pedagógico profesional es **“el proceso de educación que tiene lugar bajo las condiciones específicas de la universidad politécnica y la entidad productiva para la formación y superación de un trabajador competente”**.

René Cortijo Jacomino (1996), en el libro de texto *Didáctica de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo*, resultante del proceso investigativo desarrollado en opción al título académico de Máster en Pedagogía Profesional, define el proceso pedagógico profesional como **“el sistema de actividades académicas, laborales e investigativas que se llevan a cabo en la institución docente y en la entidad productiva para formar la personalidad del futuro profesional”**.

Cortijo asume esta definición considerando como institución docente tanto las de nivel medio como las de nivel superior.

Dentro de la esfera específica de la formación de competencias laborales actúan diferentes ciencias, junto a la Pedagogía Profesional se encuentran también la economía, la ciencia del trabajo, la sociología, la psicología, la medicina, las ciencias jurídicas y otras (Abreu, 1994).

La Pedagogía Profesional tiene la función teórico-investigativa de determinar las regularidades del proceso pedagógico profesional, y la técnico-constructiva que comprende la proyección del sistema de formación de competencias laborales, que si bien requiere para su realización de la intervención de otras ciencias, ella en sí tiene su propio objeto de estudio como ciencia particular.

Al respecto, en la tesis de maestría de Abreu (1996) se precisa que el objeto de estudio de la Pedagogía Profesional es precisamente el proceso pedagógico profesional, que se

convierte en el escenario fundamental, dado su carácter sistémico, para satisfacer el encargo social de la universidad: la formación de las competencias laborales.

En lo que se refiere a los postulados de la Pedagogía Profesional como ciencia pedagógica de la educación técnica y profesional, y a su objeto de estudio, se han asimilado los criterios científicos de la antigua URSS y Alemania, sin conjugarlos, en ocasiones, con la rica experiencia pedagógica profesional latinoamericana ni con las condiciones sociopolíticas e histórico-concretas del desarrollo del continente.

Se aprecia el imperativo de profundizar en esa dirección para poder consolidar las bases teóricas y metodológicas de la Pedagogía Profesional y contribuir al perfeccionamiento de la práctica educacional y productiva de las universidades en función de la formación de las competencias laborales de los estudiantes.

El análisis que se presenta tiene como propósito esencial, incursionar en la contemporaneidad como punto de referencia, para conocer los problemas que se discuten en cuanto al carácter de ciencia pedagógica particular de la Pedagogía Profesional que permitan tomar una posición consecuente al respecto. Para ello se han seguido, fundamentalmente, las observaciones de autores de Europa y Latinoamérica.

Si nos basamos en la integración y reconceptualización de los hallazgos de un conjunto de autores, entre ellos, María del Rosario Patiño Rodríguez, Rafael Fraga, Roberto Abreu Regueiro, Ida Hernández Ciriano y René Cortijo Jacomino, en sus propias reflexiones teóricas y en trabajos de investigación, se puede fundamentar la consideración de la Pedagogía Profesional como rama de la Pedagogía, para la formación de las competencias laborales.

La Pedagogía Profesional tiene un objeto propio, no com-

prendido en el campo de otras ciencias, posee un método para abordar la investigación y realización de su objeto, y por último, ha llegado a organizar el resultado de sus investigaciones para constituir un sistema unitario de leyes y principios de carácter general. Reúne las condiciones de una rama de la Pedagogía.

Uno de los temas menos tratado por los profesionales de la Pedagogía Profesional es su estatuto epistemológico, la teoría de su ciencia particular, es decir, su objeto de estudio, su cuerpo conceptual, su metodología, sus técnicas operativas, su campo de acción y de investigación, sus presupuestos básicos y sus relaciones en el proceso pedagógico profesional, cuestión que no sucede así en otras profesiones o disciplinas.

La Pedagogía Profesional posee su propio objeto de estudio, su sistema categorial, sus principios y regularidades, que constituyen teorías con un nivel de conocimiento y desarrollo suficiente como para deslindarla de otras ciencias pedagógicas, ganar su autonomía e independencia como tal y ser considerada como rama de la Pedagogía.

El **objeto de estudio de la Pedagogía Profesional** es el descubrimiento de regularidades, el establecimiento de principios, la definición de presupuestos básicos y la delimitación de las principales relaciones que contribuyan de una manera científica a organizar, dirigir y estructurar el proceso pedagógico profesional con el fin de contribuir al cumplimiento de la misión de la Educación Técnica y Profesional: la formación de las competencias laborales de los estudiantes (Ortiz, 2008).

Según el enfoque pedagógico de este autor, el **proceso pedagógico profesional** es el sistema de actividades docentes, extradocentes, extraescolares, productivas y de investigación que se llevan a cabo en la universidad y/o en la empresa para formar la personalidad de los futuros profesionales

y técnicos, y capacitar a los profesionales de la esfera de la producción y los servicios, en función de la formación de sus competencias laborales.

El cumplimiento de la misión de la Educación Superior: la formación de las competencias laborales, demanda la elaboración de una teoría pedagógica profesional que tenga como base los conocimientos sobre la educación laboral y tecnológica de los estudiantes.

Para que este sistema se ajuste en gran medida a los objetivos y tareas de la formación de profesionales altamente calificados, competentes y competitivos es necesario prever científicamente tanto el incremento de las exigencias que se plantearán a los profesionales en relación con las exigencias sociales y el progreso científico-técnico, como también el desarrollo de la Pedagogía Profesional.

De ahí que la Pedagogía Profesional estudie las leyes y regularidades de la educación de los estudiantes en el proceso de formación de competencias laborales. Ella elabora el sistema científicamente fundamentado de medidas y condiciones en correspondencia con los objetivos y tareas para la formación de profesionales competentes, competitivos y altamente calificados.

Garantizar una adecuada concepción, organización e instrumentación del proceso de formación de las competencias laborales requiere inevitablemente del accionar teórico, metodológico y científico de los docentes, directivos y supervisores que mediante la profundización en el estudio de regularidades, en la aplicación de métodos de enseñanza más efectivos, en la sistematización, la determinación y jerarquización de sus leyes, principios y categorías, en la generalización de las experiencias pedagógicas de avanzada puedan, partiendo de la práctica del propio proceso pedagógico profesional, trasladarse a dicha teoría y de ahí volver a la práctica

para perfeccionarla, transformarla, y en consecuencia, lograr la excelencia educacional, o mejor expresado, la excelencia pedagógica profesional.

3.2 PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA DIDÁCTICA EN LAS ÁREAS PROFESIONALES

Los principios básicos para la formulación de una Didáctica en las áreas profesionales con el fin de que contribuya a elaborar una propuesta de enseñanza encaminada al perfeccionamiento del proceso pedagógico profesional y consecuentemente, la construcción de una práctica didáctica profesional reflexiva, son (Ortiz, 2008):

Formación de competencias tecnológicas

La formación de las competencias tecnológicas presupone un pleno desenvolvimiento del estudiante y su perfeccionamiento. Las competencias tecnológicas deben preparar al estudiante, profesional en formación, para participar en el proceso de perfeccionamiento de la universidad. Debe preparar al estudiante para la comprensión del ejercicio del trabajo, mediante el acceso al conocimiento científico, tecnológico, artístico, humanístico; en fin, acceso a la cultura tecnológica.

La formación de las competencias tecnológicas busca también la unidad entre teoría y práctica, en la medida en que establecen nuevas formas de relaciones sociales. Se aproxima así al mundo del trabajo y de la producción, propiciando una comprensión de fundamentos científicos tecnológicos de los procesos productivos, teniendo en cuenta la unidad de la teoría con la práctica en la enseñanza de cada disciplina técnica o áreas tecnológicas.

Las competencias tecnológicas deben vincular las capa-

idades instrumentales del estudiante con las capacidades de pensar, de estudiar, de analizar, de tomar decisiones, por consiguiente la Pedagogía Profesional enfatizará en el empleo de métodos y técnicas que estimulen la iniciativa de los estudiantes y organicen las acciones didácticas del profesor o el instructor en función de los objetivos del trabajo docente profesional con relación a los contenidos específicos del énfasis que estudian.

Es necesario tener una concepción de competencias tecnológicas a partir de las especificidades de las diferentes áreas del conocimiento profesional que componen el plan de estudio del énfasis en cuestión.

Desde el punto de vista didáctico, la Pedagogía Profesional debe considerar las especificidades implícitas en las áreas del conocimiento profesional.

Esas especificidades orientan la definición de los objetivos comunes con relación a la educación, un proyecto político-pedagógico, la selección y organización de los contenidos profesionales que deben ser ampliados y los que deben ser profundizados y sistematizados, a través de las diferentes formas de enseñar; y aplicando consecuentemente la fundamentación y la profesionalización.

Para estructurar el proceso del trabajo pedagógico, el profesor o el instructor de asignaturas técnicas debe incorporar a sus reflexiones y a su práctica pedagógica profesional, el concepto de competencias tecnológicas. El profesor, al estructurar su proceso de enseñanza profesional debe comprender y ver a la universidad como el local capaz de propiciar en el estudiante el acceso a la cultura tecnológica, al saber sistematizado y al mismo tiempo, prepararlo para el mundo de trabajo en la práctica social.

La universidad no puede ser reducida únicamente a su

plan de estudios, sino que es necesario realizar un diagnóstico previo de las características culturales y tecnológicas del entorno que la rodea y de las peculiaridades más distintivas de los estudiantes y su seno familiar.

No se trata de enseñar un simple cuerpo de conocimientos técnicos desarticulados del contexto social, se trata sobre todo, de posibilitarle al estudiante la comprensión histórico-social de los fundamentos científicos y tecnológicos de la sociedad en que vive.

Se trata de fomentar una didáctica participativa donde el aula deje de ser el local docente donde uno enseña y el otro aprende, donde uno habla y el otro escucha, para convertirse en un espacio para el intercambio afectivo entre iguales, y que la comunicación se convierta en fuente generadora de riqueza espiritual y profesional, a partir de las ideas y criterios de los sujetos de la educación, para lo cual el docente tiene que asumir el riesgo que implica el debate profesional.

Es por ello que Abreu (1996), plantea que **“debe elevarse la disposición y habilidades de todo aquel personal que recibe la responsabilidad pedagógica de atender a los estudiantes en la entidad productiva, pues ellos (los trabajadores y dirigentes de la producción) son también portadores de una Pedagogía Profesional, ya sea en forma de experiencia (práctica) o en teoría al igual que los profesores, dirigentes e investigadores de la Educación Técnica y Profesional”**.

Se coincide con Abreu (1996), en que **“Igual que el profesor de la universidad politécnica debe conocer los aspectos esenciales del proceso de producción donde se integran sus estudiantes, el trabajador debe conocer los fundamentos pedagógicos [...] que le permitan comprender y atender al estudiante o grupo de ellos que le sean asignados”**.

El profesor necesita tomar como punto de partida para su reflexión, la necesidad de propiciar la reunificación de la ciencia y de la tecnología como proceso productivo. Esa manera de ver el papel de la Pedagogía Profesional, implica una formación de profesionales que propicie el basamento científico-tecnológico y teórico-metodológico, de tal modo que ellos puedan producir el conocimiento profesional con un carácter efectivamente innovador.

Formación de competencias laborales

La universidad se encarga de preparar al estudiante para continuar aprendiendo a través de la profundización y consolidación de los conocimientos adquiridos en la educación básica y media. Esa formación debe ser respaldada por la adquisición de principios científicos, metodológicos e históricos, criterios básicos que rigen el mundo del trabajo.

La universidad deberá también propiciar una formación que unifique ciencia y trabajo, trabajo intelectual y trabajo instrumental. El proceso de formación de las competencias laborales tiene lugar en el medio social de la universidad, el taller docente, los laboratorios, las áreas de campo, los talleres y áreas de trabajo de la empresa, etc.

El trabajo como principio educativo expresa el enfoque crítico del papel de la Pedagogía Profesional, se fundamenta en la unidad entre ciencia, técnica y proceso productivo.

Es esta reunificación el punto de partida para el planteamiento de una nueva propuesta político-pedagógica para la universidad ya que en el trabajo concreto toda actividad es teórica y práctica, es científica y técnica, es intelectual e instrumental.

En este sentido, el trabajo es entendido en su concepción más amplia como cultura tecnológica, como actividad reflexi-

va, como principio del proceso de transmisión-asimilación-producción del conocimiento científico y tecnológico. En fin, el trabajo es visto como la propia producción de la existencia humana, como realidad compleja y contradictoria que forma parte de la vida de todas las personas.

El trabajo docente, como práctica social, constituye el ejercicio profesional del profesor, representa su compromiso con el proceso de planeamiento de la formación de las competencias laborales, es decir, el compromiso de explicitar los objetivos y ubicándose conscientemente a favor de la mayoría de los estudiantes, seleccionando y organizando los contenidos curriculares, escogiendo métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza, definiendo una validación sistemática.

De un lado los profesores e instructores trabajan con un proceso de planeamiento de la enseñanza de su disciplina; por otro lado, el trabajo docente necesita una apropiación creativa de los contenidos curriculares.

Esto significa que la Didáctica Profesional ofrece una contribución indispensable a la formación de los futuros técnicos y tecnólogos, a respaldar el concepto de trabajo como una actividad planeada, consciente y dinámica, contribuyendo a distinguir determinados objetivos de aprendizaje profesional.

En una universidad industrial o empresarial, la cuestión del desarrollo del intelecto no puede desligarse del desarrollo de competencias y habilidades profesionales rectoras.

El estudiante necesita de una instrumentalización al mismo tiempo teórico-técnica para realizar el trabajo intelectual de forma creativa.

Teniendo en cuenta que el estudiante realiza trabajo concretamente, él desarrolla las capacidades de pensar, planear,

reflexionar y validar, en la medida que pensar y hacer son dimensiones inseparables del trabajo intelectual.

En este sentido, el profesor debe crear su propia didáctica, su práctica de enseñanza profesional en situaciones didácticas específicas en consonancia con las especificidades de la disciplina técnica que imparte en el contexto social en que la universidad se desarrolla y considerando el entorno en el que está insertada.

Estos presupuestos se convierten en indicaciones importantes para la Didáctica Profesional en su objeto de estudio, ya que cuanto mayor sea el dominio del contenido específico y didáctico por el profesor, mayor será su autonomía, mayores sus posibilidades de creatividad. Esto es una forma que auxiliará a los docentes a construir su propia profesionalización.

3.3 PRINCIPALES RELACIONES DE LA DIDÁCTICA EN LAS ÁREAS PROFESIONALES

La universidad debe ser considerada como una unidad estructural y funcional del cambio pedagógico profesional, debe intervenir en los procesos formativos desde la historia, el perfil y los estilos que le sean propios, y en los que radica su fuerza para realizar la labor formativa.

De hecho tiene por objetivo preparar un ciudadano para el trabajo, inmerso en el trabajo, el que permite formar un profesional en múltiples dimensiones profesionales.

La enseñanza profesional asegura en los estudiantes la integralidad de la educación básica, que asocia la educación general con las bases de una educación tecnológica y laboral.

Una enseñanza profesionalizada posibilita al estudiante la

comprensión histórico-social de los fundamentos científicos y tecnológicos del contexto sociopolítico, económico y cultural.

Desde el punto de vista de la Didáctica Profesional, se entiende el proceso de formación de las competencias laborales como un todo, un conjunto de componentes interrelacionados.

Esa visión relacional considera el proceso pedagógico profesional como un proceso dinámico, en constante movimiento. Por lo tanto, la tarea principal y más completa del profesor es buscar la unidad entre las siguientes esferas:

- Formación de competencias laborales y Sociedad.
- Teoría y práctica.
- General y específico.
- Intelectual e instrumental (técnico).
- Ciencia y trabajo.
- Contenido y forma.
- Profesor, estudiante e instructor.
- Universidad y empresa.
- Instructivo y educativo.
- Cognitivo y afectivo.

La unidad entre estas relaciones no significa simplicidad. Estas relaciones deben converger ya que cada una de ellas por separado no puede explicar y comprender la integralidad del proceso pedagógico profesional.

Esas relaciones forman una unidad, ninguna puede ser considerada por sí sola, ni de manera mecánica o aislada. En este sentido, existe el imperativo de superar la discusión dicotómica que muchas veces se efectúa entre las relaciones ya citadas.

Estas relaciones a veces en la práctica escolar son analizadas de forma contrapuesta, en vez de ser analizadas de

manera integrada, o sea, debe analogarse el proceso pedagógico profesional a partir del análisis y comprensión de las condiciones, intereses y necesidades de la sociedad y la educación superior.

Por tanto, la enseñanza profesional no puede ser entendida aislada del contexto social ni de las situaciones que constituyen el contexto de los estudiantes. De esta manera, los problemas de la enseñanza profesional no pueden ser comprendidos si no son referidos a la sociedad en que se sitúan.

A continuación se explicarán cada una de estas relaciones:

Formación de competencias laborales y Sociedad

La formación de las competencias laborales y la Sociedad no pueden ser consideradas como realidades independientes, sino que la enseñanza profesional debe ser vista como un fenómeno político, precisamente por traducir objetivos e intereses de grupos, social y económicamente diferentes.

La universidad tiene ante sí un enorme desafío: es necesario dejar de ser definitivamente simples repetidores del conocimiento técnico acumulado y responder a la exigencia de la sociedad de ser fundamentalmente productores de conocimientos, pensamientos, teorías y campos del saber profesional.

Solo de esta forma la educación contribuirá al progreso social, teniendo en cuenta que el profesional es su actor principal, pero para ello hay que formarlo y perfeccionarlo en la universidad, por cuanto para construir la sociedad hay que construir a un profesional de nuevo tipo, un profesional de nuestro tiempo, que adquiera las habilidades prácticas necesarias para que muestre un adecuado desempeño profesional, pero que adquiera además la capacidad de pensar, sentir y actuar según los requerimientos de la sociedad.

Teoría y práctica

Otro vínculo básico que se considera importante resaltar es respecto a la unidad entre teoría y práctica. No se oponen, y no debe haber dicotomía entre ellas. Lo que debe haber es una constante relación recíproca.

En la medida en que ese propósito pueda ser extendido la práctica se torna cada vez más esclarecida y controlada por la teoría, y la teoría cada vez más ligada a la realidad productiva. La teoría y la práctica no existen aisladas, una no existe sin la otra, por lo que se encuentran en indisoluble unidad.

En investigaciones realizadas por la Dra. Ida Hernández Ciriano (1994) se demuestra que los más genuinos exponentes de las necesidades educacionales de la América Latina desde hace más de un siglo, se han venido preocupando por los asuntos antes mencionados.

Un ejemplo del pasado es Simón Rodríguez (1771-1854), quien decía que la enseñanza debía ser experimental y que debía relacionarse siempre con la naturaleza.

Entendía que la educación debía ser social y para el ejercicio pleno en la vida, pensaba que el individuo debía formarse en un oficio. En el "Proyecto de Reforma Escolar" para Venezuela, Simón Rodríguez plantea:

"Los artesanos y los labradores son una clase de hombre que debe ser atendida como lo son sus ocupaciones. [...]."

Las artes mecánicas están en esta ciudad y aún en toda la provincia como vinculadas en los pardos y morenos. Ellos no tienen quien los instruya; a la universidad de estudiantes blancos no pueden concurrir: la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él

adquieren prácticas, pero no técnicas: faltándoles estas, proceden en todo al tiento; unos se hacen docentes de otros y todos no han sido ni aún discípulos..." (Citado por Adolfo, 1990).

En esta cita de Simón Rodríguez se advierte su preocupación por la enseñanza del oficio en correspondencia con las peculiaridades del mismo, se aprecia la dimensión social de las competencias laborales en relación con el contexto social.

Un educador de trascendencia latinoamericana y universal fue el Héroe Nacional de Cuba, José Martí Pérez (1853-1895), quien en la mayoría de los trabajos de contenido expresamente pedagógico, argumentó su idea de que se debía educar para la vida.

En un artículo que escribió para el periódico *La Nación* de Buenos Aires, el 14 de noviembre de 1886, expresó:

"El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del estudiante y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos.

El remedio está en cambiar brevemente la instrucción primaria de verbal en experimental, de retórica en científica; en enseñar al estudiante a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza" (Martí, 1976).

Es perfectamente apreciable en estas líneas la idea de romper con la enseñanza verbalista y trasladar el aula a la sociedad.

Martí le dio gran importancia al desarrollo de la agricultura en América. Admiraba las riquezas de la naturaleza ameri-

cana y entendía que con la enseñanza de materias útiles a la agricultura podrían obtenerse más y mejores frutos; proponía enseñar:

“...Naturaleza y composición de la tierra, y sus cultivos; aplicaciones industriales de los productos de la tierra; elementos naturales y ciencias que obran sobre ellos o pueden contribuir a desarrollarlo: he ahí lo que en forma elemental, en llano lenguaje, y con demostraciones prácticas debiera enseñarse...” (Martí, 1976).

Aquí no solo enfatiza lo que debe enseñarse, sino también cómo debe hacerse. Su concepto de la enseñanza científica y experimental implicaba vinculación con la vida, con la práctica. Martí combatió el formalismo y el verbalismo, vicios que todavía hoy afectan la enseñanza profesional y la educación en general.

En el año 1883, en un artículo dirigido a *La Nación* de Buenos Aires plantea:

“Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la universidad se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuelas no deberían decirse, sino talleres. Y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana la azada” (Martí, 1976).

Obsérvese cómo Martí constantemente recuerda la relación de la educación con la sociedad.

General y específico

El proceso de formación de las competencias laborales debe ser capaz de integrar los conocimientos científicos y tecnológicos en general y el proceso de producción de la existencia humana.

El desafío de integrar la educación general como base fundamental de la formación de competencias laborales es una gran tarea de los profesores en la actualidad.

Intelectual e instrumental

Otro vínculo básico de la formación de competencias laborales es la relación entre lo intelectual y lo instrumental.

Generalmente lo que se observa en la práctica escolar de los docentes de asignaturas básicas es la enseñanza profesional encaminada a desenvolver en los estudiantes una cultura general desvinculada del objetivo de formación técnica y profesional o viceversa, y absolutizando los conocimientos vinculados a la educación general.

En este sentido, la dicotomía entre lo intelectual y lo instrumental es colocada por el propio profesor, al no reconocer que los estudiantes se preparan para el ejercicio de las competencias laborales desempeñando funciones intelectuales e instrumentales del sistema productivo en el conjunto de relaciones sociales.

Georg Kerchenstainer (1854-1932), notable pedagogo alemán, considerado por muchos el padre de la Didáctica Profesional, plantea por primera vez, en 1920, el concepto de Pedagogía Profesional y plasmó sus ideas pedagógicas en su universidad modelo de Munich.

Él sostenía que la educación tiene por finalidad formar ciudadanos útiles y, por tanto, la universidad debe ayudar al estudiante a escoger una ocupación y acostumbrarlo a mirar cualquier oficio como un aporte a la comunidad.

Agregaba que si el impulso natural hacia el trabajo físico es la tendencia dominante en el escolar, entonces, hay que dar preferencia a su formación vocacional por medio de ta-

lleres y labores domésticas, más si se tiene en cuenta que, la actividad manual contribuye al desenvolvimiento integral del sujeto.

La preparación para el trabajo y la formación de las competencias laborales debe proporcionarla la universidad combinando la enseñanza con el trabajo manual y técnico, el estudio en los libros con tareas vinculadas a la práctica. Los contenidos técnicos deben estar relacionados con elementos que permitan su aplicación práctica.

En el plano educativo, la formación de las competencias laborales debe lograr:

- Desarrollar habilidades profesionales rectoras, de coordinación motriz, con el manejo de instrumentos y con el uso de materiales diversos para su transformación.
- Formar hábitos de trabajo físico con distintas herramientas simples (albañilería, carpintería, soldadura, agricultura).
- Despertar el interés hacia tareas necesarias en la vida común (construir un mueble, repararlo, pintarlo; realizar conexiones eléctricas), así como construir objetos artísticos de utilidad o de adorno, poniendo en juego la imaginación creadora y la fantasía.
- Sentir amor al trabajo.
- Establecer la vinculación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual.
- Ofrecer la oportunidad para que se manifiesten libremente las aptitudes, tendencias e inclinaciones de los estudiantes.
- Aprender la significación que tiene el trabajo en general, trabajo abstracto, como el único medio, con la naturaleza, para la producción de bienes materiales y espirituales.
- Comprender la importancia del estudio de las leyes de la naturaleza y acumular experiencias.

- Entender el esfuerzo colectivo de las tareas cuando son varios los estudiantes que en ellas intervienen, como por ejemplo en el trabajo de albañilería o en el de la agricultura.
- Apreciar el valor del tiempo.

Como elemento de esta actividad laboral el estudiante debe reconocer los fundamentos de la producción de un modo directo. Las prácticas de producción en los talleres no pueden proporcionar al estudiante más que una idea muy limitada de cómo se producen los bienes materiales. Hace falta salir de la universidad y conocer los centros de trabajo en actividad productiva intensa.

Una idea rectora que rige todo el pensamiento pedagógico de José Martí es la combinación del estudio con el trabajo. El trabajo manual junto con el intelectual era a su juicio condición indispensable de la educación. A estos efectos decía:

“Ventajas físicas, mentales y morales vienen del trabajo manual... El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos... Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase un árbol... De textos secos, y meramente lineales no nacen, no, las frutas de la vida” (Martí, 1976).

Aquí se aprecia la importancia que desde aquella época ya se le confería a la educación en la propia vida.

Ciencia y trabajo

Por otro lado, la unidad entre ciencia y trabajo establece nuevas formas de relación para exigir otra concepción de la formación de competencias laborales: no ver la enseñanza universitaria como una transmisión de conocimientos profesionales, sino lograr instrumentalizar al estudiante, y además que sea capaz de comprender críticamente la realidad social

donde se inserta, posibilitando una actuación consciente sobre ella a través de su ejercicio profesional.

El trabajo es inherente e indispensable a la vida humana, es la base de su existencia. El trabajo considerado como medio educativo tiene **implicación:**

- Económica
- Social
- Psicológica
- Moral

La implicación económica es evidente, ya que permite la producción de bienes materiales indispensables para la subsistencia de la persona y la colectividad.

En lo social, el hombre que trabaja es un ciudadano útil, positivo, productivo; solo aquellos que no trabajan implican potencialmente peligros diversos para la comunidad.

En lo psicológico, el hombre solo se realiza plenamente mediante el trabajo. La personalidad del hombre que trabaja es más coherente, liberada de las desviaciones intelectualistas (consecuencia de la falta de contacto con la realidad, con la práctica).

El trabajo es reconstituyente del equilibrio espiritual y ejercita el dominio de sí mismo.

En lo moral, las exigencias del trabajo: responsabilidad, honestidad, método, perseverancia, resistencia (más espiritual que física), son las condiciones formales de la conducta moral.

El trabajo para Kerchenstainer no constituye un fin sino un medio para la educación de la voluntad y el carácter moral.

No se debe confundir el trabajo manual con las acciones

de aplicación práctica de los conocimientos logrados en cada actividad docente profesional. Toda clase tiene una dimensión teórica y otra práctica.

Ahora bien, la universidad no debe reducirse a la actividad práctica de los estudiantes sin basamento científico, esto desnaturaliza su esencia; debe ser, necesariamente universidad de producción de bienes materiales, de valor económico, que incremente los recursos financieros de la universidad y la comunidad, en función de la formación de las competencias laborales.

Pero para ello, las carreras a elegirse para una universidad determinada deben responder a la realidad, recursos y necesidades de las zonas: agrícolas, pecuarias, mineras, comerciales, industriales o turísticas.

Las universidades, como centros de producción, revisten las mismas características de las empresas de la comunidad.

La esencia de la formación de las competencias laborales es educar mediante el trabajo productivo; en otros términos, el trabajo en la universidad debe llegar a ser contenido y método de enseñanza, porque nada enseña mejor al hombre que la experiencia laboral. Es un aprender que se resuelve en un hacer, que, para llevarse a efecto, implica el aprender.

El estudio, las habilidades prácticas y las asignaturas técnicas están en función del trabajo (trabajos grupales y trabajos individuales). Veamos un ejemplo en que se unen la ciencia y el trabajo, en una experiencia educativa y didáctica completa:

Un estudiante fabrica un par de zapatos, para ello, empieza estudiando la geometría: la línea recta, los ángulos, el círculo, sus medidas; pasa luego al estudio de las ciencias naturales, ocupándose de las propiedades de la madera, el hierro, el cuero, y por último, revisa el sistema métrico decimal y las técnicas de áreas afines.

Este es el método de los complejos que se parece al método de proyectos, muy divulgado por la Pedagogía Profesional.

Para una mayor eficiencia del trabajo pedagógico, la formación de las competencias laborales comprende la necesidad de familiarizar a los estudiantes con los principios básicos de la producción moderna y situarlos en condiciones favorables para su incorporación al trabajo productivo, ya que el trabajo es la primera condición de la vida humana.

Los estudiantes deben comprender que todo lo que existe en la sociedad, las creaciones de los hombres y los medios para satisfacer sus necesidades, son fruto del trabajo.

Los objetos, las cosas, los valores materiales de cualquier naturaleza que el hombre utiliza para su vida, para su comodidad y bienestar, así como los medios de destrucción, todo sintetiza trabajo humano.

El hombre mismo, su vida, su cultura, su formación individual, su pensamiento y el lenguaje, todo es un resultado directo de su actividad, es decir, de su trabajo.

Con él, el hombre se modifica, pone en movimiento las energías naturales de su cuerpo, las manos y los dedos, la cabeza y los pies, su sistema muscular y su sistema nervioso, manifiesta sus aptitudes y desarrolla capacidades.

Para vivir, el hombre ya no puede tomar directamente de la naturaleza los medios necesarios, sino que debe producirlos. Así, con ayuda de los instrumentos transforma las materias primas y crea los bienes necesarios para la existencia humana, de acuerdo con propósitos previamente determinados.

Todos los seres humanos deben prepararse para el trabajo. Esta es una exigencia de la vida social. He aquí, pues, uno de

los objetivos del proceso de formación de las competencias laborales.

El trabajo es el gran educador del hombre. Forma la voluntad, despierta iniciativas, estimula la tenacidad, favorece los sentimientos de dignidad personal, la confianza en las propias fuerzas, produce satisfacciones morales, desarrolla el sentido del deber y es fuente de las más elevadas satisfacciones humanas.

Contenido y forma

Otra relación que debe ser analizada es respecto al contenido y forma. Los conceptos de contenido y forma son definidos de manera diferente. Estos no pueden ser considerados en sentido estricto, sino que deben ser comprendidos con una visión más amplia y crítica.

El concepto de contenido tiene un carácter eminentemente social y, por tanto, histórico. Este debe atender a los intereses de la sociedad. También la forma no puede ser entendida independiente, ya que forma y contenido están interrelacionados. La forma debe estar siempre relacionada a las finalidades sociales de la educación.

La forma de enseñar del profesor cumple una función social específica, a través de la transmisión, asimilación y producción del saber profesional, sin embargo, se aprecia también, implícitamente, una concepción educativa que contribuya a conservar y superar sus condiciones y necesidades de la sociedad.

La relación contenido y forma constituye una unidad indisoluble. Esta unidad está determinada en el hecho de que uno no puede existir sin el otro. El contenido tiene siempre una forma y esta tiene un contenido.

Profesor, estudiante e instructor

Dentro del aula se muestra otra relación importante: profesor-estudiante-instructor. En este sentido es importante tomar como punto de referencia algunas premisas:

- La formación de las competencias laborales es un proceso de carácter sistemático, intencional y flexible, observando la obtención de determinados resultados (conocimientos, habilidades intelectuales y psicomotoras, normas de conducta, valores, etc.).
- El profesor o instructor debe preparar, organizar y dirigir el proceso de formación de las competencias laborales, teniendo en cuenta estimular y suscitar actividades propias de los estudiantes para el aprendizaje profesional.
- El estudiante debe estudiar con el fin de obtener los resultados propuestos.

El estudio es más efectivo cuando el estudiante interpreta los objetivos de la enseñanza profesional como objetivos personales, propios, cuando los subjetiviza, los hace suyos y se implica en su propio aprendizaje profesional.

En este sentido, se puede determinar como objeto de la Didáctica Profesional el sistema de objetivos, contenidos, métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza y la sistemática evaluación del aprendizaje profesional así como las formas de organización, planeamiento y valoración del proceso de trabajo docente profesional.

De esta forma la formación de las competencias laborales se traduce por un proceso de trabajo a ser realizado por el profesor o el instructor y por los estudiantes, actuando acorde a un objetivo común. En síntesis, podemos decir que los componentes fundamentales del proceso pedagógico profesional forman la base de los estudios de la Didáctica Profesional a partir del contenido de la propia pedagogía.

Universidad y empresa

La formación de las competencias laborales no es posible al margen de la unidad universidad-empresa, por ello, esta última no puede ser solo un centro de producción, sino simultáneamente una importante universidad encargada sobre todo de la capacitación del profesional y de la preparación del profesional en formación, o sea, del estudiante; asimismo, la primera no puede ser solo un centro educacional sino a la vez una entidad productiva, con la misión de preparar un profesional competente, altamente calificado y competitivo.

En la vinculación universidad-empresa se presentan algunas deficiencias:

- El vínculo casi nulo de la actividad docente con la actividad práctica empresarial.
- La actividad laboral casi nunca se organiza como parte intrínseca del proceso pedagógico de la universidad, para que forme una unidad en el proceso pedagógico profesional.
- Algunos profesores no se sienten comprometidos con la situación económica, productiva y financiera de las empresas del territorio.
- Los instructores, en muchos casos rechazan a los estudiantes y no se sienten responsabilizados con la educación y el aprendizaje profesional de los mismos.
- Los profesores no conocen las diversas actividades laborales que pueden desempeñar los estudiantes en la empresa una vez graduados, lo cual limita la preparación de estos en la universidad.

Los aportes teóricos realizados en este trabajo deben contribuir a dar respuesta a la solución de estos problemas.

Instructivo y educativo

José Martí planteó que la educación debe preparar al hombre para la vida. Partiendo de esta idea martiana corresponde

al docente dirigir el proceso pedagógico profesional de manera tal que junto a lo cognitivo, se garantice la formación de las convicciones, capacidades, ideales, sentimientos del profesional que va a vivir y participar de una manera activa y transformadora en las empresas de la sociedad.

Es por ello que la educación debe concebirse en estrecha vinculación con la vida y con los intereses y necesidades de los profesionales, lográndose a partir de lo instructivo, la educación y desarrollo de la personalidad del estudiante, considerándolo como profesional en formación.

La unidad entre lo instructivo y lo educativo se logra con la organización y dirección acertada de la actividad laboral de los estudiantes y la adecuada comunicación, que se aleje del academicismo y se acerque a la profesionalización, es decir, con la aplicación de un estilo pedagógico facilitante, en el que se produzca un mayor acercamiento docente entre los estudiantes y el profesor.

La unidad educación-instrucción debe satisfacer la necesidad de preparar a un profesional que satisfaga las exigencias de la sociedad, un profesional competente, preparado para el cambio tecnológico, pero que a su vez sea un agente de cambio.

Para ello, es necesario el incremento sistemático del tiempo de actividades independientes de los estudiantes, al situarlo en función de su propio aprendizaje profesional y autocontrol, y para la detección y solución de problemas profesionales que se produzcan en la esfera de la producción y los servicios.

Se deben crear situaciones que posibiliten aprovechar las experiencias de los estudiantes, así como crear un clima de seguridad y confianza entre los alumnos y el profesor o el instructor.

El profesor o el instructor deben demostrar la importancia de los contenidos objeto de estudio en el proceso pedagógico profesional.

Cognitivo y afectivo

Los conocimientos, hábitos y habilidades que posean un sentido personal para el estudiante, provocan una efectiva regulación de la conducta y viceversa, aquellos motivos proclives a la universidad y al aprendizaje profesional, facilitan la asimilación de los contenidos de las asignaturas y la adquisición de determinadas normas de conducta.

Esta relación también permite dilucidar el hecho de que la obtención simple del conocimiento profesional 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 cumplir los objetivos y desarrollar las competencias laborales de los estudiantes.

Fernando González Rey y Albertina Mitjans Martínez han demostrado en sus investigaciones (1990) que por la propia esencia 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.

Entre las principales cualidades que debe desarrollar un futuro profesional está el colectivismo, por lo que el proceso de formación de las competencias laborales debe lograr el fortalecimiento del espíritu colectivista, 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 del futuro profesional. El estudiante pertenece a varios grupos: su grupo clase, el colectivo laboral de la empresa y a otros grupos informales, y todos ellos ejercen su acción formativa.

Algunas vías esenciales para transmitir a los estudiantes la experiencia de los profesionales son la relación de los estudiantes en los colectivos de trabajo en las empresas, la realización de tareas productivas y la participación en sus reuniones. Todo ello, sobre la base de tener en cuenta las particularidades individuales y grupales, para propiciar el desarrollo adecuado de su personalidad.

Para lograr los objetivos planteados anteriormente es importante que la entidad productiva se convierta en una gran universidad, pero más importante es que los profesionales vayan adquiriendo cada día más conciencia de la necesidad de su incorporación a la sociedad con agresividad y espíritu transformador, en tanto que constituyen los motores impulsores de la misma.

En este sentido adquiere una importancia de primer orden la integración universidad-empresa, con el fin de aprovechar las posibilidades reales y concretas para la dirección del desarrollo de la personalidad del grupo de profesionales en formación (estudiantes) a través del proceso productivo, empleando las diversas modalidades de integración existentes.

El docente y sus métodos de enseñanza juegan un importante papel en la formación de las competencias laborales, y además, las actividades prácticas que realicen los estudiantes en las diversas empresas, las cuales deben ser utilizadas en función de una mejor preparación del futuro graduado y como una vía de transformación de la realidad productiva, lo cual se logra con la aplicación consecuente de una Didáctica Profesional.

Las condiciones mencionadas anteriormente exigen el desarrollo actual de una Pedagogía de la formación de competencias laborales, sustentada en las peculiaridades de este tipo de competencia y encaminada a su perfeccionamiento, acorde con los requerimientos actuales.

Estas concepciones han sido objeto de profundo análisis en las obras dedicadas a la Pedagogía Profesional (Batishev S. V., Beliaeva A., Wolfgang R.) de Rusia y Alemania respectivamente y en la incipiente Pedagogía Profesional (Roberto Abreu, René Cortijo Jacomino, Ana Miriam Hernández, María del Rosario Patiño, Rafael Fraga, Ida Hernández Ciriano, Alexander Ortiz, entre otros).

Aunque son muy embrionarios los criterios aquí expuestos, criticables y rechazables en algunos casos, constituyen una sólida base para continuar reflexionando y encontrando posibles soluciones a las complejas situaciones que enfrenta la formación de competencias laborales y la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad.

Otras relaciones que pudieran analizarse, sistematizarse y desarrollarse son:

- Unidad y diversidad.
- Docencia, producción e investigación.
- Universal y particular.
- Formación y capacitación profesional.



Capítulo IV

El arte de enseñar
en la universidad



4.1 ¿CÓMO PREPARAR Y DESARROLLAR CLASES DE CALIDAD?

La **clase** en la educación superior puede definirse como una actividad docente profesional 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 conceptuales, procedimentales y actitudinales, y alcanzar determinados objetivos instructivos, educativos y formativos, basándose en métodos y estilo propios, en función de desarrollar competencias intelectuales, humanas, laborales y científicas (Ortiz, 2008).

Este capítulo propone una serie de **indicadores** (Ortiz, 2008) 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 (Ortiz, 2008):

Objetivos

- Reafirman a la clase como la forma fundamental del proceso pedagógico.
- Constituyen un punto de partida importante desde una dimensión metodológica.
- La educación afectiva, ciudadana y moral, así como 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 profesionales.
- 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** (Ortiz, 2008) 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 solo son por deficiencias intelectuales, sino afectivas.

Ninguna actividad docente por sí misma, 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 (Ortiz, 2008):

1. Un enfoque pedagógico 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 pedagógico 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 orientador 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, concebida 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.

4.2 INDICADORES DE LA CLASE DE CALIDAD (Ortiz, 2008)

- Explotación de las potencialidades educativas del contenido de la clase y su vínculo con la realidad social del país y de la región.
- Utilización de métodos pedagógicos que propician el debate y la polémica sobre problemas 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 en las que se basa la disciplina.
- 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 utilizan 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 profesional.

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 neurológico, 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.

4.3 PLANIFICACIÓN DE LA CLASE UNIVERSITARIA

Atendiendo a lo explicado anteriormente, basados en la propuesta de Alonso (2004) y en nuestros acercamientos a este tema (Ortiz, 2008), el plan de clases (**planificación de una clase universitaria**) debe quedar estructurado por:

- **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.

- **Bibliografía**

Se declara la bibliografía a utilizar, fundamentalmente el texto básico y otra bibliografía complementaria que se utilizó en la preparación de la clase. Puede declarar el título del libro y el autor fundamentalmente.

- **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 diagnósticos** del objetivo formativo:

1. La habilidad: indica qué van hacer mis estudiantes en la clase.
2. El conocimiento: indica qué van a saber mis estudiantes en la clase.
3. 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.
4. Las cualidades y valores: indican qué cualidades y valores desarrollar en la personalidad del estudiante, mediante el contenido a impartir en la clase.

- **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 con-

junta 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, videos, CD, 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 científicidad 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:

- **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 al interrogante referido 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 elemento se le debe dejar contestada al estudiante el 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 dejarán 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 la bibliografía para profundizar y actualizar los conocimientos, se tiene en cuenta alguna observación hecha anteriormente para su perfeccionamiento.

Se deben considerar 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 solo 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 de la clase?
- ¿Qué conocimientos pueden ser aprendidos mediante tareas 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 esta reúna los estándares mínimos de calidad:

- Derivación y formulación del objetivo.
- Orientación hacia el objetivo.
- Motivación durante toda la actividad docente.
- Selección y organización del contenido.
- Dominio del contenido por el docente.
- Utilización de potencialidades educativas y axiológicas del contenido.
- Asequibilidad del contenido.
- Métodos y procedimientos que activan el aprendizaje.
- Trabajo independiente de los estudiantes.
- Orientación de las tareas y ayuda según necesidades.
- Uso de recursos didácticos.
- Formas de organización de la actividad docente.
- Evaluación y control.
- Comunicación docente-estudiante y estudiante-estudiante.
- Atención a las diferencias individuales de los estudiantes.
- Propicia autocontrol y autovaloración.
- Cumplimiento del objetivo propuesto.

4.4 ETAPAS 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: la planificación, la organización, la ejecución y el control, serán relacionadas con los eslabones del proceso.

Según Homero Fuentes (1998), 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 Diseño y proyección, Motivación, Comprensión del contenido, Sistematización del contenido y Evaluación.

A continuación se presenta una explicación detallada de cada uno de ellos (Ortiz, 2008).

a. 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, cuando se planifica y organiza el método que se prevea desarrollar y donde 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 este 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, este no le puede ser ajeno e impuesto, debe 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 solo en variantes que conducen al cumplimiento de los objetivos previstos, todo lo cual reclama de determinada planificación y organización por parte del estudiante.

b. Motivación

Mediante la categoría motivación del contenido se identifica aquel eslabón del proceso en la cual se les 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 solo 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.

c. 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.

d. 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 algún 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 sola.

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.

e. 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 está 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 este 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 CREÍAS 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.**

**GABRIELA MISTRAL
(CHILE)**



Consideraciones Generales



El reconocimiento del aprendizaje como un proceso de apropiación individual de la experiencia socio-cultural se encuentra determinado, entre otros elementos, por los contextos y situaciones específicas en que se lleva a cabo el mismo, lo que hace necesaria la distinción metodológica entre la actuación de los profesores y la de los estudiantes en el contexto educativo; de aquí que en lugar de adjudicarle a la tarea docente una doble funcionalidad (como medio de aprehensión para los estudiantes y como medio de dirección del aprendizaje para los profesores) se deba hacer referencia a tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje.

La actuación de los docentes en el contexto educativo tendrá el objetivo de dirigir la de los estudiantes para que tenga lugar a nivel productivo o creativo, niveles que pueden tomarse como indicador para la clasificación de las tareas que se desarrollan en dicho ámbito como base del aprendizaje significativo, vivencial, problémico y desarrollador.

El aprendizaje significativo se basa en preparar al estudiante a partir del propio campo de actuación futura, o sea, desde la comunidad y la sociedad, por lo que constituye un imperativo utilizar una metodología problémica y desarrolladora en el proceso pedagógico, lo cual garantiza la apropiación creativa y autónoma de los conocimientos por parte de los estudiantes.

Las recomendaciones metodológicas ofrecidas en este libro permiten orientar a los docentes de manera que puedan

aplicar dicha metodología en el aula de clases de manera coherente e integradora en su práctica escolar cotidiana.

Los fundamentos epistemológicos de la didáctica vivencial y desarrolladora permiten valorar las implicaciones de las teorías del aprendizaje en la metodología del aprendizaje problémico y establecer las exigencias didácticas para dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes con un enfoque significativo e integrador.

La metodología del aprendizaje significativo y problémico, así como el sistema de requerimientos didácticos del docente y de los estudiantes constituyen la base del modelo didáctico para el aprendizaje autónomo y desarrollador, basado en las etapas de comprobación de los conocimientos previos, búsqueda de la definición del concepto, determinación de las características del objeto de estudio, búsqueda del por qué, determinación de la utilidad del contenido de aprendizaje, ejercitación, consolidación y aplicación práctica del conocimiento.

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 dé respuesta al interrogante: ¿Cómo investigar desde el aula de clases?

Estos elementos le ayudarán en el proceso de formulación de objetivos e indicadores de objetivos, 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 como 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



- ABREU REGUEIRO, Roberto (1994). *Modelo teórico básico de la Pedagogía Profesional*. La Habana: CEPROF. ISPETP.
- ABREU REGUEIRO, Roberto (1996). *La Pedagogía Profesional: un imperativo de la universidad politécnica y la entidad productiva contemporánea*. Tesis de Maestría. La Habana: CEPROF. ISPETP.
- ADDINE, Fátima (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Material básico del Curso de Maestría. La Habana: IPLAC.
- ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Margarita; GARCEL, Carlos O. y otros (2000). *Diseño curricular*. La Habana, Cuba: IPLAC.
- ALONSO BETANCOURT, Luis Aníbal (2000). *¿Cómo modelar los objetivos formativos?* Holguín, Cuba.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1995). *La universidad en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1996). *Hacia una universidad de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1999). *Didáctica. La universidad en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1995). *Metodología de la Investigación Científica*. Santiago de Cuba, Cuba.
- ÁLVAREZ ZAYAS, Rita M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana.
- ÁLVAREZ, Ilsa (1995). *Perfeccionamiento de la formación de habilidades en la solución de problemas de Física para estudiantes de Ciencias Técnicas*. Tesis de Maestría. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.

- AUSUBEL, D. (1958). *Theory and problems of child development*. New York: Grune Stratton.
- AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Stratton: Editorial Grune.
- AUSUBEL, D. (1980). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- BARDISA RUIZ, Teresa (1997). Teoría y práctica de la micro-política en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana* No. 15. Sep-dic.
- BARÓ BARÓ, Wildo (1997). *La enseñanza problemática aplicada a la técnica*. La Habana: Editorial Academia.
- BERMÚDEZ MORRIS, Raquel y MARTÍN, Lorenzo (1996). *Modelo Integral Educativo para el Crecimiento Personal (MEICREP)*. La Habana: CEPROF. ISPETP.
- BERMÚDEZ MORRIS, Raquel y otros (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BERMÚDEZ SARGUERA, Rogelio y RODRÍGUEZ REBUSTILLO, Marisela (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BRAVO SALINAS, Néstor H. (1997). *Pedagogía problemática: acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Colombia: Editorial TM. Convenio Andrés Bello.
- BRENSON, Gilberto (1994). Adaptación laboral, seminario de integración. Albán. FICITED, Fundaempresa, Fundación Neohumanista, Fundación Carvajal.
- BRITO ABRAHANTES, Delfín M. (1994). *Cómo desarrollar las asignaturas técnicas con un enfoque problemático*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- CABRERA S., Ramón (1996). La escuela como proyecto. *Revista Educación* No. 88. La Habana, Cuba. Mayo-agosto.
- CAMPECHANO COVARRUBIAS, J. et al. (1998). "Conformación del campo problemático de la investigación

- educativa (...)" en *Revista La Tarea*. No. 10. México: 98. pp. 13-20.
- CAMPISTROUS, Luis (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- CASANOVA, R. (1998). "Posgrados, investigación y desarrollo educativo" en *Revista La Tarea* No. 10/98, México. pp. 28-37.
- CASTELLANOS SIMONS, Doris y otros (2002). *Aprender y enseñar en la universidad. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educativa (1996). *¿Qué es un currículum abierto?* La Habana.
- CEPERO, N. (1985). *Estudio de la aplicación de la enseñanza problémica en el tema de la Ley de conservación de la energía, nivel medio*. Tesis de Doctorado. La Habana: ISP "Enrique José Varona".
- COLL, César (1997). *El marco curricular de una escuela renovada*. España: Edit. Popular.
- COLECTIVO DE AUTORES (1995). (Grupo Sección Currículo DIE-CEP). *Investigando el currículo practicado*. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- COLL, César (1991). *Psicología y currículo*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- COMENIO, Juan Amos (1922). *Didáctica magna*. Madrid, España: Editorial Rens.
- CONCEPCIÓN GARCÍA, Rita (1999). *La planificación de la actividad científica*. Pedagogía 99. La Habana, Cuba.
- CONCEPCIÓN GARCÍA, Rita (2004). Material básico del curso "La clase en el modelo pedagógico integral". Barranquilla.

- CORTIJO JACOMINO, René (1996). *Didáctica de las ramas técnicas: una alternativa para su desarrollo*. Tesis de Maestría. La Habana: CEPROF. ISPETP.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo (1998). *Los enfoques actuales de la investigación científico-educativa*. Conferencia. ICCP. La Habana.
- CHIRINO RAMOS, M. V. (1997). *¿Cómo formar maestros investigadores?* Curso 59, Pedagogía'97. La Habana: Ed. Palcograf.
- CHOMSKY Noam y HERNZ Dieterich (1997). *La sociedad global - Educación, mercado y democracia*. La Habana, Cuba: Casa Editora Abril.
- DANILOV, M. A. y SKATKIN, M. N. (1985). *Didáctica de la universidad media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- DAVIDOV, Vasiliv. V. (1986). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- DELORS, Jacques (1996). "La educación o la utopía necesaria", en informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Compendio. Francia: Ediciones UNESCO.
- DEWEY, John (1934). *Democracia y Educación*. Nueva York.
- DIESTERWEG, Adolfo (1956). *Obras pedagógicas escogidas*. Moscú: Editorial Uchpedguiz.
- ELLIOT, J. (1988). *La investigación-acción en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Enciclopedia Microsoft Encarta (2005). Edición multimedia. USA: Cía. Microsoft.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1994). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. México: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, Alejandra (1992). *El curriculum como proyecto educacional*. Universidad Central de Venezuela.
- FRAGA, Rafael (1997). *Metodología de las áreas profesiona-*

- les. Soporte magnético. La Habana: CEPROF. ISPETP.
- FUENTES GONZÁLEZ, Homero y ÁLVAREZ Valiente, Ilsa (1998). *Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior*. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
- FUENTES, Homero (1998). *Dinámica del proceso docente educativo*. Santiago de Cuba.
- GALPERIN, P. Ya. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: *Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- GALTFREDI, J. Carlos (1996). *La pertinencia de la Educación Superior*. RESALC. 1996. Folleto No. 6.
- GARCÍA BATISTA, Gilberto y otros (2002). *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, Miguel y otros (1990). *Métodos activos en la educación técnica y profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GARCÍA INZA, M. L. (1999). *Maestro investigador: Inteligencia, talento y creatividad para aprender y enseñar*. Curso 42, Pedagogía'99. La Habana: Ed. Palcograf.
- GARCÍA, Ramis Lizardo y otros (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana, Cuba: Edit. Pueblo y Educación.
- GARDNER, Howard (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los estudiantes y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, España: Ediciones Paidós. Traducción de Ferran Meler-Ortí.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, A. (1990). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GLASER, Robert (1988). "Las ciencias cognitivas y la Edu-

- cación", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, No. 115 UNESCO.
- GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I. (1999). "La Educación en Cuba". Conferencia especial. Congreso Pedagogía'99, La Habana: MINED.
- GONZÁLEZ REY, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ SOCA, Ana María y REINOSO CÁPIRO, Carmen (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GOOD, Thomas y BROPHY, Jere (1995). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- GRISHIN, D. M. (1965). *Acerca de los tipos y la estructura de las tareas docentes*. *Sovietskaia Pedagogica*. No. 3. Moscú.
- GUEVOS, A. I. (1973). *Los aspectos psicológicos de la síntesis de la enseñanza problémica y programada*. Moscú: Znanie.
- HERNÁNDEZ MUJICA, Jorge Luis y FERNÁNDEZ, A. (1989). La aplicación de la enseñanza problémica en la Biología. *Revista Educación*. No. 75. La Habana. Octubre-diciembre.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós Educador.
- HERNÁNDEZ, R. (1993). *La utilización de métodos de enseñanza que estimulen la actividad de aprendizaje en la Geografía Escolar*. ISP de Pinar del Río.
- HURLOCK, Elizabeth (1966). *Principios del desarrollo infantil*. Madrid: McGraw-Hill.
- ILIENKOV, E. V. (1968). *Acerca de los ídolos y los ideales*. Moscú: Editorial Politzdat.
- ILINA, T. A. (1976). La enseñanza problémica. Concepto y contenido. En: *Boletín de la Educación Superior*. No. 2. Moscú.

- KLEIN, Stephen (1994). *Aprendizaje, principios y aplicaciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- KOPNIN, P. V. (1961). *La dialéctica como lógica*. Kiev: Editorial Universidad Superior.
- KRUGLIAK, M. I. (1970). *Los conocimientos y el aprendizaje*. Narodnoie Obrazovanie. No. 1. Moscú.
- KUDRIATSEV, T. V. (1969). *Acerca de la enseñanza problémica*. 2da. edición. Moscú: Universidad Superior.
- LEONTIEV, A. M. (1959). *Los problemas del desarrollo del psiquismo*. Moscú: Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas.
- LERNER, I. (1968). *Las tareas en la enseñanza de la Historia*. Moscú: Editorial Prosveschenie.
- LERNER, I. (1976). *Sistema didáctico de los métodos de enseñanza*. Moscú: Znanie.
- LERNER, I. (1981). *Bases didácticas de los métodos de enseñanza*. Moscú.
- LÓPEZ BALBOA, L. y PÉREZ MOYA, C. (1999). *Maestro investigador: ¿Cómo lograrlo?* Curso 26, Pedagogía'99. La Habana: Ed. Palcograf.
- LOZOVAYA, V. I. (1972). *La utilización de las preguntas y los ejercicios problémicos para comprobar y evaluar los conocimientos de los estudiantes*. Tesis de Doctorado. Kazán.
- LUZ Y CABALLERO, José de la (1835). Sobre el método de enseñanza en las Escuelas Lancasterianas de Regla. En: *Diario de La Habana*. 21-01-1835. La Habana.
- MACHADO, B. Ricardo (1988). *Cómo se forma un investigador*. La Habana, Cuba: Edit. Ciencias Sociales.
- MAJMUTOV, Mirza I. (1970). La enseñanza problémica y sus particularidades. En: *Pedagogía Soviética*. No. 9. Moscú.
- MAJMUTOV, Mirza I. (1977). *Teoría y práctica de la enseñanza problémica*. Editorial de la Universidad de Kazán.
- MAJMUTOV, Mirza I. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- MAJMUTOV, Mirza I. (1986). *Formas y métodos de la preparación y de la educación comunista de los estudiantes de la Educación Técnica y Profesional*. Moscú: Editora Pedagógica.
- MARTÍ PÉREZ, José (1975(a)). *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. T. 13.
- MARTÍ PÉREZ, José (1975(b)). *Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1975. T. 11.
- MARTÍNEZ LLANTADA, Martha (1983). *Fundamentos lógico-gnoseológicos de la enseñanza problémica*. Tesis de Doctorado. La Habana: ISP "Enrique José Varona".
- MARTÍNEZ LLANTADA, Martha (1986). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza problémica*. Curso pre-evento. Pedagogía 86. La Habana.
- MARTÍNEZ LLANTADA, Martha (1987). *La enseñanza problémica de la filosofía marxista-leninista*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- MARTÍNEZ LLANTADA, Martha (1993). *Actividad pedagógica y creatividad*. Palacio de las Convenciones. La Habana.
- MARTÍNEZ LLANTADA, Martha (1995). *Creatividad y calidad educacional*. Evento Internacional Pedagogía 95. La Habana.
- MARTÍNEZ LLANTADA, Martha (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- MATIUSHKIN, A. M. (1973). *Las cuestiones teóricas de la enseñanza problémica*. (Traducción al español). La Habana.
- MATIUSHKIN, A. M. (1972). *Las situaciones problémicas en el pensamiento y en la enseñanza*. Moscú: Editora Pedagógica. (Traducción al español). La Habana.
- MEDINA GALLEGO, Carlos (1997). *La enseñanza problémica: entre el constructivismo y la educación activa*. Co-

- lombia: Editorial Rodríguez Quito. 2da edición.
- MES (1996). Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba, Res. Min. 6/96, ciudad de La Habana.
- MICHALKO, M. (1988). "Formas creativas de energizar sus convecciones", en Rev. *CINTERMEX*, año 6, No. 32, julio-agosto, México, pp. 7-10.
- MINED (2001). Seminario nacional para educadores. La Habana: Editado por Juventud Rebelde. Noviembre.
- MINED (1992). *Informe de la República de Cuba a la XLIII Conferencia Internacional de Educación, MINED*, La Habana.
- MINED (1999). *La educación en Cuba*. Ciudad de La Habana: Editorial Palcograf.
- MINED (1999). *Proyección estratégica de la Ciencia y la Innovación Tecnológica en el Ministerio de Educación de la República de Cuba*, 5ta. Versión Preliminar, La Habana. 15 pp.
- MINED (1997). *Resúmenes del Congreso Internacional de Pedagogía'97*. La Habana: Ed. Palcograf.
- MINED (1999). *Resúmenes del Congreso Internacional de Pedagogía'99*. La Habana: Ed. Palcograf.
- MINUJIN ZMUD, Alicia y MIRABENT PEROZO, Gloria (1989). *Cómo estudiar las experiencias pedagógicas de avanzada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- NARSKI, I. S. (1969). *La contradicción dialéctica y la lógica del conocimiento*. Moscú: Nauka.
- NEUNER, G. y otros (1978). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- OKÓN, V. (1968). *Fundamentos de la enseñanza problémica*. Moscú: Editorial Instrucción Pública.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (1995). *Los métodos y procedimientos activos en la enseñanza de las asignaturas de la especialidad economía*. Evento Internacional Pedagogía 95. La Habana, Cuba.

- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (1997(a)). *La activación del proceso pedagógico profesional: un imperativo de la Pedagogía contemporánea en la Universidad Politécnica cubana*. Evento Internacional Pedagogía 97. La Habana, Cuba.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (1997(b)). *La activación de la enseñanza profesional: un imperativo de la Pedagogía contemporánea en la Universidad Politécnica Cubana*. Tesis de Maestría. ISPETP. La Habana.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (1998(a)). La pedagogía profesional: una realidad. *Revista Latinoamericana Contexto y Educación*. No. 51. Brasil. Abril-junio.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (1998(b)). La enseñanza problemática de la Contabilidad en las escuelas politécnicas de economía. *Revista especializada Contabilidad e Información*. Brasil. Septiembre.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (1999(a)). La pedagogía profesional: objeto de estudio y presupuestos básicos en el proceso pedagógico de las especialidades técnicas. *Revista Latinoamericana Contexto y Educación*. No. 53. Brasil. Enero-marzo.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (1999(b)). *La enseñanza problemática en la formación de profesionales técnicos*. Curso 25. Evento Internacional Pedagogía 99. La Habana, Cuba.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (2000). La pedagogía profesional: objeto de estudio y presupuestos básicos en el proceso pedagógico de las especialidades técnicas. *Revista Latinoamericana Contexto y Educación*. No. 60. Brasil. Octubre-diciembre.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (2001). *La enseñanza problemática de la Contabilidad en la formación del Contador de nivel medio*. Evento Internacional Pedagogía 2001. La Habana, Cuba.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (2002). *Metodología para la*

- enseñanza problémica de la Contabilidad en la Educación Técnica y Profesional*. Tesis de Doctorado. Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (2004). *Construyendo la nueva universidad: Leyes pedagógicas y principios didácticos*. Barranquilla, Colombia.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (2005). *El arte de enseñar: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?* Colombia.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (2008). *Pedagogía y aprendizaje profesional en la educación superior. ¿Cómo enseñar en la universidad con un enfoque problematizador por competencias?* Ediciones ECOE 2008 (en prensa).
- PAPALIA, Diane; WENDKOS, Sally (1995). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- PATIÑO RODRÍGUEZ, María del Rosario y otros (1996). *El modelo de la Universidad Politécnica cubana: una realidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- PEREDA RODRÍGUEZ, Justo Luis (1993). *Peculiaridades de la enseñanza problémica en la docencia de los fundamentos del marxismo-leninismo*. Tesis de Doctorado. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- PÉREZ COTA, D. (1988). *Métodos de la enseñanza en la educación superior que contribuyen a la activación del aprendizaje*. La Habana: ISCAH.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, G. et al. (1996). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- PÉREZ, Lissett (1993). *Formación de habilidades lógicas a través del proceso docente-educativo de la Física General en carreras de ciencias técnicas*. Tesis de Doctorado. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
- PIAGET, J. (1976). *Psicología y Pedagogía*. México: Editorial Ariel.

- PIAGET, Jean (1976). *Investigaciones sobre la contradicción*. Madrid: Siglo XXI.
- ROGERS, C. (1961). *El proceso de conversión en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, Carl (1991). *Libertad y creatividad en la educación*. España: Editorial Paidós.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo (1970). *Emilio*. México: Editorial Porrúa, S.A.
- RUBINSTEIN, S. L. (1966). *El proceso del pensamiento*. La Habana: Editorial Universitaria.
- RUL, Joan y otros (1992). *Investigar para renovar en educación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SARMIENTO DÍAZ, María Inés (1999). *Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender*. Psicología educativa y del aprendizaje. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- SAVATER, Fernando (1998). *El valor de educar*. Colombia: Editorial Planeta Colombiana, S.A. 9ª edición.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto (1997). La gestión de una escuela adecuada para el siglo XXI. Educación Hog. *Revista de la Conf. Interamericana de Educación Católica*. No. 131. Santa Fe de Bogotá. Julio-sep.
- SILVESTRE ORAMAS, Margarita (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- SILVESTRE ORAMAS, Margarita y ZILBERSTEIN TORUNCHA, José (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.
- SILVESTRE ORAMAS, Margarita y ZILBERSTEIN TORUNCHA, José (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. México: Ediciones CEIDE.
- SILVESTRE ORAMAS, Margarita y ZILBERSTEIN TORUNCHA, José (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- SKATKIN, M. N. (1971). *Perfeccionamiento del proceso de enseñanza*. Pedagogía. Moscú.

- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. Colección Pedagogía.
- TALÍZINA, Nina (1984). *Conferencias sobre la enseñanza en la educación superior*. La Habana.
- TALÍZINA, Nina (1987). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Universidad de La Habana. MES.
- TAUSCH, R. y TAUSCH, A. M. (1981). *Psicología de la educación*. Barcelona: Herder.
- TOMILSON, Peter (1984). *Psicología educativa*. Madrid, España: Pirámide.
- TORRES FERNÁNDEZ, Paúl (1993). *La enseñanza problemática de la matemática del nivel medio general*. Tesis de Doctorado. La Habana: ISP "Enrique José Varona".
- TURNER MARTÍ, Lidia y CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo (1989). *Se aprende a aprender*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- USHINSKI, K. D. (1957). *Obras completas*. T. 3. Moscú: Editorial Leningrado.
- VARELA, Félix (1962). Discurso pronunciado con motivo de su ingreso a la Sociedad Patriótica. Editorial Universidad de La Habana.
- VARONA, Enrique José (1948). *Escritos sobre educación y enseñanza*. Editorial Universidad de La Habana.
- VASCO MONTOYA, Eloisa. *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. (s/f).
- VELA MEZA, Patricia (1998). *La reconstrucción de la cultura en el aula: estrategia para favorecer el aprendizaje significativo en el CETYS*. En: <http://www.mx1.cetys.mx/info/dired/dcsa3.html>
- VERGASOV, V. M. (1977). *La enseñanza problemática en la educación superior*. Kiev: Editorial de la Universidad Superior.
- VIGOTSKY, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funcio-*

- nes psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica.
- VIGOTSKY, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- VIGOTSKY, L. S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- WOOLFOLK, Anita (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall.
- YARZABAL, Luis y otros (1996). *Situación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Memorias de la mesa redonda organizada por la CRESALC en 7ma. Reunión de Ministros de educación superior. (Folleto 4).
- ZHUIKOV, S. F. (1966). *El problema de la activación de los estudiantes en la psicología de la enseñanza y de la educación*. *Sovietskaia Pedagógica*. No. 1. Moscú.
- ZILBERSTEIN TORUNCHA, José y SILVESTRE ORAMAS, Margarita (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ZILBERSTEIN TORUNCHA, José y VALDÉS VELOZ, Héctor (1999). *Aprendizaje escolar y calidad educacional*. México: Ediciones CEIDE.
- ZILBERSTEIN TORUNCHA, José; PORTELA, R. y MACPHERSON, M. (1999). *Didáctica integradora de las Ciencias*. Experiencia cubana. La Habana: Editorial Academia.
- ZUYEBA, N. (1970). *El sistema de tareas como medio para elevar la eficiencia de la enseñanza de la Química*. Tesis de Doctorado. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.



CUC

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Corporación Universitaria de la Costa - CUC

Departamento de Pedagogía

Editorial Universitaria de la Costa - Educosta

Barranquilla - Colombia

2008

Autor: Alexander Luis Ortiz Ocaña, Ph. D.

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. Experto en Afectividad, Formación por Competencias, Creatividad, Lúdica y Pedagogía Problemática. Contador Público. Licenciado en Educación.

Ha publicado más de 20 libros sobre currículo, evaluación, creatividad, pedagogía del amor, didáctica problematizadora, lúdica, estrategias pedagógicas, dinámicas de grupo, educación de la felicidad, éxito, modelos pedagógicos, docencia universitaria, inteligencia emocional, autoayuda, crecimiento personal, desarrollo humano y espiritualidad. Ha participado como ponente en múltiples congresos de educación a nivel nacional e internacional, siendo el más significativo la III Cumbre Iberoamericana de Educación; Panamá, 2007.

Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002.

Director de los grupos de investigación Didáctica y Pedagogía de la Educación Superior (GIDIPES) y Desarrollo y Evaluación de Competencias (GIDECOM), ambos con categoría A-1 en Colciencias y avalados por la Corporación Universitaria de la Costa, CUC y por la Universidad del Magdalena.

E-mail: alexanderortiz2009@gmail.com



CUC

CORPORACION UNIVERSITARIA DE LA COSTA
INSTITUCION DE EDUCACION SUPERIOR

EDUCOSTA
EDITORIAL UNIVERSITARIA DE LA COSTA

© 2008

www.cuc.edu.co

ISBN 978-958-8511-02-3



9 789588 511023