

LA IMPLICACIÓN PROGRESIVA: ESTRATEGIA FORMATIVA, PROPUESTA INNOVADORA

MARA MACÍAS CABRERA y
OLGA LIDIA CASTRO GUEVARA *

En el trabajo se aborda como problemática central el hecho de que las tareas creativas que se proponen al estudiante suelen llevarlo al plano de la motivación adaptativa. Se define la misma como aquella que regula la actividad del sujeto sobre la base de planes y proyectos que éste asume del exterior. En correspondencia con este planteamiento, se delimitan en el artículo tres planos para abordar la fundamentación teórica: el gnoseológico, el psicológico y el pedagógico. En cada uno de los enfoques señalados se precisa una problemática central que se deriva de la enunciada con anterioridad. Se concreta el tratamiento teórico en función de los mismos y se señala la relación entre estos planos de análisis seleccionados. En correspondencia con la fundamentación teórica se plantea como objetivo de nuestro trabajo implementar una propuesta metodológica que conlleve a que el alumno se eleve al nivel de la implicación personal en las tareas creativas que emprenda, y se presenta la estrategia de implicación progresiva como una vía novedosa para contribuir al logro de lo antes expuesto. En el desarrollo se incluye como aspecto relevante el análisis de la aplicación de la experiencia tanto desde el punto de vista general como enfocándolo hacia la puesta en práctica de la misma con estudiantes del segundo año de la carrera de Biología del ISPEJV (Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona). En las conclusiones se realizan generalizaciones acerca de los resultados obtenidos, de lo cual pueden inferirse con claridad un grupo de sugerencias para que otros docentes se sientan motivados hacia la aplicación de la propuesta desde la óptica de su asignatura y del nivel de enseñanza en el cual desarrollen su labor. Se destaca como novedad del trabajo la posibilidad que ofrece la estrategia de ser adecuada a cualquier nivel de enseñanza, siempre y cuando los maestros que asuman este reto decidan profundizar en ella y hacer aplicaciones novedosas de la misma.

The main problem dealt in this work is the fact that creative tasks proposed to the student usually carry him to an adaptative motivation. The adaptative motivation is defined as the one regulating the activity of the individual, taking into account plans and projects considered from the outside. According to this, three planes are delimited in this work to deal with the theoretical fundamentation: gnoseologic, psicologic and pedagogic. In each of these approaches a central problematic is needed, which derives from the previous one. The theoretical treatment is made as a function of them, and the relationship among these selected analysis planes. The objective of our work is to develop a methodologic proposal that makes the student increase the level of personal implication in creative tasks he carries on, and the strategy of progressive implication is presented as a novel way to contribute to the achievement of the matter mentioned above. We include as a relevant aspect in the development of this work, the analysis of the experience application from the general and practical point of view. The practical part is made with students in the second year of Biology in ISPEJV (Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona). As conclusions some generalizations about the obtained results are

* MARA MACÍAS CABRERA y OLGA LIDIA CASTRO GUEVARA, son Profesoras del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” de Ciudad de la Habana. Cuba.

made, being it possible to infer clearly a grasp of suggestions to make other docents feel motivated towards the application of the proposal from the point of view of their subjects and levels of education in which they work. The possibility that offers this strategy for being the adequate one for each level of education is pointed out, if docents decide to deep in this strategy and to make novel applications about it.

Introducción

La problemática que suscitó este trabajo parte de la afirmación de que las tareas creativas que se proponen en la escuela suelen llevar al alumno al plano de la motivación adaptativa.

El psicólogo cubano Diego González Serra diferencia la motivación reactiva de la adaptativa y de la autónoma. La primera se refiere a aquella que regula la actividad en respuesta a estímulos externos y requerimientos orgánicos que afectan positiva o negativamente las necesidades del sujeto, y es típica de los animales y los niños pequeños.

Por otra parte, la adaptativa es aquella que regula la actividad como respuesta a fines y proyectos acatados por el sujeto, pero elaborados por el medio y asumidos por aquél. En cambio, la motivación autónoma regula la actividad sobre la base de fines y proyectos dirigidos hacia el futuro inmediato o mediato que parten del propio sujeto, es decir, de sus necesidades, sentimientos, convicciones, reflexiones, etc., y son elaborados por el propio sujeto.

Este psicólogo señala que los límites entre estos tipos de motivación no se presentan totalmente definidos, lo cual presupone entre ellos una interdependencia.

Con respecto a las tareas creativas a las que hice alusión en la problemática enunciada, se debe precisar que generalmente de ellas se espera un resultado que presupone el desarrollo de habilidades para la creación, pero que con muy pocas posibilidades puede incidir en la modificación de la conducta que es de esperar de un desempeño creativo auténtico. Esta afirmación revela el vínculo entre este tipo de tareas y la motivación adaptativa que definimos con anterioridad.

El sujeto ejecuta acciones cuya concepción no ha sido gestada por él mismo, sino que ha sido recepcionada del exterior. Esto presupone un desenvolvimiento supuestamente original, pues incluso en estas circunstancias puede desarrollar una serie de habilidades en consonancia con los requerimientos de la actividad.

En cambio, distingo las habilidades para la creación de las llamadas habilidades creativas.

Denomino habilidades para la creación a aquellas acciones que el sujeto despliega y que pueden servir de explanada al comportamiento creativo. Por otra parte, las habilidades creativas son aquellas que resultan de la puesta en práctica de un plan de ejecución diseñado por el propio

sujeto en correspondencia con sus necesidades y a partir de la detección por él mismo de determinada problemática.

La psicóloga cubana A. Mitjans plantea, refiriéndose a la validez de la evaluación de la creatividad fuera de la concepción personológica, que en ocasiones los investigadores desarrollan tareas de carácter muy general, no referidas a las motivaciones básicas del sujeto. A propósito de ello sugiere que las tareas deben tener un carácter heurístico para el sujeto en cuestión, y ser problemas de la vida real. Este planteamiento confirma lo que apunté anteriormente, pues precisamente la forma de evaluación de la creatividad viene a ser como la medida de las propias concepciones que los investigadores asumen a la hora de promover la misma.

Cuando hablo de creatividad estoy haciendo alusión a una capacidad del sujeto que conlleva a modificaciones de la conducta en términos de imposición personal de retos, y no de asimilación de tareas transformativas que parten del exterior. Denomino estas últimas como aquel tipo de tarea dictada por el maestro, con el propósito de provocar cambios en la conducta del alumno partiendo de la divisa “estímulo-respuesta”.

Pienso que, si bien es necesaria la orientación por parte del docente para dejar bien claro hacia dónde pretendemos que el alumno guíe su actividad, el proceso pedagógico creativo pierde la razón de ser cuando estimamos que nuestra palabra es la que debe pautar la mayoría de las acciones de aquel que aprende.

Desarrollo

En el desarrollo del artículo incluiré los siguientes aspectos: en primer término, abordaré la fundamentación teórica de la problemática señalada. Ello me servirá de punto de partida para apuntar el objetivo que me propuse alcanzar con este trabajo.

En concordancia con esto presentaré las tareas asumidas durante la investigación, para luego exponer los resultados obtenidos de modo general y aquellos en los que aún se trabaja.

Finalmente haré alusión a la experiencia obtenida en la aplicación de las ideas expuestas en la enseñanza de la asignatura Educación de la Personalidad, con estudiantes de segundo año de carrera de Biología del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Fundamentación teórica

La fundamentación del trabajo la enfoco en tres planos de análisis interdependientes. Señalo una problemática central en cada uno de ellos, la cual a su vez se deriva de la problemática general citada en la introducción. Los planos a los que hago referencia son: el gnoseológico, el psicológico y el pedagógico.

En el plano gnoseológico señalo como problemática la unilateralidad en la interpretación del reflejo creador.

Hago esta afirmación porque, en correspondencia con el hecho de que las tareas creativas que se proponen en la escuela suelen llevar al alumno al plano de la motivación adaptativa, como punto de partida gnoseológico puede plantearse el vínculo de esta concepción con un quehacer desde el cual el reflejo no es considerado en su integralidad, sino solamente desde el ángulo de la recepción que el sujeto hace de la información que proviene del medio.

Esto conlleva a una sobrevaloración de la importancia que debe conferírsele a la organización de las condiciones apropiadas para el desempeño creativo del estudiante, en detrimento de la consideración de la autonomía que éste debe desplegar para lograrlo.

Dicho de otro modo, se aborda el reflejo en su carácter pasivo, lo cual se expresa en el predominio de una contemplación sin la suficiente elaboración.

Desde el punto de vista psicológico, planteo como problemática central la pseudointeriorización de las tareas creativas.

Con esta idea pretendo dar a entender lo que acontece cuando el sujeto de aprendizaje emprende un acto creativo en el que predomina la guía desde afuera (a la que me he referido con anterioridad cuando hablé de las denominadas “tareas transformativas”).

Para hablar de pseudointeriorización es necesario primero precisar qué entiendo por interiorización. Estimo que este concepto puede definirse como un proceso que culmina con la asunción por parte del sujeto de objetivos, tareas o contenidos externos en función de necesidades personales.

Es por ello que distingo el hecho de interiorizar una tarea del status de estar implicado en la misma. Mientras interiorizar una tarea significa asumir ésta una vez que ha sido ya pautada desde el exterior, estar implicado en ella presupone elaborar por sí mismo los fines a corto o mediano plazo que con ella puede alcanzar.

De lo anterior puede inferirse que la pseudointeriorización de las tareas creativas puede conllevar a una ejecución irreflexiva, pues el sujeto

realiza acciones sin una previa elaboración de finalidad que pretende lograr y por ende de los pasos que ello requiere. Esto, de hecho, significa que el mismo no ha explorado sus necesidades, por lo que no se presenta un accionar acorde con sus verdaderos intereses, sentimientos, conocimientos, etc.

Finalmente, desde el punto de vista pedagógico, afirmo como problemática particular que *el ciclo de aprendizaje que transcurre a lo largo del enfrentamiento del alumno a las tareas creativas, resulta inconcluso*. En todo proceso de aprendizaje se captan determinados contenidos, se emprende un proceso de reelaboración y resignificación de estos, y se arriba a un resultado determinado.

En las tareas creativas, que son tareas de aprendizaje en última instancia, se hiperboliza generalmente lo resultativo. En aras de un final “original” se minimiza el proceso de consecución del mismo, lo cual puede llegar a afectar la autenticidad del objetivo alcanzado.

Comparto el criterio referido a lo inusual de las vías para arribar a resultados creativos; precisamente por ello opino que debe prestarse atención especial al hecho de que diferentes sujetos arriben al mismo resultado de modo distinto, haciendo gala de los recursos de su individualidad.

De lo contrario, pienso que el aprendizaje que se logra con las tareas creativas puede resultar formal, o lo que es lo mismo, un aprendizaje que no redunde en adquisiciones de valor real para la vida del sujeto y para su desenvolvimiento con personalidad.

Por todo lo antes expuesto, me planteé como objetivo de este trabajo implementar una propuesta metodológica que conlleve a que el alumno se eleve al nivel de la implicación personal en las tareas creativas que emprenda. ¿Qué definición asumí de implicación personal? Pienso que bajo estos términos puede entenderse un estado psicológico del sujeto que se caracteriza por un alto grado de motivación, una actuación autónoma, y una elaboración personal de los contenidos a los cuales se enfrenta.

La propuesta que presente la he denominado *estrategia de implicación progresiva*. Defino la misma como un conjunto de acciones del maestro y del alumno estructuradas de modo tal que propicien la implicación personal de los educandos a través de tres etapas sucesivas e interrelacionadas: activar, precisar y enriquecer la experiencia de los sujetos y el entorno.

¿Por qué he utilizado el termino de *implicación*? Según la psicóloga cubana A. Mitjans, la creatividad “...es expresión de la implicación de la

personalidad en una esfera concreta de la actividad, el producto de la optimización de sus capacidades en relación con fuertes tendencias motivacionales donde el sujeto de la actividad está implicado como un todo”. Esto significa que un sujeto creador está necesariamente implicado en la actividad que realiza, pues pone en juego sus recursos personales en aras de la solución de un problema que él mismo ha detectado y con el cual está profundamente identificado y comprometido. Esta entrega conlleva a que ponga de sí para arribar a una solución, por lo cual, como señala Mitjans, sus capacidades se despliegan y cristalizan a través de un accionar al cual dedica por entero sus esfuerzos.

¿Por qué el término de *progresiva*? Pienso que a la implicación no se arriba de un golpe, sino transitando por acciones sucesivas e interdependientes. Por esa razón me remito a la teoría del conocimiento de la filosofía marxista-leninista. En la etapa de lo concreto-sensible se movilizan los mecanismos inteligentes del sujeto, lo cual favorece la comprensión de la realidad y de sí mismo, a la vez que se fomenta la posibilidad de autorrealización y el planteamiento de fines personales. Dicho de otro modo, se “desatan” los recursos del sujeto del conocimiento, lo cual permite que éste se identifique con ellos y pueda potenciarlos. Es en la etapa de lo concreto-pensado donde aquel despliega sus armas cognitivas y afectivas, lo cual le permite ir delineando las acciones en pos de sus objetivos. Y por último, en la etapa de la práctica, el sujeto aplica sus recursos, con lo cual propicia la modificación del entorno y de sí mismo.

Si bien me he referido a tres etapas que he correlacionado con las de la teoría del conocimiento, en modo alguno esto significa que las mismas constituyan estancos desde los cuales el sujeto consolida por separado determinados momentos de su implicación personal. Precisamente he querido denotar con lo expuesto que estas etapas son interdependientes y que las fronteras entre las mismas sólo se plantean con el ánimo de analizar lo que predomina en cada una de ellas.

¿Cuáles fueron las tareas que me propuse cumplimentar en correspondencia con el objetivo trazado? Primero que todo debe aclarar que estas tareas están en consonancia con las propias etapas de la estrategia de las cuales hablé en párrafos anteriores. En un primer momento me propuse generar actividades del proceso pedagógico que promovieran la *activación* de las posibilidades de los sujetos. Si soy consecuente con lo planteado acerca de la implicación personal, esta activación de la que hablo no se refiere a un accionar en el que predomine la compulsión de los sujetos hacia la ejecución de tareas organizadas desde afuera, sino un comportamiento en

el que se ponga de manifiesto la propensión de estos hacia el planteamiento de fines con un claro matiz personal.

En segundo término me planteé la necesidad de propiciar la incorporación de los alumnos a lo tratado sobre la base de sus propias necesidades y posibilidades, es decir, tratando de que los mismos fueran *delimitando sus recursos* a partir de los contenidos con los cuales se estaba trabajando en el aula.

Y como colofón a este grupo de tareas me propuse promover la autoimposición de tareas que devinieran *desafíos* a las posibilidades de los sujetos y al medio. Cuando hablo de *desafíos* estoy haciendo alusión a aquellas acciones que representan para los sujetos un esfuerzo por hallar sus propios derroteros, tanto en la actividad asumida como en los recursos con los que cuenta para emprenderla. Pienso que en realidad el resultado es creativo cuando ha representado para el sujeto un “salto al vacío”, un reto a lo alcanzado en pos de aquello que aún está por explorar.

Debo aclarar que el enunciado de estas tareas es de carácter general, por lo que más adelante presentaré ejemplos de la aplicación de la estrategia en la Educación Superior, con lo cual concretaré la materialización de aquellas en acciones acordes con el nivel expresado.

A continuación expondré algunas consideraciones acerca de las estrategias creativas, lo cual pudiera ayudar a valorar la propuesta que presento desde un conjunto de indicadores que presenta el autor español Saturnino de la Torre. Este señala: “Cuando hablo de enseñanza creativa, estoy pensando en estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora, en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración, la implicación del discente...”. (Colectivo de Autores, 1995).

Algunas de las características relevantes de las estrategias creativas, según el autor citado, son las siguientes:

- La enseñanza creativa es por naturaleza *flexible y adaptativa*. Esto se pone de manifiesto sobre todo en el método, el cual debe tomar en consideración tanto a los sujetos como al contexto.

- Constituyen *metodologías indirectas*, es decir, aquellas en las que, al decir del autor, el alumno toma parte activa en la construcción del conocimiento.

- *Están orientadas al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas*. Si bien las mismas no conducen por sí solas al desarrollo del pensamiento, es cierto que las estrategias creativas contribuyen en gran

medida a que el estudiante ejercite con una intencionalidad manifiesta habilidades tales como analizar, resumir, comparar la información, etc.

- Son *imaginativas y motivantes*. Sustituyen la rutina y el aburrimiento por la sorpresa y el interés, lo cual no niega en modo alguno la necesidad de la exigencia y del esfuerzo por parte del alumno.

- *Fomentan la combinación de materiales e ideas*. Allí donde hay carencias existe un buen lugar para el fomento de la imaginación. Si se hace al alumno partícipe activo de los esfuerzos por suplir esas carencias, los resultados serán más provechosos para el entorno y para los sujetos.

- *Favorecen la relación entre el discente y el docente*. La implicación del alumno en el proceso de aprendizaje viene dada la mayor parte de las veces por la relación de confraternidad y mutua comprensión con respecto al maestro.

- *Atiende a los procesos sin descuidar los resultados*. Ello hace evidente la importancia que en una enseñanza creativa se le confiere a los resultados imprevistos que pueden presentarse durante el proceso, independientemente de que se le brinde la importancia debida al logro de determinado fin.

¿Cuáles fueron algunos de los resultados más relevantes de la aplicación de la estrategia? En primer término debo aclarar que estos resultados de los cuales hablaré a continuación aluden también a un plano de análisis general, pues devienen valoraciones acerca de los logros preliminares en su aplicación. Asimismo, debo señalar que constituyen resultados parciales, pues considero que lo importante no es sólo obtener determinado fin que nos hayamos propuesto, sino también trabajar por la aplicación cada vez más consecuyente y completa de los elementos que forman parte de la estrategia con vistas a perfeccionarla paulatinamente.

En primer término, los *propósitos* de los participantes comenzaron a distinguirse por su *intencionalidad*; esto representa un paso de avance significativo, pues lo decisivo en la aplicación de la estrategias es precisamente lograr que los alumnos asuman conscientemente una serie de pasos constitutivos de un plan de acción elaborado por ellos mismos. Precisamente con respecto a este *plan de acción* debo señalar que ya desde los primeros momentos de la aplicación de la estrategia éste se distinguía por mostrar algunos indicios de una *elaboración activa* por parte de los participantes; es decir, estos se esforzaban por encontrar un lenguaje personal, ajustado a sus necesidades, lo cual es evidencia de un trabajo interno en busca de sus propias formas de expresión.

En cuanto a la *ejecución* del plan al cual hacemos referencia, debo destacar que éste comenzó a encauzarse hacia una denominada manifestación procesal; defino este concepto como aquel rasgo que caracteriza a la ejecución por manifestarse en forma de “zigzag”, es decir, un modo de actuación en el cual el sujeto rectifica, adecua, prueba variantes y no se conforma con la primera idea que pone en práctica. Esto en modo alguno significa que el alumno abandone sus propósitos iniciales, sino que los va adecuando en función de las condiciones y de los obstáculos tanto objetivos como subjetivos con los cuales inevitablemente está llamado a enfrentarse.

¿En qué aspectos estoy trabajando en la actualidad? Con vistas a puntualizar en aristas aún poco exploradas durante la aplicación de la estrategia, quisiera señalar algunos contenidos en los que me encuentro trabajando en la actualidad. En primer término, estoy enfrascada en la creación y puesta en práctica de instrumentos evaluativos que permitan emitir juicios de valor acerca de los niveles de manifestación de los parámetros expuestos, así como de la efectividad de la estrategia. Por otra parte, considero que es insoslayable la tarea de elaborar una tipología de preguntas y/u órdenes que favorezcan la materialización de las etapas de la estrategia. Pienso que las mismas no deben conformarse a modo de recetas, sino como una vía de estudio, reflexión y mejoramiento que sirva de retroalimentación durante el proceso de aplicación de las diferentes acciones.

Otro aspecto que considero de vital importancia es el referido a la diversificación del trabajo con la estrategia en cursos sucesivos y en diferentes contextos del proceso pedagógico. Esto puede contribuir a comprobar la efectividad de la misma no sólo durante el proceso docente-educativo, sino en actividades en las cuales tiene lugar también determinado tipo de aprendizaje por parte de los sujetos que en ella intervienen. También considero que se debe trabajar con vistas a delimitar acciones de la estrategia específicamente dirigidas a los maestros, pues hasta ahora se ha concentrado la atención en las acciones dirigidas a los alumnos.

Resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia con estudiantes de la Educación Superior

Los estudiantes con los cuales se puso en práctica la estrategia se encontraban cursando el segundo año de la carrera de Biología en el ISPEJV en el curso 1998-1999.

El análisis que a continuación incluyo está referido a la aplicación de la propuesta en el proceso de impartición de la asignatura Educación de la Personalidad, la cual forma parte de la Disciplina denominada Formación Pedagógica General. Durante la etapa a la que he denominado “activar” los alumnos expresan haber experimentado vivencias hasta cierto punto contradictorias. En una sesión previa al inicio de la aplicación de la estrategia se les solicitó que meditaran acerca de cuál creían que era su mayor temor como futuros profesionales de la educación. En consonancia con éste se les pidió también que meditaran acerca de cuál era la mayor disposición que presentaban con relación a su futuro desempeño como maestros de la enseñanza media. Como ejemplo de lo expuesto puedo citar el criterio de una de las estudiantes que señaló como su mayor temor el no saber comprender a sus alumnos; mientras tanto, su disposición se orientó hacia la creación de Círculos de Interés en los cuales se propusiera a los estudiantes la inclusión de temáticas en correspondencia con los intereses de estos.

A instancias de mi intervención como profesora de la asignatura a la que hice alusión con anterioridad, hice énfasis en que partieran del temor expresado y de su disposición a vencerlo. Estos dos elementos jugaron un rol decisivo en la conformación de los pasos subsiguientes, pues constituyeron el acicate motivacional del cual partieron para elaborar el proyecto que se solicitó para la materialización de los diferentes pasos de la estrategia.

Insistí en que en esta primera etapa debían desatar su imaginación en aras de poder anotar todas las ideas que llegaran a su mente. Estos señalan que aquellas llegaron a ser en esta fase predominante difusas, inconexas y sobre todo abundantes.

Esto provocó, entre otras cosas, que los estudiantes experimentaran una sensación que representó en sí misma una mezcla de incertidumbre y seguridad a la vez. La incertidumbre se debió en gran medida al hecho de que debían enfrentarse al temor expresado. Sin embargo, conjuntamente con esa sensación de incertidumbre, vivenciaron una especie de seguridad fundamentada en la proyección de su disposición con vistas a vencer el temor referido.

En la segunda etapa del trabajo, léase *precisar*, observé que los estudiantes confrontaron dificultades por el hecho de que no sabían cómo

podían enmarcar todo lo que habían elaborado, como fruto de la primera fase, dentro de la estructura ya pautada de los componentes del proceso pedagógico estudiados en clases. Aproveché esa ocasión para resaltar ante ellos la importancia de lo intuitivo en el aprendizaje, y lo decisivo que puede llegar a ser para lograr éxito en el desempeño de su futura profesión. Sin embargo, destaqué también el hecho de que lo lógico complementa lo intuitivo, pues llena las lagunas teóricas que éste pueda dejar, y organiza la información que resulta del hecho de haber desatado la imaginación en busca de ideas novedosas y en correspondencia con los intereses individuales.

Con respecto a la etapa de *enriquecer* debo puntualizar que la misma se manifestó durante todo el tiempo que se trabajó con el proyecto, con la salvedad de que esto tuvo lugar en diferentes niveles. El momento de activar se evidenció en que los estudiantes fueron capaces de desatar su imaginación y de apuntar una serie de ideas originales que no habían sido trabajadas anteriormente en clases. En resumen, los alumnos pusieron el empeño en enfrentarse a su temor poniendo en juego sus recursos personales y asumiendo posturas en las que defendían sus puntos de vista acerca del contenido trabajado. En la fase de precisar se manifestó el enriquecimiento en el hecho de que los estudiantes crearon su modelo individual a partir de una estructura común, es decir, la que se conforma a partir del modelo de actividad que comprende los componentes del proceso pedagógico. Finalmente, en la etapa de enriquecer se destacó el aporte creativo del proyecto elaborado por cada estudiante, lo cual se materializó de diversas formas:

- diseñando tareas investigativas originales.
- planteando acciones teórico-prácticas encaminadas a enfrentar su temor como futuro profesional.
- implementando acciones diagnósticas que partieran de técnicas creadas por los propios estudiantes.

Conclusiones

Las actividades del proceso pedagógico que llegan a promover la activación de las posibilidades de los sujetos de aprendizaje requieren de la concientización por parte de los maestros acerca de la necesidad de asumir el criterio de que no somos los del “juicio definitivo”.

Se impone fomentar cada vez más un accionar educativo en el que los alumnos desempeñen un auténtico protagonismo, partiendo de la posibilidad que les ofrecemos para exponer sus criterios y conformar proyectos que sean reales exponentes de sus vivencias y necesidades.

Precisar, o dicho de otro modo, delimitar los recursos de los estudiantes no significa de ninguna manera que estemos coartando sus posibilidades de desplegar la autonomía que tanto preconizamos. Por el contrario, esta acción presupone encauzar sus potencialidades en aras de modificar los contenidos a los cuales se enfrenta, y de hecho, erigirse en creadores a partir de su proyección como ciudadanos comprometidos con el necesario desarrollo social del cual serán los responsables en un futuro no muy lejano.

Es por ello que urge cada vez más que los estudiantes se autoimpongan tareas que devengan desafíos a sus propias posibilidades y al medio, como índice innegable del despliegue de su capacidad de transformar el entorno y con ello de dejar la impronta del cambio en su propia vida; todo ello conlleva al enriquecimiento al que hago mención en la estrategia propuesta.

Para el logro de todo lo antes expuesto, resulta ineludible enfrentar la tarea de que los maestros modifiquen su visión con respecto a la creatividad durante el proceso pedagógico, y que asuman la postura de perfeccionar cada vez más su desempeño en aras de la formación de ciudadanos cada vez más comprometidos con las crecientes demandas sociales que la sociedad contemporánea nos plantea.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán Jesús, A. y Bermejo, V. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Bruner Jerome, S. (1992). *Hacia una teoría de la instrucción*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores (1991). *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Progreso.
- Colectivo de Autores (1995). *Pensar y crear. Estrategias, métodos y programas*. La Habana: Academia.
- Colectivo de Autores (1995). *Psicología*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Greno, J.G. (1989). El pensamiento desde una perspectiva alterna. *Acción Pedagógica*, 1 (2), 51-64.
- Lenin, V.I. (1988). *Cuadernos Filosóficos*. Moscú: Progreso.

- Martínez Llantada, M. (1990). *La creatividad en la escuela*. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- Mitjans, A. y González Rey, F. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Rubinstein, S.L. (1974). *El pensamiento y los caminos de su investigación*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Sternberg, R. (1994). *Las capacidades humanas: un enfoque desde el procesamiento de la información*. España: Kapelusz.
- Zankov, L. (1984). *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Progreso.