

EL DISEÑO CURRICULAR Y LA DIDÁCTICA, EJES FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

*Ángel Fortunato Bernal Álava
Julio Dagoberto Cevallos Villamar
José Luis Guerrero Vallejo
Glav Alexandre Cedeño Cedeño
Andrea Paola Goyes Robalino
Romane Peñafiel Moncayo*

Didáctica e Innovación educativa



EL DISEÑO CURRICULAR Y LA DIDÁCTICA, EJES FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

*Ángel Fortunato Bernal Álava
Julio Dagoberto Cevallos Villamar
José Luis Guerrero Vallejo
Glax Alexandre Cedeño Cedeño
Andrea Paola Goyes Robalino
Romane Peñafiel Moncayo*



Editorial Área de Innovación y Desarrollo,S.L.

Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

© del texto: **los autores**

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/ Els Alzamora, 17- 03802- ALCOY (ALICANTE) info@3ciencias.com

Primera edición: **julio 2019**

ISBN: **978-84-120057-7-6**

DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/DidInnEdu.2019.45>

AUTORES

Ángel Fortunato Bernal Álava, Profesor en Educación Primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación, Diploma en Innovaciones Educativas, Magister en Gerencia Educativa y Doctorante de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas; docente del magisterio fiscal 16 años de servicios, docente de instituto técnico superior de transporte, Secap- Manabí, universidad estatal de Guayaquil, Universidad Técnica de Manabí, Docente habilitado por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA, actualmente docente de la Universidad Estatal del Sur de Manabí en la Facultad de Ciencias Económicas, Carrera de Administración de Empresas, y en la Facultad de Ciencias Naturales y de la agricultura, Carrera de Agropecuaria además encargado del departamento de convenios Internacionales e Investigador del proyecto de Investigación “ Indicadores de sostenibilidad para la gestión ambiental, enfocada al turismo. Fase I y II. Referentes teóricos metodológicos”.

Julio Dagoberto Cevallos Villamar, Médico Cirujano, Universidad Técnica de Manabí, Habilitado Para El Ejercicio Profesional (CEAACES). Estudiante del Cuarto Nivel en la Especialización En Orientación Familiar Integral, Universidad Técnica de Manabí, Actualmente Docente de Nivelación y Admisión de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, Jipijapa – Ecuador.

José Luis Guerrero Vallejo, Ingeniero en Comercio Exterior Mención en Negociaciones Internacionales, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Máster en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado Especialidad Dificultades del Aprendizaje, Universidad de Salamanca, Doctorado en Educación, Universidad Católica Andrés Bello, Actualmente docente de la Unidad Educativa “Puruha” Riobamba-Chimborazo-Ecuador.

Glax Alexandre Cedeño Cedeño, Ingeniero Eléctrico graduado en la Universidad Técnica de Manabí, profesor de segunda enseñanza en la especialidad de Física título obtenido en la Universidad Técnica particular de Loja, Magister en Ciencias Mención Energía, título obtenido en la Escuela Politécnica del Chimborazo, Diplomado superior en Evaluación Institucional Universitaria, obtenido en la Universidad Técnica de Manabí, 28 años de docencia secundaria desde 1987 docente del Colegio Nacional Economista Abdón Calderón Muñoz de la ciudad de Jipijapa y desde 1997 Docente del Instituto Tecnológico superior Paulo Emilio Macías Sabando de la ciudad de Portoviejo y 21 años de docencia universitaria ,desde Julio de 1997 docente de la cátedra de matemáticas en la Universidad Técnica de Manabí en donde ha ocupado los cargos de Director de Cursos Básicos de la Facultad de Ciencias Matemáticas , Físicas y Químicas por tres años. Director de la carrera de Ingeniería Eléctrica por dos años. Actualmente docente los del Instituto de Ciencias Básicas de la Universidad Técnica de Manabí.

Andrea Paola Goyes Robalino, Títulos de pregrado obtenidos: Licenciada en Lingüística Aplicada al idioma inglés (Universidad de las Fuerzas Armadas –ESPE), Ingeniera en Finanzas (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo – ESPOCH). Actualmente cursando el segundo semestre de estudios de Doctorado en Educación en La Universidad Católica Andrés Bello. Manejo apropiado de la comunicación oral y escrita del idioma inglés a través del desarrollo de las macrohabilidades (listening, reading, speaking, and writing) y el uso del idioma. Actualmente docente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo – ESPOCH.

Romane Peñafiel Moncayo, Ingeniera en Empresas, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH); Magister en Administración mención Planeación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCESA) sede Ambato. Ex Gerente de CNT Provincia de Chimborazo, docente de Administración Superior en el área Administrativa Financiera modalidad Presencial y Semipresencial, docente Investigadora del grupo GIDES y Actualmente Directora de la ESPOCH Extensión Morona Santiago. En la Ciudad de Macas.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 11

1.1. ¿Qué se entiende por currículum?	11
1.2. Tendencias en el diseño curricular	12
1.3. Características de los Planes de Estudio, para la formación de los profesionales	16
1.3.1. <i>Papel rector de los objetivos</i>	16
1.3.2. <i>Relación Objeto-Problema-Objetivo en el diseño curricular</i>	16
1.3.3. <i>Sistematización</i>	19
1.3.4. <i>Incremento de las habilidades práctico-profesionales</i>	21
1.3.5. <i>Perfil amplio</i>	22
1.3.6. <i>Los problemas del currículo</i>	24
1.4. Concepto y Naturaleza del currículo	25
1.5. Tipos de currículo	26
1.5.1. <i>Carácter integral del Curriculum</i>	27
1.5.2. <i>Carácter contextual del currículo</i>	28
1.5.3. <i>Currículo como Proyecto: Dimensiones</i>	29
1.5.4. <i>Concebido el currículo como pensamiento y acción, como plan y praxis, es fácil colegir que posee varias dimensiones: diseño, desarrollo y evaluación</i>	29
1.5.5. <i>La estructura curricular</i>	30
1.5.6. <i>La evaluación curricular</i>	33
1.5.7. <i>Educación y Vivir: tareas en construcción permanente</i>	33

CAPÍTULO II: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR 37

2.1. Introducción	37
2.2. Proceso docente educativo y didáctica.....	37
2.2.1. <i>La instrucción</i>	38
2.2.2. <i>La Educación</i>	38
2.2.3. <i>La Pedagogía</i>	38
2.2.4. <i>La Didáctica</i>	39
2.2.5. <i>¿Es la Didáctica una ciencia?</i>	39
2.2.6. <i>Un estudio más profundo</i>	40
2.2.7. <i>¿Cuáles son las características estructurales del proceso docente – educativo?</i>	41
2.2.8. <i>¿Cuáles son las características del movimiento del proceso docente educativo?</i>	42
2.2.9. <i>¿Cuál es la esencia del proceso docente – educativo?</i>	43
2.2.10. <i>¿Qué es el proceso docente – educativo?</i>	44
2.2.11. <i>La tarea fundamental de la Didáctica</i>	45
2.3. Los componentes del proceso docente – educativo	45

2.3.1. El aprendizaje y la enseñanza	46
2.3.2. Las formas del proceso docente – educativo	47
2.3.3. Otros tipos de forma del proceso docente – educativo	49
2.3.4. La tipología de clases	49
2.3.5. Las clases tienen a su vez, una tipología en dependencia del papel o función que ellas desempeñan	49
2.3.6. Estructura organizativa de la clase	49
2.3.7. El método. ¿Cómo se aprende y enseña?	50
2.3.8. Clasificación de los métodos	51
2.3.9. El contenido. ¿Qué se aprende y enseña?.....	55
2.3.10. Clasificación del contenido.....	55
2.3.11. El problema ¿Por qué se aprende y enseña?.....	56
2.3.12. El objetivo. ¿Para qué se aprende y enseña?.....	58
2.3.13. El nivel de asimilación	59
2.3.14. El nivel de profundidad.....	59
2.3.15. El nivel de sistematicidad	60
2.3.16. Objetivo educativo.....	60
2.3.17. Objetivo: Habilidad – Conocimiento – Potencialidad educativa del contenido.....	62
2.3.18. La evaluación del aprendizaje. ¿En qué grado se aprendió?.....	64
2.3.19. La calificación	65
2.4. El proceso docente educativo como sistema. Su esencia y contradicción....	65
2.4.1. La Primera Ley de la Didáctica. Relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: La escuela en la vida.....	66
2.4.2. Segunda ley de la Didáctica. Relaciones entre los componentes del proceso docente – educativo: La educación a través de la instrucción	68
2.4.3. La relación objetivo – evaluación y método.....	71
2.4.4. Relación entre la instrucción y la educación	72
2.4.5. El proceso docente – educativo como sistema. Su esencia y contradicción	75
2.4.6. La contradicción dialéctica.....	76
2.5. El trabajo metodológico en el Curriculum de la carrera, la disciplina, la asignatura y el plan de clase.....	76
2.5.1. El trabajo metodológico	77
2.5.2. El plan de estudio	79
2.5.3. El objeto de trabajo del egresado	79
2.5.4. La asignatura. El crédito.....	83
2.5.5. La asignatura se estructura por temas	83
2.5.6. El plan de clase	83
2.5.7. El año o grado	84
2.5.8. La flexibilidad.....	84

2.6. Breve caracterización de algunos paradigmas educativos	86
2.6.1. <i>La escuela tradicional</i>	86
2.6.2. <i>La escuela nueva</i>	86
2.6.3. <i>La tecnología educativa</i>	87
2.6.4. <i>La escuela del desarrollo integral</i>	87
CONCLUSIONES	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. ¿Qué se entiende por currículum?

El término currículum ha tenido variedad de interpretaciones, a veces se utiliza para identificar un nivel, otros para la formación académica de una red de conocimientos y hasta lo relacionan específicamente con una asignatura. Todo currículum tiene no sólo una concepción académica, sino también una concepción del mundo, o sea, siempre en toda concepción curricular están presentes intereses de clases.

A continuación, le presentamos un listado de definiciones de currículum como muestra de la multiplicidad de interpretaciones y enfoques existentes. Analíalos y:

- Destaca los elementos en que enfatiza cada autor.
- Resume los que se presentan como regularidad.
 - Plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. Tiene cuatro elementos; objetivos curriculares, plan de estudio, cartas descriptivas, y sistema de evaluación
 - Currículum como síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan para fines de enseñanza todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes.
 - El currículum constituye el programa íntegro de toda la acción de la escuela, es el medio esencial de la educación, es todo aquello que profesores y alumnos hacen en el marco de lo académico y está determinado por la sociedad.
 - El currículum es un proceso de enseñanza que forma a los estudiantes mediante la transmisión de valores, conocimientos y habilidades de modo que estos se asignen a los objetivos propuestos. Los elementos que intervienen en el currículo son: personas (los alumnos y profesores fundamentalmente; las tareas (las oportunidades de aprendizaje, organizados en reas, materias, proyectos, etc.).
 - La administración (la planeación, organización, dirección y control de desempeño de las personas que realizan las tareas).

- Currículum es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr.
- El currículum entendido como proyecto y como proceso que conlleva a una concepción de la enseñanza aprendizaje como una actividad crítica de investigación y de innovación constantes, asegurando el desarrollo profesional del docente.
- El currículum escolar es ante todo un recorrido educacional, un conjunto continuado de experiencias de aprendizaje relacionados por alguien bajo el control de una institución formal de educación en un período dado.
- Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
- “Un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar..”
- Esta definición nos indica que el currículum es un proyecto educativo integral por lo que no se refiere a un aspecto determinado del proceso educativo, además se evidencia que los diseños curriculares tienen que concebirse como una tarea de investigación con un carácter dinámico, donde los alumnos y maestros se impliquen con una posición afectiva por el conocimiento, para darle solución a los problemas y proyectarse hacia el futuro.

Bajo el término de Diseño Curricular se encierra un concepto polisémico empleado indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso a la instrumentación didáctica del proceso de formación de egresados, denominado en nuestro medio proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. Tendencias en el diseño curricular

Abordaremos las tendencias en el Diseño Curricular, partiendo de la consideración de que en la conceptualización que sustentan los autores, está presente una elaboración racional de la información disponible de acuerdo con sus concepciones sobre la educación y su finalidad.

El análisis de las definiciones conceptuales permite establecer cinco tendencias; a partir de la clasificación:

El currículum como contenido de la enseñanza

En esta tendencia prevalece el contenido de la Ciencia, tanto en conocimientos como en habilidades, con un mayor énfasis en los primeros. Para quienes identifican el currículum como contenido la misión fundamental de las instituciones docentes es la de transmitir conocimientos. En esta tendencia está presente una concepción epistemológica del currículum al priorizar los aspectos gnoseológicos.

El currículum como una guía o plan

Constituyendo un modelo para el desarrollo del aprendizaje y de la actividad del estudiante. Según uno de sus mentores, la función del currículum es la de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta concepción hay una influencia conductista y de la denominada Escuela Nueva de J. Dewey.

El currículum como experiencia

En esta concepción se pone el énfasis en lo que hacen los estudiantes, como suma de experiencias dirigidas por el profesor. Tal concepción presenta una fuerte influencia conductista y se interpreta el currículum como un elemento, dinámico, flexible y activo, donde se tienen en cuenta los aspectos de carácter social.

El currículum como sistema

Con una fuerte influencia de las Teorías de Sistemas, en él se precisan los elementos constituyentes y sus interrelaciones. Hay una delimitación de objetivos como metas o propósitos que determinan los restantes componentes y las relaciones entre ellos. Esta tendencia está presente en modelos de diseño curricular que pueden tener posiciones filosóficas muy diferentes, entre ellas las concepciones sobre el currículum, presentes en los actuales planes de estudio.

El currículum como disciplina

Se circunscribe a lograr un proceso eficiente en una determinada disciplina, logrando un proceso de asimilación rápido. Esta interpretación del currículum no sólo se presenta como un modelo activo y dinámico, sino como reflexión sobre el mismo proceso. Tal concepción está dentro del campo de la Didáctica y ha tenido una amplia difusión en los EE.UU., entendiéndose el diseño curricular comprendido en el campo de la Didáctica. En esta tendencia hay una fuerte influencia del pensamiento tecnocrático en la educación, independientemente del contexto social.

Modelos de diseño curricular

Los modelos de diseño curricular de mayor influencia hasta nuestros días pueden clasificarse en cinco grupos que son:

- Modelos precursores.
- Modelos globalizadores.
- Modelo de investigación en la acción.
- Modelo constructivista.
- Modelo histórico-cultural.

Los que serán caracterizados brevemente en sus aspectos esenciales a continuación:

Modelos precursores

En ellos se pueden identificar dos vertientes fundamentales. Para ambas la propuesta se caracteriza por la elaboración de planes y programas sobre una base de objetivos conductuales.

La primera vertiente

Corresponde al surgimiento de la teoría curricular (1931). Tiene como representantes a Ralf Tyler e Hilda Taba. Conciben el diseño curricular con una perspectiva amplia a partir del análisis de componentes referenciales que sirven de sustento al currículum, como son la sociedad, los especialistas y los estudiantes; además consideran la influencia filosófica y psicológica.

La segunda vertiente

Aparece a partir de las propuestas de Robert Mager (en los años 70) y se reduce a un modelo de instrucción que centra el problema de la elaboración de los programas en los objetivos conductuales. Este modelo es la representación más precisa de eficientísimo y de la aplicación del pensamiento tecnocrático de la educación, hace énfasis en la relación objetivo-enseñanza-evaluación de forma dogmática

Modelos globalizadores

Tendencia en la cual se destaca el carácter integral de la enseñanza y de sus componentes. Esta modalidad hace énfasis en el modo de concebir y organizar los contenidos del currículum.

En la actualidad, esta tendencia va a la inclusión en el currículum de contenido de interés mundial que se estudian desde una óptica interdisciplinaria. Esta tendencia, no obstante, su actualidad, tiene sus orígenes en Europa a principios de siglo.

Modelo de investigación en la acción:

Estos modelos han surgido en los últimos años y conciben el currículum como proyecto y como proceso, en los que la enseñanza y el aprendizaje son consideradas actividades de investigación y de innovación que aseguran el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes. El modelo más representativo es el que da nombre al grupo “Modelo de Investigación de la Acción”.

Modelo constructivista

Tiene sus fundamentos en la afirmación de que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio, sin embargo, el conocimiento de la realidad será más o menos comprensible para el sujeto en dependencia de los instrumentos intelectuales que posea, esto propicia el desarrollo de la lógica de los actos.

En esta tendencia el estudiante desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, ya que se entiende éste como un proceso de reconstrucción en el cual el sujeto organiza lo que se le proporciona de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee y de sus conocimientos anteriores. Estas ideas desarrolladas por Piaget constituyen una corriente de diseño curricular.

Modelo con un enfoque histórico-cultural

El objetivo de este modelo es formar personas pensantes, críticas y creativas; apropiadas del conocimiento creado por la humanidad y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad

Modelo de procesos conscientes

Este modelo se desarrolló sobre la base de la Teoría Didáctica, constituye la base para la elaboración de los Planes C, o de tercera generación que se aplican actualmente, y a partir de ello propondremos nuestras consideraciones sobre algunas insuficiencias que, a nuestro juicio, se manifiestan en estos planes y que se solucionarían con un modelo derivado de él que hemos denominado modelo de invariantes de habilidad. A este último grupo le dedicaremos atención posteriormente.

1.3. Características de los Planes de Estudio, para la formación de los profesionales

Independiente de cuál sea la carrera universitaria, en cada una está presente un conjunto de tendencias, que presentan grado de desarrollo diferente según la carrera, e incluso el centro universitario donde se imparte. Estas tendencias son:

1. Papel rector de los objetivos.
2. Sistematización.
3. Incremento de las habilidades práctico-profesionales.
4. Perfil amplio.

Se requiere de un análisis de cada una de estas tendencias.

1.3.1. Papel rector de los objetivos

En la comprensión pedagógica de la Educación Superior, los objetivos constituyen el modelo pedagógico del encargo social; es en el lenguaje pedagógico, la expresión de demanda de la sociedad, de la vida. Lo cual es consecuente con la Primera Ley de la Pedagogía, y de hecho un corolario de ella.

El carácter rector de los objetivos y la comprensión de este hecho, hoy día no sólo están presentes en el proceso docente-educativo como tal, sino que presiden los reglamentos de trabajo y ha llegado hasta todas las instancias de dirección de la Educación Superior, a partir de objetivos, que se establecen y permiten dirigir en cada nivel desde el Órgano superior hasta el departamento.

Se hace necesario caracterizar la concepción misma de los objetivos dentro del proceso docente-educativo y estos en su relación con el objeto y el problema, de acuerdo con un análisis epistemológico del proceso docente-educativo.

1.3.2. Relación Objeto-Problema-Objetivo en el diseño curricular

Los problemas profesionales que debe resolver el estudiante al egresar determinan el contenido de lo que debe estudiar. Se entiende como problema aquella situación que se da en un objeto y que genera en el sujeto la necesidad de transformarlo desarrollando un proceso para ello.

A través del proceso docente-educativo, el conjunto de problemas que el estudiante conoce y resuelve van siendo sistematizados de acuerdo con las características comunes que lo ordenan y estructuran.

Los elementos comunes, los conceptos, leyes y características que se repiten, permiten ir buscando regularidades y generalizando un único sistema con el que trabaja el egresado, lo cual constituye el objeto de la actividad, de su actuación, que modela, que abstrae de la realidad objetiva que le rodea.

El objeto modificado en el proceso es el que se convierte en contenido de dicho proceso, que es caracterizado a su vez, mediante un modelo, destacando sus componentes y relaciones fundamentales.

El contenido si es modelado correctamente tiene un marcado carácter objetivo. Ese modelo tiene además que ser lo suficientemente flexible y amplio como para que le permita una actuación eficiente y válida en un lapso relativamente amplio de tiempo posterior a su graduación aún en las condiciones cambiantes y dinámicas de la revolución científico-técnica contemporánea, o de los cambios económicos y sociales que se produzcan.

El objeto de trabajo, aunque parte de los problemas actuales que se dan en la vida en la sociedad, tiene que ser tal que trascienda a ese marco y se proyecte en el tiempo.

Ahora podemos precisar que los objetivos, son los propósitos, las aspiraciones que el sujeto se propone alcanzar en el objeto para que una vez transformado satisfaga sus necesidades y resuelva el problema. En tanto lo selecciona el sujeto tiene un carácter subjetivo.

En el proceso docente-educativo, los objetivos son las características que deben poseer el egresado para que trabaje con el objeto y resuelva los problemas.

Entre el objeto y el problema hay una relación de esencia y fenómeno, siendo el problema fenómeno, manifestación, mientras que el objeto constituye la esencia.

En el proceso docente-educativo el objeto se constituye en contenido, los problemas en su manifestación particular y su solución en el método de aprendizaje.

El objetivo en un plano más generalizador incluye la esencia del contenido, del objeto y de sus métodos, recogiendo lo fundamental y esencial.

No tener en consideración el objeto hace impreciso el contenido del proceso docente-educativo, pero no tener en cuenta el problema es desconocer su modo, su lógica de desarrollo, su método.

Según Rubinstein "El pensamiento parte de una situación problémica, así se llama a la situación en que se da algo implícito en ella incluido, por ella presupuesto,

pero no definido en ella, no conocido, no dado explícitamente, sino únicamente apuntado a través de la relación de algo con lo dado en la situación. La relación entre los desconocidos, lo apuntado, lo que se busca y los términos dados del problema, es lo que determina la dirección del proceso mental. La unidad de esta dirección condiciona la de dicho proceso, encaminado a resolver dicho proceso.

La relación objeto-problema (y su solución) es el fundamento epistemológico de la relación entre el contenido y método. El objetivo es el elemento integrador en su aspecto esencial, expresa la cualidad del sistema proceso docente, en cada uno de sus niveles, por eso es único e integrador.

En el objetivo está presente el objeto: el conocimiento y la habilidad, esto es, la imagen del objeto y el modo de operar con él, para resolver el problema, para modificar la situación que se manifiesta en el objeto.

Hay que relacionar también en este sentido el vínculo que se manifiesta entre el problema-tema-objetivo. Como se dijo, el primero es la situación que se da en el objeto, mientras que el segundo expresa la actuación del sujeto cuando se relaciona con el objeto. Si bien estos dos conceptos están relacionados no se identifican, pues para resolver el problema hay que desarrollar una o varias tareas.

El proceso docente-educativo en su diseño parte de los problemas, es su vínculo con la realidad objetiva, es lo que le establece su condición necesaria para que su concepción no sea escolástica.

En la actuación del egresado se manifiestan las tareas que él desarrolla para resolver los problemas. Los objetivos serán las características que debe poseer el egresado para ser capaz de ejecutar las tareas. El objetivo es una generalización de las tareas, se expresa en un lenguaje de tareas, de habilidades, pero éstas son generalizadoras, globalizadoras, esenciales.

El objeto es más estable que el problema, en él se encierra, de forma cualitativamente superior, todos los problemas que le dieron origen y otros muchos.

Mediante la solución de problemas el estudiante aprende a resolverlos, de esta manera adquiere el conocimiento y domina la habilidad.

La tarea puede ser resolver un problema. En cada problema las condiciones van cambiando, y serán variadas las tareas, pero todas contribuyen a lograr el objetivo.

A partir de los problemas reales, de la vida y la sociedad se establecen los objetivos en la escuela, y son estos objetivos los que a su vez determinan los problemas docentes; de aquí la dialéctica problema-objetivo-problema.

Si ignoramos el problema como categoría pedagógica se hace escolástico el proceso, pero si ignoramos el objetivo se hace anárquico, superficial e ineficiente.

Los currículos, en correspondencia con esta concepción, están presididos por lo que se ha denominado modelo del profesional, que no es otra cosa que el establecimiento de los objetivos que se persiguen en la formación del profesional y de modo tal que se precisen, en términos de habilidades, los modos de actuar que caracterizan su actividad.

A partir de los objetivos que aparecen precisados en el modelo del profesional se derivan las correspondientes a las disciplinas, años, asignaturas, temas: en una concepción sistémica que se produce una derivación gradual de los de orden superior y de modo tal que reflejen, en su esencia, la forma en que se concreta en cada actividad docente el encargo social.

1.3.3. Sistematización

La sistematización como enfoque de sistema, implica la integración de los componentes del plan de estudio de modo que aseguren la cualidad que, como resultado de la integración, se tiene a cada nivel.

En esta concepción didáctica, los elementos esenciales que caracterizan al plan de estudio, se denominan formas organizativas del proceso docente- educativo y son:

- Lo académico.
- Lo laboral.
- Lo investigativo.

Se llama tradicionalmente académico y laboral a los componentes organizativos del proceso para caracterizar un tipo de proceso docente-educativo, en el que el contenido tiene una cualidad específica de acercamiento a la realidad circundante, a la realidad social.

Lo investigativo es el modo fundamental de enfrentar los problemas y resolverlos. Lo investigativo está presente tanto en lo académico como en lo laboral, cuando estos son problémicos y adquiere su máximo desarrollo en los trabajos de curso y diploma.

Lo académico, lo laboral y lo investigativo serán, por tanto, una tipología de proceso docente-educativo según una clasificación de acuerdo con su grado de acercamiento a la vida, a la realidad objetiva. Este criterio de clasificación está inspirado en la realidad.

Cada una de estas formas organizativas tiene una tipología propia que la caracteriza, lo que posibilita organizar más adecuadamente el proceso docente-educativo.

En la integración que supone el enfoque de sistema están presentes todos estos componentes combinados armónicamente a lo largo de la carrera y, como tendencia, en cada uno de los períodos o semestres. La integración es cada vez mayor en la medida en que se llega a años superiores, aunque se pretende una integración semestre a semestre en aras de lograr los objetivos propuestos.

La comprensión de la necesidad de un enfoque de sistema en el currículo es una de las características más importantes de la Educación Superior. Como una consecuencia del enfoque de sistema se introducen las disciplinas como eslabón intermedio entre la carrera y las asignaturas, pues existía un vacío entre lo que pretendía cada asignatura, como objetivo, y el modelo del profesional o un alto número de asignaturas no vinculadas entre sí ni con la carrera, no se establecía una subordinación siendo la influencia del profesor determinante en las asignaturas.

La disciplina constituye un subsistema de otro mayor que es la carrera y que garantiza la formación de uno o más modos de actuación del profesional (objetivos declarados en el modelo del profesional) lo que se expresa en sus objetivos.

La disciplina tiene todos los componentes del proceso docente-educativo. Los objetivos de la disciplina expresan la habilidad generalizadora o las habilidades que se integran a su contenido; cuenta con métodos, formas y evaluación propios.

La caracterización integradora de la disciplina como un todo es una de las tareas metodológicas más complejas de la Pedagogía y exige una visión globalizadora de los que la planifican, organizan, ejecutan y controlan.

La disciplina expresa la integración, la sistematización vertical de la carrera (proceso docente-educativo de orden superior). El establecimiento de disciplinas que comprendan varias asignaturas a lo largo de la carrera permite la coordinación de los contenidos y que los profesores trabajen en aras de lograr objetivos más generales y esenciales eliminando las concepciones estrechas de un profesor.

No menos importante es la integración horizontal que se produce en el año, ésta constituye también un proceso docente-educativo y a su vez se caracteriza por todos los componentes del proceso. El año tiene sus objetivos que no son la simple suma de los objetivos de las asignaturas presentes en él. En estos objetivos se expresará el grado de acercamiento a los objetivos del egresado, como resultado de la acción integrada de todas las asignaturas que hasta ese momento ha recibido el estudiante.

El año es un subsistema del plan de estudio que integra horizontalmente el proceso docente-educativo y en interacción con las disciplinas posibilita determinar toda la red del proceso docente-educativo mayor: la carrera.

El año tiene sus contenidos, como resultado de la sistematización de los de cada asignatura jugando un papel rector los de la disciplina integradora al constituir los del objeto de trabajo del egresado.

En los años superiores de la carrera esto es evidente. Si las asignaturas trabajan con el objeto del egresado posibilitan su integración. Si son objetos cualitativamente distintos es necesario encontrar lo común, lo general en todos ellos.

Hemos visto el carácter sistémico que se manifiesta en el diseño curricular el cual tiene como momentos significativos la disciplina y el año.

1.3.4. Incremento de las habilidades práctico-profesionales

En contraposición a la tendencia que se manifestaba en los currículos tradicionales de priorizar los aspectos teóricos, relegando a un segundo plano la formación práctica y profesional, hoy día se aprecia un incremento de estas habilidades.

En el currículo denominadas planes A y B existían prácticas laborales como parte del propio currículum que se organizaban de diversas formas, siendo la más común la de pasantías, o períodos de tiempo en los cuales los estudiantes se insertaban en una determinada actividad laboral. No obstante, ello no estaba integrado a las disciplinas y sus asignaturas por lo que tenía un enfoque a sistémico, siendo su contribución a la formación práctico- profesional limitada e ineficaz.

La incorporación de los estudiantes a la investigación, en general, tampoco se integraba sistémicamente a las disciplinas ni se relacionaban con las actividades laborales ni con los problemas concretos de la producción y los servicios. Esta situación ha sido conceptualmente comprendida, con los actuales planes C, aunque no se logra en todos los casos con la eficiencia necesaria, fundamentalmente en lo referente a la investigación.

Todo ello tenía como consecuencia que se estableciera un divorcio entre la teoría, que se desarrollaba en las aulas universitarias y que era lo priorizado (incluso lo que, por lo general, se examinaba), y la actividad investigativo-laboral, que era lo subordinado e incluso subestimado en ocasiones. Los profesores más experimentados impartían sólo las conferencias, mientras que la práctica laboral se dejaba en manos de los profesionales de las fábricas, con poca o ninguna participación en el claustro.

Aunque se ha comprendido esta situación, consideramos que aún no se había llevado a la práctica, en consecuencia, los egresados, si bien tenían un nivel teórico aceptable, no tenían formadas las habilidades teórico-prácticas propias de su profesión.

Tal situación tenía su manifestación primaria en la propia concepción del currículum al elaborar objetivos que centraban su atención en los aspectos teóricos siendo mínimos o inexistentes los relacionados con la formación de las habilidades antes mencionadas.

Un enfoque sistémico que posibilite la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo con una correspondencia entre la teoría y la práctica en cada actividad docente, requiere el incremento de las actividades que aseguren la formación de las habilidades prácticas y profesionales promoviéndose la reducción del tiempo destinado a conferencias y el incremento de las actividades prácticas. La reducción del número de conferencias constituye un elemento polémico ya que puede conllevar a un descenso del nivel teórico si no se tienen en consideración cambios en la concepción del contenido, los métodos y las formas que se desarrollen en el proceso docente-educativo. Estos aspectos serán analizados posteriormente.

Con los planes C las disciplinas comienzan desde el primer año a integrar los conocimientos y las habilidades familiarizando a los estudiantes, en un inicio, con el objeto de su profesión, para luego, vincularlos directamente de modo que en los años superiores actúen sobre éste, para lo cual se determinan objetivos de año que garanticen esta integración.

1.3.5. Perfil amplio

La concepción curricular actual tiene como uno de sus rasgos característicos, la formación de un egresado de perfil amplio definido como:

“Un profesional que se caracteriza por tener un dominio profundo de la formación básica de su profesión, de modo tal que sea capaz de resolver en la base de la profesión, con independencia y creatividad los problemas más generales y frecuentes que se presentan en las diferentes esferas de su actividad profesional”.

Ello significa, en primer lugar, que el estudiante se apropie de una profunda formación básica adquirida a través de las denominadas disciplinas básicas, cuyos contenidos tienen un mayor grado de abstracción y modelación, que se identifican con el objeto de una ciencia y en la cual está presente su lógica. Al estudiante apropiarse del método de la ciencia se favorece el desarrollo de capacidades cognoscitivas, de la lógica del pensamiento, sobre la base de un sistema de leyes y principios esenciales propios de esa ciencia.

Existen otras asignaturas que tienen como contenido el objeto de la profesión, en ellas el estudiante aprende a resolver problemas reales presentes en los procesos sociales de la producción y los servicios, aunque su intención no sea la de introducir aportes cualitativamente nuevos, sino la de dominar la tecnología de la profesión apoyado en un conjunto de ciencias.

En ambos tipos de asignaturas está presente la dialéctica ciencia-producción; en las primeras porque la lógica de las ciencias que los estudiantes deben aprender se inserta en la lógica de la profesión, que es el todo; porque se debe alcanzar un nivel productivo en la asimilación, lo cual le permitirá resolver problemas nuevos a partir de los conocimientos y habilidades de que disponen.

Cabe destacar que dentro de las asignaturas está las básicas de la profesión que de conjunto con las básicas deben constituir más del 50 % de la carrera.

La formación básica y el desarrollo de capacidades cognoscitivas le proporcionan al estudiante independencia y creatividad, permitiéndole un amplio espectro de puestos de trabajos diversos, siempre que se trate de la actividad de base de su profesión.

Se concibe un profesional que trabaje en el eslabón de base de su profesión en la solución de los problemas concretos de la producción y los servicios, allí donde estos se presentan, que trabajen en la base de la profesión.

Formar un egresado para trabajar en el eslabón de base de su profesión, es un aspecto de gran significación en el diseño curricular y tiene que ser abordado en el proceso de perfeccionamiento.

Cabe señalar que este aspecto en los actuales planes C no ha tenido un tratamiento homogéneo, existiendo carreras cuyo objeto fue muy amplio y en otras muy estrecho, lo que ha influido en las posibilidades del graduado de enfrentar los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su vida profesional.

Cuando denominamos generales, hablamos de comunes, de aquellos problemas que están presentes en todos o en la mayor parte de los lugares donde el profesional actúa y que con mayor frecuencia se dan en esos lugares.

Estos cuatros característicos dan una medida del encargo social planteado al diseño curricular en la educación superior actual y del alcance del graduado que se aspira a formar en nuestras universidades.

1.3.6. Los problemas del currículo

En la medida que el trabajo del docente se profesionaliza, deja de ser un puro "enseñante" para convertirse en un educador consciente de la responsabilidad social que ha adquirido y concibe su formación de forma permanente, el tema del currículo pasa al primer plano en las necesidades y requerimientos del magisterio.

Este asunto, no obstante, tiene que encarar situaciones adversas entre las que se hallan:

Las confusiones con la propia acepción del término currículo.

- La inconsistencia teórica de algunos enfoques curriculares
- La falta de criterios científicos de docentes y funcionarios para seleccionar, elaborar o desarrollar el currículo.
- La insuficiente preparación de los docentes para cumplimentar las posiciones reformistas que aspiran a la elaboración autónoma del currículo de base.
- El apego de los directivos a la tradición centralizada y burocrática del currículo que limita, y a veces impide, la introducción de innovaciones curriculares, situación que agota y desmoraliza a los docentes que honestamente se ponen al servicio del desarrollo curricular.
- El mal entendido concepto de democracia en el Curriculum que conlleva una intervención manipuladora, y alejada de lo científico-técnico de algunos sectores, lo que traba su posible desarrollo.
- Sin embargo, se dan pasos interesantes en Latinoamérica hacia el desarrollo curricular, que invitan al análisis teórico y a la intervención práctica, para la reflexión.

1.4. Concepto y Naturaleza del currículo

Identificamos el concepto currículo como una concreción didáctica (teorías, principios, categorías, regularidades), en un objeto particular de enseñanza-aprendizaje.

El currículo aplica una concepción: teórico-metodológica a una realidad educativa específica, ya sea una carrera universitaria, un curso escolar, o unos estudios de postgrado.

El currículo es mediador entre la ciencia didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas teorías, sistematizadas, encuentran su "acomodo" para que sean convertidas en la acción de enseñar y la de aprender. Ese "acomodo" es curricular.

El currículo selecciona y organiza ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo a criterios metodológicos y los estructura correspondientemente.

La labor curricular es una actividad científico-técnica. El currículo posee una naturaleza objetiva en tanto responde a:

- Teorías, regularidades.
- Materias científicas.
- Un contexto histórico-social determinado.
- Las características particulares del alumno y del grupo social.

Estos factores contextualizan al currículo, lo objetivan, lo remiten a ciertos datos y características particulares de los objetos y sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Por esa razón el currículo adopta ciertas posiciones filosóficas, ideológicas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas que se integran en una concepción didáctica.

Ahora bien, la labor curricular es, al mismo tiempo, una actividad subjetiva. Elaborar el currículo y desarrollarlo es un acto creador del diseñador, del maestro, en el cual interviene su posición ideológica, está presente su nivel de información y cultura en general, y está marcado por sus vivencias, experiencias e intereses.

Trabajando con una misma materia, para un mismo alumno, en una misma localidad, dos profesores pueden concebir diferentes currículos, aún apoyados en teorías didácticas comunes. El factor humano, el carácter subjetivo del diseñador y ejecutor del currículo le pone su sello personal, creador y divergente.

Así, el objeto curricular se nos presenta en toda su complejidad: objetivo-subjetiva y nos advierte de la necesidad de un tratamiento riguroso y esmerado.

1.5. Tipos de currículo

El currículo se nos presenta bajo diversas formas, respondiendo a características diferentes.

Por el nivel sistémico de los contenidos del currículo:

- De unidad: sistema de clases del núcleo base de aprendizaje.
- De materia o asignatura: sistema de contenidos relativos a una ciencia.
- De área: sistema de contenidos de ciencias afines.
- De subsistema o etapa escolar: sistema de contenidos que estructura varias áreas, años, materias de un período y nivel escolar determinado: primaria, secundaria, bachillerato, carrera universitaria, etc.

Por el documento en que se formaliza el diseño curricular:

- El plan de instrucción, o plan de clases de la unidad didáctica.
- El programa de curso, o programa de asignatura.
- El programa de área.
- El plan de estudio o programa de cursos, o pensum.
- Por el grado de participación del docente en el diseño:
 - Cerrado: currículo elaborado centralizadamente, generalmente por una comisión de especialistas, que deviene rígido, inflexible y de obligatorio cumplimiento.
 - Abierto: currículo que se elabora en la base, por docentes y otros miembros de la institución escolar o sectorial y que por su carácter contextualizado

es flexible, mutable, generalmente está orientado por fines centrales de la política educativa, tiene un carácter democrático.

- Semiabierto: currículo que está diseñado a nivel central, pero deja previsto el ajuste, cambio, enriquecimiento de su contenido y estructura.

Por la estructura de los contenidos:

- Disciplinar: siguiendo la lógica de la ciencia.
- Temática: selección de asuntos que pueden romper la lógica disciplinar.
- Disciplinar-Temática: que combina los temas en el orden lógico de la ciencia.
- Por áreas: conjunto de materias afines por la naturaleza del conocimiento: ciencias sociales o ciencias psicológicas, etc... Puede tener carácter interdisciplinar.
- Modular: se organizan los aprendizajes alrededor de "objetos de transformación". Tiene carácter interdisciplinar, se vincula con la práctica social y profesional.
- Por problemas: se organizan los aprendizajes interdisciplinariamente siguiendo los ejes-problemas. Vincula la formación teórica y la práctica.

Por la concepción:

- Por su concepción el currículo se remite a las teorías ideológicas que se sintetizan en los modelos didácticos, y devienen modelos curriculares. Ellos pueden ser entre otros:
 - **Tradicionalistas:** cuando responde a características positivistas, de autoritarismo, descontextualizadas, teoristas, academicista, etc.
 - **Tecnológico:** dirigido a resultados operacionales, medibles, observables, planificación "ingenieril" (todo previsto). A partir de objetivos, activismo del alumno, despliegue de técnicas e instrumentos.

1.5.1. Carácter integral del Curriculum

El concepto de integralidad remite al carácter sistémico y dialéctico del modelo. Integral por su concepción, integral por las aspiraciones de formar holísticamente al alumno, integral por su naturaleza de proyecto curricular, integral por su metodología, integral por su estructura organizativa.

El enfoque integral del currículo concibe que:

- Se parta de las posiciones de las ciencias, tanto en el plano teórico como de los métodos de su conocimiento.
- La actitud participativa del alumno bajo la guía del docente siga los procesos cognitivos acorde a la naturaleza del conocimiento que aprende y con las características de su personalidad.
- En el proceso educativo haya aprendizajes teóricos y aprendizajes prácticos.
- La escuela se articule con el contexto social (con la vida).
- El espíritu que reine en el proceso educativo sea el del humanismo: se respete la integridad y la dignidad del hombre; la educación en los valores conducentes a su identidad personal y social.

La concepción del currículo Integral apunta hacia unos contenidos plurales, multidireccionales y multifuncionales; contenidos:

- Conceptuales.
- Procedimentales.
- Actitudinales.

Contenidos que exploten en el alumno las potencialidades para:

- Desarrollar su pensamiento.
- Solucionar problemas.
- Comunicarse.

Contenidos que aprovechen sus experiencias:

- Personales.
- Grupales.
- Sociales.

1.5.2. Carácter contextual del currículo

El currículo que proponemos posee además la cualidad de su contextualización. Se trata de utilizar la realidad social en que se inserta el currículo desde los ángulos siguientes:

- La sociedad como fuente que ofrece información para ubicar el currículo genuinamente en los marcos de su historia, sus problemas, sus necesidades.
- La sociedad como factor vivo, con el cual deberán interactuar alumnos y docentes.
- La sociedad como contexto que ganará en transformaciones evolutivas con el impacto de la educación.

1.5.3. Currículo como Proyecto: Dimensiones

El currículo Integral y Contextualizado tiene carácter de proyecto. No se concibe como resultado final, ni acabado; ni como un plan que emana de las ideas de especialistas. El currículo es un proyecto por su naturaleza genética, evolutiva, dialéctica, causal. Surge producto de necesidades; aspira a superar una realidad concreta; se aplica para probar que las vías son factibles y contribuir al mejoramiento de la educación, de los alumnos y de la sociedad; y se evalúa para comprobar las calidades obtenidas. El carácter procesual le imprime su sello al proyecto curricular.

1.5.4. Concebido el currículo como pensamiento y acción, como plan y praxis, es fácil colegir que posee varias dimensiones: diseño, desarrollo y evaluación

El diseño curricular es el currículo pensado, como lo denominan algunos autores; es el plan que se concibe, en el que queda reflejado el enfoque educativo que se desea.

El desarrollo es la dimensión dinámica del Curriculum, en la que el proyecto se identifica con el propio proceso educativo. En el acto de educar se pone en vivo el Curriculum pensado, por lo que algunos lo identifican con el Curriculum vivido; aunque aquí cabe hacer una disquisición, ya que puede haber una diferencia, y de hecho siempre la hay, entre el Curriculum pensado y el Curriculum vivido, por lo rico e imprevisible de la realidad en que se produce el proceso educativo.

La evaluación es la dimensión curricular que posee el sentido de retroalimentar el propio proyecto; y si entendemos el Curriculum como dinámica, resulta que su evaluación no es un acto final, sino que va ocurriendo a lo largo del desarrollo del propio proyecto, en sus diversas fases.

Este enfoque de Curriculum como proyecto aporta una posición investigativa frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así el Curriculum no es solo un programa o un diseño, sino su desarrollo y evaluación; y quien lo elabora no es únicamente un diseñador, sino un docente-investigador. El docente es quien lo piensa, lo idea

sistematizadamente, lo sigue en su desarrollo controlando características, analiza sus efectos y causales, y hace nuevas proposiciones para su mejoramiento.

El diseño de la metodología supone la previsión de la dinámica del proceso, lo que incluye las condiciones de espacio, tiempo, recursos humanos y materiales para el desarrollo de las actividades.

El diseño metodológico incluye la preparación del docente para la enseñanza referido a:

- La información teórica.
- El conocimiento del alumno: conocimientos previos, intereses, etc.
- El análisis del Curriculum vigente, ajustes, etc.
- La dosificación del contenido, etc.
- Los criterios que seguir para diseñar el "plan de las unidades didácticas".
- Los criterios para la evaluación del aprendizaje.

1.5.5. La estructura curricular

Las determinaciones hechas en las etapas de diseño relativas al perfil, objetivos, contenidos y metodología encuentran su concreción en la estructura del currículo.

Las características estructurales dependen del nivel sistémico del Curriculum, a saber:

- El plan de instrucción de la unidad estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las clases correspondientes, siguiendo las categorías didácticas:
 - Objetivos de la unidad.
 - Contenidos: su selección y secuencias, siguiendo el criterio de la signatura: por la lógica de la ciencia, por temas, por problemas, etc. Precisa los ejes de aprendizaje.
 - Actividades de aprendizaje: estructura las actividades que llevará a cabo el alumno, en un cierto orden, en correspondencia con la metodología a seguir (investigativa, problemática, etc.). El tiempo que durarán los lugares de desarrollo.
 - Las actividades de evaluación y autoevaluación.

- Los recursos necesarios para enseñar y aprender.
- El currículo del curso estructura sus contenidos siguiendo algunos de los criterios:
 - Disciplinar: la lógica de la ciencia.
 - Temático: temas (vinculados con el contenido científico, pero que no sigue aquella lógica).
 - Temático-disciplinar: temas que siguen la lógica de la ciencia.
 - Por problemas: problemas que integran los contenidos de más de una ciencia.
 - Por proyectos: proyectos.
 - Por módulos: módulos (alrededor de un objeto de transformación).

El currículo del curso estructura los contenidos en el contexto didáctico general, por lo que su formato incluye también:

- Objetivos generales.
- Objetivos de unidades.
- Ejes de aprendizaje.
- Características metodológicas.
- Fuentes de conocimientos y recursos materiales.
- Evaluación y acreditación.

El documento curricular -el Programa- recoge estos aspectos precedidos por una fundamentación que asume el marco teórico en que se inspira, explicaciones conceptuales que garantizarán el rigor de este documento y del trabajo curricular.

El currículo de Subsistema o de Nivel, (primario, secundario, superior, postgrado) se reconoce habitualmente como plan de estudios o pensum. Este currículo estructura sus contenidos siguiendo algunas de sus modalidades:

- Disciplinar (por asignatura).
- Áreas (asignaturas afines).
- Modular (objetos de transformación).

- Problematizador (problemas).
- Mixtos.

Esta estructura responde, obviamente, a la concepción curricular. Un currículo academicista se estructurará en disciplinas teóricas aisladas entre sí. Otro currículo de formación científica integradora organizará sus contenidos con un sentido interdisciplinario. Y si concibe la formación práctica y/o profesional, su estructura concebirá talleres, laboratorios, prácticas profesionales, investigaciones, etc.

La estructura del plan de estudio incluye el "mapa de asignaturas, o cursos, o módulos", (sentido vertical) en su extensión por trimestre, semestre o años (sentido horizontal).

El currículo de plan de estudios prevé los aspectos siguientes:

- Perfil del graduado: desempeños en la educación superior.
- Objetivos generales.
- Ejes de aprendizajes (concreción de modos de actuación, o capacidades más generales que implican conocimientos, habilidades y actitudes) y que concretan los objetivos.
- Características del contenido: técnico, práctico, investigativo, etc...
- Disciplinas, módulos, áreas (mapa).
- Aclaraciones interdisciplinarias: objetivos y puntos de contacto.
- Características metodológicas.
- Características de la evaluación y acreditación.
- Material de estudio, fuentes, etc.

El plan de estudio es un currículo que parte de los elementos definitorios siguientes:

Análisis contextual: subsistema, relaciones con otros subsistemas, necesidades sociales, problemas, historia y tendencias de su desarrollo; tipo de alumno, etc.

Marco teórico de base: puntos de vista conceptuales en que se apoya el modelo curricular. Sólo sobre la base de estos elementos es posible pasar a definir el perfil, objetivos, ejes, estructuras, etc.

1.5.6. La evaluación curricular

Un proyecto curricular se lleva a efecto con el espíritu de enriquecer y mejorar el proceso educativo con ideas y concepciones novedosas. Su sola aplicación no satisface los requerimientos contemporáneos de la teoría y la práctica curricular, sino que se hace necesario analizar su efectividad y valorar aquellos aspectos que pueden ser mejorados y conservar sus logros.

En la evaluación del Curriculum se podrán analizar todos los aspectos diseñados; tales como:

- Si se logran los objetivos generales y los particulares de unidad y si su formulación ha sido orientadora
- Si los contenidos estuvieron bien seleccionados y estructurados. Si respondieron a la lógica de la ciencia, a los intereses del alumno y encontraron su relación con la comunidad, favoreciendo la utilidad de estos y la motivación de los estudiantes.
- Si las sugerencias metodológicas facilitaron el aprendizaje de los alumnos o se realizaron otras metodologías más valiosas.
- Si el sistema de evaluación contribuyó al logro de los objetivos, permitió reconsiderar el propio proyecto y sirvió a los efectos de la acreditación.
- Habrá que analizar si en el desarrollo del Curriculum intervinieron factores no previstos, por ausencia o cambio en el contexto, en los alumnos, etc. que vale la pena tomarlos en consideración para próximo ajuste de programa.

La evaluación curricular no es una fase en particular; ella se efectúa durante el desarrollo de este, siguiendo ciertas técnicas, cuyos resultados se sistematizan para convertirlos en criterios de reorientación. Todo tipo de currículo: de unidad, de disciplina, de carrera, etc., se evalúa. El Curriculum como proyecto no se concibe sin su evaluación.

1.5.7. Educar y Vivir: tareas en construcción permanente

Siendo consecuente con la Concepción Curricular Integral y Contextual, no hay inamovilidad ni rigidez. Su puesta en escena tiene el valor de permitir la constatación de lo diseñado, y para el análisis de sus resultados se deben tomar en cuenta los criterios de alumnos, docentes, comunidad, etc. El colectivo de docentes deberá arribar a las conclusiones de posibles modificaciones e intervenir en su aplicación. No es posible desarrollar un currículo dos veces de forma igual. Esto se debe a que:

- Se modifican algunas variables del proceso docente: tipo de alumno, aparecen conocimientos nuevos, etc.
- Mientras que se hace conveniente producir cambios, a partir de los resultados de la aplicación anterior.

Por esas razones un currículo siempre es un proyecto educativo, que incluye ideas nuevas, y estará sometido a situaciones nuevas: el alumno será distinto, y el maestro, aunque sea el mismo, no será igual. Enfrentar el currículo con este enfoque significa percibir los cambios en la educación y adoptar una actitud dialéctica frente a la profesión y ante la vida.

Un buen maestro percibe el proyecto curricular como parte de su proyecto de vida; y como tales están permanentemente en experimento, son constantemente evaluados y les resulta idónea y necesaria la reorientación.

Esta asume una estructura en lo general que pasa por los niveles siguientes:

Nivel macro: este contempla los elementos más generales que caracterizan a la carrera, donde se encuentran:

- Caracterización de la carrera: esta consiste en una valoración del desarrollo que ha tenido la carrera en la región o país, considerando los principales fundamentos en que se sustenta el currículo.
- Modelo del Profesional o perfil de egresado: expresa a partir del desarrollo histórico de la carrera o programa el: objeto de trabajo de la profesión, los modos de actuación, los principales campos de acción y las esferas de actuación. Es común también encontrar las funciones del profesional y los objetivos generales a lograr en la carrera, así como su derivación por ciclos.
- El objeto de trabajo: constituye la parte de la realidad donde se manifiestan los problemas que requieren la formación de ese profesional.
- Los campos de acción: se constituyen en aquellos contenidos esenciales que caracterizan la profesión que aseguran el desempeño profesional del futuro graduado. Se expresa en el qué y el cómo de la carrera o programa. Son básicos para identificar las disciplinas principales relacionadas con el ejercicio de la profesión.
- Esferas de actuación: son aquellos contextos de manifestación de los campos de acción que caracterizan el desempeño profesional del egresado de la carrera.

Su concreción da una visión de las áreas relacionadas con la profesión donde se centra la intensión en la formación del profesional.

- Los problemas profesionales: constituyen situaciones inherentes a la actividad profesional que deben ser atendidos desde el proceso de formación profesional. Estos están asociados a la acción del profesional una vez egresado y que estos son imprescindibles ser resueltos en relación con el objeto de trabajo de la profesión.
- Los modos de actuación: consisten en la manifestación en que el egresado desarrolla la actividad profesional. Este es expresión de los métodos más generales que debe usar el profesional al interactuar con el objeto de trabajo de la profesión en pos de dar solución a los problemas profesionales. Le dan significado y pertinencia al profesional en función de la profesión.
- Los objetivos generales de la profesión: aspiraciones más generales que presuponen las transformaciones graduales que se pretende lograr en los profesionales en formación. Estos objetivos se derivan gradualmente por los ciclos o niveles por los que transita el currículo de la carrera. Generalmente se usa la tipología de objetivos instructivos y educativos, pero actualmente buscando mayor nivel de concreción en la intensión formativa se ha llegado a concretar el objetivo integrador o formativo. En este se integran aspectos instructivos y educativos. Los objetivos por niveles o etapas tienen en esencia un marcado carácter interdisciplinario integral, emanado de su relación lógica con el modelo del profesional. Estos tienen salidas a través de las estructuras curriculares de disciplinas y/o asignaturas por cada nivel o ciclo.
- Plan del Proceso Docente: ofrece una información general sobre el contenido fundamental de la carrera o programa y contiene su organización durante los ciclos o niveles previstos. Este se constituye en un documento que contiene las diversas disciplinas y/o asignaturas; precisando su tiempo total, y el correspondiente a las clases y a la actividad investigativo laboral; así como su distribución en el ciclo o nivel. Se especifican los exámenes finales, los trabajos de curso y el tipo de evaluación de la culminación de los estudios.

Nivel meso: el mismo contiene los aspectos inherentes a las disciplinas que caracterizan la carrera. Aunque este nivel es muy recurrente en la Educación Superior, existen experiencias de currículo que no las contemplan, especialmente en aquellos donde se asume una modalidad semipresencial.

Esta se estructura en:

- Programas de las Disciplinas: refleja las características más importantes de la misma, y constituye la descripción sistemática y jerárquica de los objetivos generales a lograr y de los contenidos esenciales a asimilar. Debe contener:
 - Datos preliminares y fundamentación de la disciplina.
 - Objetivos generales.
 - Contenidos: Conocimientos esenciales a adquirir; habilidades principales a formar; valores fundamentales a los que tributa.
 - Indicaciones metodológicas generales para su organización.
 - Bibliografía.

Nivel micro: Este contiene a partir de las disciplinas, la expresión agrupada del sistema de asignaturas interrelacionadas, por lo general tienen como elementos contentivos:

- Datos generales (nombre de la asignatura, de la disciplina y de la carrera; su ubicación en el plan de estudio; el fondo de tiempo total y por formas organizativas; así como, la tipología de clases).
- La relación de temas, definiéndose para cada uno: los objetivos, el contenido, la cantidad de horas y su distribución por formas organizativas y tipos de clase, y la evaluación.
- Indicaciones metodológicas y de organización.
- El sistema de evaluación.
- Textos básicos y otras fuentes bibliográficas.

CAPÍTULO II: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. Introducción

La escuela actual está comprometida con la sociedad que la concibió a ofrecer calidad de la Educación. La sociedad creó la escuela para satisfacer las necesidades de la formación de las nuevas generaciones. Calidad significa conducir de forma consciente y óptima el proceso fundamental que se desarrolla en la escuela, esto es el Proceso Docente Educativo (PDE) o Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA).

La Universidad es una institución docente que tiene el encargo social de formar ciudadanos capacitados con una cultura tal que le permita ejecutar una labor eficiente dentro de la sociedad.

La Universidad es una institución fundamental de la sociedad para la conservación y desarrollo de su cultura. El PDE que en ella se desarrolla requiere de profesionales preparados en la didáctica de este proceso para la dirección eficiente y eficaz de la Universidad.

2.2. Proceso docente educativo y didáctica

La formación de los ciudadanos de un país es una de las tareas priorizadas de cualquier sociedad. Una nación moderna requiere que todos sus miembros posean un cierto nivel cultural que le posibilite desarrollar una labor eficiente. Un país desarrollado o que aspire a serlo tiene que plantearse el objetivo de que todos sus miembros estén capacitados para ejecutar un determinado papel entre las múltiples funciones que se llevan a cabo en el seno de dicha sociedad.

Aquel país en el que todos sus ciudadanos ejecutan sus labores a un nivel de excelencia es una república capaz y puede desempeñar un lugar de vanguardia en el concierto universal de las naciones.

Una sociedad es capaz cuando todos o la mayoría de sus ciudadanos lo son; un individuo es capaz cuando puede enfrentarse a los problemas que se le presentan en su puesto de trabajo y lo resuelve. Para que dicho individuo sea capaz se requiere que en el transcurso de su formación se haya desarrollado su pensamiento, su inteligencia.

El hombre será inteligente si se le ha formado mediante la utilización reiterada de la lógica de la actividad científica, de la actividad laboral, profesional.

Un hombre es instruido cuando ha desarrollado su pensamiento, cuando es capaz, cuando posee la capacidad de resolver problemas en su actividad cotidiana.

2.2.1. La instrucción

Es el proceso y el resultado de formar hombres capaces, inteligentes que hayan desarrollado su pensamiento.

El ciudadano vive inmerso en un conjunto de relaciones con otros hombres, así llama-das relaciones sociales.

Estas relaciones van conformando determinados rasgos de su personalidad, mediante los cuales expresa los valores que los objetos y las personas tienen para él.

En el ciudadano hay que formar además del pensamiento (la instrucción) los valores o sentimientos propios del hombre como ser social. La sociedad en su desarrollo histórico ha acumulado valores morales, religiosos, políticos, jurídicos, entre otros, que forman parte de los elementos más preciados de su cultura. El ciudadano, el joven, tiene que apropiarse de esos valores como parte de su formación.

Un hombre es educado cuando además de formar su pensamiento formó sus sentimientos. Ambos aspectos están muy unidos como veremos posteriormente y se forman en un mismo proceso.

2.2.2. La Educación

Es el proceso y el resultado de formar en los hombres su espíritu: sentimientos, convicciones, voluntad, valores, etc.

La formación del hombre, tanto de su pensamiento como de sus sentimientos, para que sea eficiente, no se debe desarrollar espontáneamente, se hace necesario que sean ejecutados sobre bases científicas y con un carácter sistémico.

El proceso mediante el cual se forma sistémicamente a las generaciones de un país le llamaremos proceso docente- educativo o proceso de enseñanza- aprendizaje.

2.2.3. La Pedagogía

Es la ciencia que estudia el proceso educativo, es decir la que estudia la formación, en general, de la personalidad de los hombres.

2.2.4. La Didáctica

Es la ciencia que estudia el proceso docente – educativo, que como ya se explicó es el proceso educativo organizado y sistémico. La Didáctica es una rama de la Pedagogía.

El estudio de la Pedagogía nos permite dirigir científicamente la educación de los hombres de una sociedad.

2.2.5. ¿Es la Didáctica una ciencia?

Una ciencia se considera como tal si posee un objeto y una metodología propia que no coincide con ninguna otra.

La Pedagogía es ciencia porque tiene su objeto propio: el proceso educativo, es decir, el proceso que posibilita formar la personalidad de los ciudadanos de un país.

Este proceso puede ser sistémico, lo que quiere decir que se desarrolle con carácter de sistema el cual se denomina proceso docente – educativo. El proceso docente – educativo se desarrolla en las escuelas u otros tipos de instituciones docentes.

El proceso educativo puede ser llevado a cabo también por otras instituciones sociales, como pueden ser, la familia, los medios de comunicación masivos, u otros, que realizan esa función de un modo más espontáneo, menos sistémico y entonces no es proceso docente – educativo.

La Didáctica es la ciencia que estudia el proceso docente – educativo. Es decir, mientras la Pedagogía estudia todo tipo de proceso educativo, en sus distintas manifestaciones, la Didáctica atiende solo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado los profesores. En consecuencia, la Didáctica es una rama de la Pedagogía.

Si queremos caracterizar el proceso docente – educativo se hace necesario analizar el mismo.

En el proceso docente – educativo se pueden apreciar, a través de la observación inmediata del mismo, la actividad del estudiante para instruirse: el aprendizaje. Es decir, el aprendizaje, es la actividad que ejecuta el estudiante para formarse.

Se puede apreciar, también, la actividad del profesor que guía ese aprendizaje a la que se denomina enseñanza.

Algunos autores denominan al proceso docente – educativo enseñanza – aprendizaje, lo que no es un error; sin embargo, es una denominación limitada ya que reduce

el objeto sólo a las actividades de los dos tipos de sujetos que intervienen en el proceso: el profesor y los estudiantes. Posteriormente tendremos la posibilidad de apreciar que el proceso docente – educativo es más complejo que la mera actividad.

2.2.6. Un estudio más profundo

Lo esencial, del objeto de la Didáctica, es decir, del proceso docente – educativo nos hace llegar a las siguientes conclusiones:

El objeto de una ciencia se estudia a través de la determinación de un conjunto de características que expresan sus cualidades o propiedades fundamentales, así como de las leyes o regularidades mediante las cuales se precisa el comportamiento de ese objeto.

La Didáctica tiene sus características o componentes propios que estudiaremos en detalle y que le dan su propia personalidad y tiene también sus leyes, basadas en las cuales se puede precisar la metodología inherente (propia) del proceso docente – educativo.

El estudio profundo de la Didáctica nos permite llegar a la conclusión de que es una ciencia social y sus leyes tienen una naturaleza dialéctica. La naturaleza o racionalidad dialéctica de las leyes pedagógicas posibilita precisar el carácter contradictorio de las características o componentes que se relacionan en esas leyes, como se verá posteriormente.

En resumen, la caracterización esencial del objeto de la Didáctica: el proceso docente – educativo, lo hacemos determinando el conjunto de los componentes que constituyen la estructura de dicho objeto, de modo similar como cuando le sacamos una foto a una persona, en que se puede apreciar cada componente la cabeza (en donde está ubicado lo fundamental), el tronco y las extremidades, es decir, la estructura de dicha persona.

Se hace necesario caracterizar, además, mediante las leyes, el porqué del comportamiento de ese objeto, su movimiento, de modo similar como cuando a esa persona se le saca una película en la cual se puede apreciar el movimiento de la persona (objeto) y el comportamiento de cada componente en ese movimiento, y las relaciones entre esos componentes.

En conclusión, La Didáctica es ciencia porque tiene su objeto propio, el proceso docente – educativo, y una metodología que es consecuencia de las leyes inherentes de ese objeto y que relaciona sus componentes.

Pasemos a estudiar cada uno de estos aspectos.

2.2.7. ¿Cuáles son las características estructurales del proceso docente – educativo?

Anteriormente se expresó que la observación más inmediata y externa del proceso docente – educativo nos llevó a apreciar que los estudiantes trabajan con la ayuda del profesor sobre una cierta materia de estudio.

El análisis de esa observación nos puede llevar a la conclusión de que las características o componentes del proceso serán el aprendizaje, la enseñanza y el contenido o materia de estudio, sobre el cual trabajan los estudiantes y el profesor.

Sin embargo, un estudio más profundo del proceso docente – educativo nos arroja otras características más fundamentales (esenciales) e importantes, veamos: La sociedad gesta las instituciones docentes con el fin de resolver un problema de enorme trascendencia, problema este que se denomina encargo social y que consiste en la necesidad de formar a los ciudadanos de esa sociedad, tanto su pensamiento (la instrucción) como sus sentimientos (la educación), en correspondencia con los valores más importantes de la misma.

El objetivo de la institución es la formación de los ciudadanos del país y en particular de las nuevas generaciones. Es decir, el objetivo es el aprendizaje, la instrucción y la educación de los jóvenes, adolescentes y niños.

La necesidad, el encargo social, genera la primera característica del proceso docente - educativo: el objetivo.

El objetivo es la aspiración, el propósito, que se quiere formar en los estudiantes.

Para lograr ese objetivo el estudiante debe formar su pensamiento, sus capacidades y ello se alcanza, como indica la práctica milenaria escolar, mediante el dominio de una rama del saber, de una ciencia, de parte de ella, o de varias interrelacionadas, a esto le llamamos el contenido del aprendizaje, de la enseñanza, en fin, del proceso docente – educativo.

El objetivo está vinculado con el problema, este es la situación que presenta un objeto que genera una necesidad en alguien que se relaciona con ese objeto. Así pues, el encargo social es un problema porque en este se concreta la necesidad que tiene la sociedad de formar a sus ciudadanos con determinada instrucción.

El proceso docente – educativo, es el proceso mediante el cual se debe alcanzar el objetivo, cuando el estudiante se apropia del contenido. Este debe tener un cierto orden, una determinada secuencia. Este ordenamiento, del proceso docente – educativo se le denomina método.

El problema es el punto de partida para diseñar el proceso docente – educativo y se convierte en el tipo de método fundamental de aprendizaje.

El proceso docente – educativo se organiza en el tiempo, en un cierto intervalo de tiempo, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar, así mismo, se establece una determinada relación entre los estudiantes y el profesor, es decir, cuántos estudiantes estarán en el aula en un momento determinado, estos aspectos organizativos más externos se denominan forma de enseñanza.

El proceso docente - educativo se desarrolla con ayuda de algunos objetos, como son, el pizarrón, la tiza, los equipos de laboratorios, el retroproyector, etc., todo lo cual se denomina medio de enseñanza.

Por último, se hace necesario constatar el grado de cumplimiento del objetivo y esto se denomina evaluación del aprendizaje.

Hemos visto, en resumen, que el proceso docente – educativo estudiado en un plano más profundo, en su estructura, se caracteriza mediante un conjunto de componentes como son el objetivo, el contenido, el problema, el método, la forma, el medio y la evaluación. Estos componentes algunos autores lo denominan categorías del proceso docente – educativo.

2.2.8. ¿Cuáles son las características del movimiento del proceso docente educativo?

Las características del proceso docente – educativo que estudiamos anteriormente explican los componentes de la estructura de dicho proceso. Sin embargo, no precisan las características propias del movimiento de ese proceso docente – educativo.

Lo que determina las causas del movimiento del proceso docente- educativo son las leyes pedagógicas.

Un estudio teórico, profundo y esencial del proceso docente - educativo permitió establecer las leyes pedagógicas, las cuales expresan las relaciones que se dan entre los componentes estudiados anteriormente y son, como ya se dijo, la causa, la fuente, el desarrollo del movimiento del proceso docente – educativo.

Esas leyes son la relación, por ejemplo, entre el problema y el objeto, el objetivo y el contenido, así como entre; el objetivo y el método, el objetivo y la evaluación, etc.

Las leyes son las características propias del movimiento del proceso docente – educativo, y en ellas se encuentra la esencia del proceso.

Al conocer los componentes y las leyes el profesor puede dirigir el proceso docente – educativo en su conjunto, como un todo, haciéndolo eficiente, es decir, logrando el objetivo y utilizando el mínimo de recursos humanos y materiales.

El proceso docente – educativo, en un enfoque teórico global es la expresión sistémica de todos los componentes y leyes estudiadas.

La metodología de una ciencia deviene de las leyes que existen en su objeto. Esto es así ya que las relaciones del hombre con ese objeto están determinadas por las características del comportamiento de este.

2.2.9. ¿Cuál es la esencia del proceso docente – educativo?

Como ya hemos conversado, en la Didáctica hemos pasado de una apreciación superficial en que se caracterizó el proceso docente – educativo como una relación enseñanza – aprendizaje, a otro análisis más profundo.

La caracterización analítica del objeto, proceso docente – educativo nos llevó a determinar los componentes y todavía en un plano más profundo a las leyes. Estas últimas nos permitieron establecer las causas y fuente del movimiento, del comportamiento del proceso y ya dijimos que en ellas está la esencia, lo fundamental del proceso docente – educativo.

Sin embargo, las leyes pedagógicas, no son más que la expresión pedagógica de las relaciones sociales, cosa que debemos demostrar.

El proceso docente – educativo surge como tal para satisfacer una necesidad social, es decir, la necesidad de la formación de los ciudadanos de un país, de las nuevas generaciones, lo cual es sin dudas, de naturaleza social.

Los objetivos, que es la expresión pedagógica del encargo social, no es más que las características sociales que aspiramos formar en los estudiantes, para que satisfagan esas necesidades sociales y poseen también una naturaleza social.

El contenido, lo que se debe dominar por el estudiante, no es más que la cultura que la humanidad ha ido acopiando en su desarrollo histórico – social.

Como podemos apreciar la naturaleza de estos componentes es social, así como las leyes que relacionan esos componentes.

Por supuesto, el objetivo se concreta en cada estudiante. Este, a través de su método de aprendizaje, individualiza el objetivo.

El método, como vía, camino, para llegar al objetivo, es individual, pero se desarrolla para alcanzar el objetivo que es social.

En resumen, el proceso docente – educativo tiene en las leyes pedagógicas su esencia, pero estas poseen una naturaleza social en tanto que vincula componentes cuya naturaleza es social.

A lo que podemos concluir que las leyes pedagógicas, que constituyen la esencia, lo fundamental del proceso docente – educativo, tienen una naturaleza social.

2.2.10. ¿Qué es el proceso docente – educativo?

El proceso docente – educativo es primero que todo un proceso.

De la literatura podemos conocer que un proceso es una sucesión de estado de un objeto determinado.

Y, qué es un estado. Todo objeto, en la naturaleza, en la sociedad, lo podemos estudiar en un momento determinado mediante sus características, cualidades y propiedades.

Así una persona puede ser alta, negra, de ojos pardos, estudiosa, de buena presencia, trabajadora, de profundos sentimientos morales, valiente, etc., estas son sus cualidades, sus características altura, color de piel, color de los ojos, aplicación, aspecto externo, voluntad, sentimiento, carácter, etc.

Al apreciar sus características nosotros podemos determinar qué situación tiene el objeto de estudio en un momento determinado, este es su estado.

Sin embargo, el estado de un objeto cambia en el tiempo; ese cambio sucesivo en el tiempo del conjunto de características, de los estados de un objeto, es el proceso.

Las características de nuestro objeto: el proceso docente – educativo ya la conocemos y son los componentes: el objetivo, el contenido, el método, la forma, el medio y la evaluación. El proceso docente – educativo será aquel en que estos componentes van cambiando en el tiempo.

Haciendo un resumen de lo estudiado podemos definir el proceso docente – educativo como aquel proceso que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que participan, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio), y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales ente esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes), que constituye su esencia.

2.2.11. La tarea fundamental de la Didáctica

Es la de estructurar los distintos componentes que caracterizan el proceso: el contenido, el método, la forma, el medio y la evaluación, de modo tal de satisfacer el encargo social, de lograr el objetivo apoyándose para ello en las leyes inherentes (propias) de dicho proceso.

2.3. Los componentes del proceso docente – educativo

En el acápite anterior estudiamos en una primera aproximación los distintos componentes del proceso docente – educativo.

Ahora lo haremos más profundamente destacando sus aspectos más importantes que le dan su propia personalidad.

El componente, es una propiedad o atributo de un sistema que lo caracteriza. El componente no es una parte del sistema sino una propiedad de este, una propiedad del proceso docente – educativo como un todo.

La integración de todos los componentes conforma el sistema, en este caso el proceso docente – educativo.

Cualquiera que sea la unidad organizativa que se tome para estudiar el proceso docente – educativo desde la más sencilla; la tarea docente, pasando por el tema, la asignatura, la disciplina, la carrera o tipo de proceso educativo tiene todos los componentes que lo caracterizan.

Un tema se puede dividir en tareas, en ese sentido las tareas docentes son subsistemas del tema, sin embargo, los componentes no son subsistemas del proceso son sus

Bernal Álava, A. F., Cevallos Villamar, J.D., Guerrero Vallejo, J.L., Cedeño Cedeño, G.A., Goyes Robalino, A. P. y Peñafiel Moncayo, R.

propiedades, atributos, cualidades, características, tanto la tarea docente, el tema, etc., son procesos docentes cada vez más complejos, pero cada uno de ellos tienen los mismos componentes que lo caracterizan.

Nosotros estudiaremos los componentes del proceso docente – educativo en el orden que se fueron desarrollando de lo más asequible, a lo más esencial y profundo.

2.3.1. El aprendizaje y la enseñanza

Al estudiar el proceso docente – educativo en una primera aproximación, es decir, observando los aspectos más superficiales externos del mismo, podemos apreciar, como componentes del proceso docente – educativo, el aprendizaje, la enseñanza y la materia de estudio.

El aprendizaje es la actividad que desarrolla el estudiante para aprender, para asimilar la materia de estudio.

La enseñanza es, a su vez, la actividad que ejecuta el profesor en el proceso docente – educativo.

En el proceso docente – educativo tradicional y durante la actividad de enseñanza se considera al estudiante como objeto, en consecuencia, sobre él cae la acción del profesor para que dicho alumno aprenda. El aprendizaje es el resultado y el proceso que dirige el profesor en la enseñanza, que tiene en la materia de estudio el medio mediante el cual se aprende.

Esta caracterización del proceso docente – educativo mediante estos componentes es muy simplista y refleja en muy poca medida sus características más importantes, reduciendo el papel del estudiante a un mero objeto, sin destacar lo más trascendente, que el alumno es el sujeto de su propio aprendizaje.

Este análisis tampoco revela la esencia del proceso, ni su naturaleza social y no da pie a explicar las relaciones fundamentales que existen en el sistema u objeto de la Didáctica: el proceso docente – educativo.

Visto así, la materia de estudio es un ente pasivo que no se relaciona con el estudiante, ni influye anímicamente en este, como sujeto, en el proceso de su aprendizaje.

No obstante, aunque limitado, este enfoque no es falso. Es decir, no son mentiras las conclusiones a que se arriba. Sin embargo, se supera por una Didáctica más activa y participativa, en el cual el estudiante es el sujeto de su aprendizaje y en el que se forma como consecuencia de la naturaleza social del proceso.

2.3.2. Las formas del proceso docente – educativo

Observando el proceso docente – educativo y mediante un análisis más profundo del objeto o sistema propio de la Didáctica, nos permite apreciar nuevas cualidades o características.

En primer lugar, las formas que adopta el proceso docente – educativo en su desarrollo.

La forma es la organización, el orden que adopta el proceso para alcanzar el objetivo, en el que se destaca primero que todo la relación profesor, estudiantes.

Así el proceso docente – educativo se puede llevar a cabo de una forma tutorial, en el que un profesor atiende a un solo estudiante, o se puede desarrollar también con un grupo de estudiantes.

Estos grupos pueden ser muy numerosos en las llamadas clases de conferencias, en que pueden llegar a haber más de cien alumnos. Por lo general el proceso se lleva a cabo en grupos más pequeños de alrededor de 25 estudiantes, que posibilita una acción más directa del maestro sobre cada escolar.

Sin embargo, esos grupos se pueden dividir en equipos aún más pequeños de dos, cinco o diez alumnos en dependencia del tipo de labor que se vaya a ejecutar.

A esta distribución de profesor – estudiantes se le llama organización espacial del proceso.

La organización del proceso docente – educativo también se hace en el tiempo.

Así el proceso se organiza por años académicos o escolares, por semestre, semana, por la mañana o por la tarde; en sesiones de una, dos, cuatro o más horas lectivas. A cada asignatura se le asigna una determinada cantidad de horas lectivas para su desarrollo.

El tiempo que dispone cada asignatura es un elemento importante para significar la importancia relativa que ella posee.

En resumen, el proceso docente – educativo manifiesta un componente que llamaremos forma, que es la organización de este desde el punto de vista de la relación alumno, profesor que llamaremos organización espacial del proceso y que genera los distintos tipos de grupos estudiantiles. Así mismo, existirá la forma correspondiente al tiempo en que se desarrolla el proceso.

Clasificación de las formas del proceso docente – educativo de acuerdo con el grado de acercamiento a la realidad social.

En correspondencia con la medida en que el proceso docente – educativo se acerca a la actividad laboral, a la vida, ese proceso se puede clasificar en académico o laboral.

El primero posee contenidos abstractos que no reflejan la realidad circundante en su totalidad, mientras que el segundo sí.

El proceso docente – educativo de tipo académico tiene contenidos básicos, fundamentales, como puede ser, la matemática, por ejemplo, pero, no son la vida misma.

El proceso docente – educativo de tipo laboral, si contiene a la vida misma, como puede ser la asignatura educación laboral, cívica, o el así llamado componente laboral en varias asignaturas del ejercicio de la profesión en la educación superior o en la educación técnica y profesional al cual se le llama Proceso Pedagógico Profesional. Este se caracteriza por tener tres protagonistas en el proceso (Profesor-Estudiente-Empresa).

En el Proceso Pedagógico Profesional confluye lo pedagógico y lo profesional, a partir de lo cual se asume como un proceso de educación, en respuesta a una demanda social, que tiene lugar bajo las condiciones de una institución docente y entidad productiva o de servicio para la formación y superación de un profesional competente.

A cada tipo de proceso docente – educativo le corresponde una forma particular, a lo académico las clases, a lo laboral, la práctica laboral o profesional, la educación en el trabajo, entre otros.

Cada tipo de proceso es de importancia vital. El académico para profundizar en la esencia del objeto de estudio, el segundo para integrar todos los contenidos y acercarlo a la futura actividad del egresado.

Por la importancia que posee la investigación científica se reconoce un tercer tipo de proceso docente educativo, inherente a la presencia del proceso investigativo en el proceso docente.

Cuando el proceso docente es de carácter investigativo posee sus propias formas, y así surgen los trabajos de cursos, los trabajos de diploma, los círculos de interés, las actividades investigativas extracurriculares, entre otros.

2.3.3. Otros tipos de forma del proceso docente – educativo

Hay un tipo de proceso docente- educativo cuya característica es que se desarrolla sin la presencia del docente. La forma que se corresponde con este tipo de proceso es la auto preparación.

En la auto preparación el estudiante, en un mayor grado de independencia estudia el material y desarrolla habilidades mediante el cumplimiento de las tareas orientadas.

La consulta es la forma del proceso que es parecida a una clase, dada la presencia del profesor y los alumnos, pero en el desarrollo de esta el contenido a profundizar lo determinan los escolares en tanto que se hace para aclarar las dudas que ellos tengan.

2.3.4. La tipología de clases

Las clases son el tipo de proceso docente – educativo que se desarrolla cuando este tiene un carácter académico. Es decir, cuando este no se identifica con la realidad social, sin dejar, por ello, de tener una importancia fundamental.

2.3.5. Las clases tienen a su vez, una tipología en dependencia del papel o función que ellas desempeñan.

Así pueden ser:

- De introducción de un nuevo contenido. En esta el alumno se inicia en la apropiación del contenido y en la misma el papel principal lo desempeña el profesor. En la educación superior a este tipo de clase se le llama, por lo general, conferencia.
- De desarrollo de la habilidad. En este tipo de clase el objetivo es que el escolar trabaje con el contenido y desarrolle la habilidad. En la educación superior a este tipo de clase se le llama, regularmente, clase práctica.
- De sistematización. En este tipo de clase el estudiante integra los contenidos, lo que posibilita encontrar las nuevas cualidades resultantes.

2.3.6. Estructura organizativa de la clase

Cada clase tiene habitualmente, una estructura organizativa que podemos ubicar dentro del concepto de forma. Por lo general esa estructura tiene tres partes introducción, desarrollo o principal y conclusiones o final.

En la introducción se ubica al estudiante en el nuevo contenido a apropiarse, en el desarrollo se trabaja con él y en las conclusiones se hace la generalización o integración necesaria.

Cada asignatura se desarrolla sobre la base de una tipología de clases. Esto quiere decir que, en dependencia de los objetivos que se quieran alcanzar, se irá adoptando un tipo de clase u otro en determinados intervalos de tiempo.

A cada tipo de clase le corresponderá una distribución espacial, es decir, de relación alumno, profesor, así como un intervalo de tiempo.

En conclusión, la forma organizativa es el componente que atiende a la estructura de los aspectos más superficiales del proceso. Las formas tendrán un carácter espacial que determina la relación alumno – profesor y otro temporal, que precisa el tiempo que a cada actividad docente se le asigna.

Las formas, de acuerdo con el tipo de proceso docente – educativo, pueden ser académicas, laborales e investigativas y estas a su vez se clasifican según una cierta tipología, en variados tipos de clases, de actividades laborales y científicas.

La estructura de las clases (que también se considera formas) son la introducción, el desarrollo y las conclusiones.

2.3.7. El método. ¿Cómo se aprende y enseña?

Si seguimos analizando, cada vez más profundamente nuestro objeto de estudio, el proceso docente – educativo, encontramos una nueva cualidad o componente al método.

Este se refiere a cómo se desarrolla el proceso para alcanzar el objetivo, es decir al camino, a la vía que se debe escoger para lograr el objetivo del modo más eficiente, lo que equivale a alcanzar el objetivo, pero empleando el mínimo de recursos humanos y materiales.

La determinación de qué vía o camino seguir implica también un orden o secuencia, es decir una organización, pero a diferencia de la forma esta organización es de un aspecto más intenso, nos referimos a la organización del proceso en sí mismo.

Si identificamos el proceso con la actividad, entonces el método es el orden, la conectividad de las actividades que ejecuta el estudiante para aprender y el profesor para enseñar.

De ese modo si el objetivo es que el estudiante aprenda a clasificar un conjunto de objetos, por ejemplo, el método de aprendizaje deberá situar al estudiante ante situaciones que lo obliguen a clasificar: observar los objetos, determinar sus características, encontrar una que le permita ordenarla y agrupar esos objetivos de acuerdo con esa característica.

Sin embargo, si continuamos profundizando hacia la esencia misma del proceso docente – educativo, que es en última instancia, el conjunto de las relaciones sociales, encontramos que es la comunicación, entre el profesor y los estudiantes y de ellos entre sí, quién mejor refleja esa esencia. Entonces es el método la organización del proceso de comunicación entre los sujetos que intervienen en el proceso: estudiantes y profesor.

En resumen, el método es la organización interna del proceso docente – educativo, es la organización de los procesos de la actividad y comunicación que se desarrollan en el proceso docente para lograr el objetivo.

El método junto con la forma son los componentes que describen el proceso en su dinámica, es decir, en su movimiento.

2.3.8. Clasificación de los métodos

Son muchas las clasificaciones de métodos. El autor solo describirá algunas de relativa importancia.

La primera que expondremos se refiere al grado de participación de los sujetos que intervienen en el desarrollo del proceso docente – educativo.

En ese sentido pueden ser expositivo, de elaboración conjunta y trabajo independiente.

El método es expositivo cuando prima la participación del profesor y el estudiante desempeña un papel fundamentalmente receptivo de la información. Es de elaboración conjunta cuando el contenido se va desarrollando entre los estudiantes y el profesor; y de trabajo independiente cuando es el alumno el que por sí solo desarrolla el proceso en un mayor grado de participación.

Uno u otro método se empleará en correspondencia con lo que se quiera lograr, aunque la tendencia debe ser a que el estudiante sea hasta donde es posible, más independiente, es decir, que sea cada vez más participativo.

Obsérvese que el trabajo independiente es método y no forma como algunos confunden, identificándolo con la auto preparación. El trabajo independiente se puede desarrollar en mayor o menor grado en todos los tipos y formas del proceso docente – educativo.

Una segunda clasificación se hace sobre la base del grado de dominio que tendrán los estudiantes del contenido: reproductivo y productivo.

Los métodos son reproductivos si solo persiguen el objetivo de que el estudiante sea capaz de repetir el contenido que se le ha informado. Los métodos son productivos si el alumno los aplica en situaciones nuevas para él.

El más alto nivel de los métodos productivos corresponde a los creativos que se identifican con los métodos propios de la investigación científica y que implican que el alumno sea capaz de “descubrir” nuevos contenidos, de resolver problemas para los cuales no dispone, incluso, de todos los conocimientos para su solución.

La enseñanza problémica y heurística son variantes de los métodos productivos.

La esencia de la enseñanza problémica está dada en que los estudiantes, guiados por el profesor, se introducen en el proceso de búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual aprenden a adquirir de forma independiente los conocimientos y a emplearlos en la solución de nuevos problemas. Para ello se apoya en crear una situación problémica en la conciencia del alumno que promueve la motivación por la búsqueda científica, lo cual propicia el surgimiento de una actividad cognoscitiva con carácter creador.

La situación problémica se considera como una contradicción intelectual o estado emocional que se crea al no poder tener una respuesta ante una situación de aprendizaje, lo cual motiva la necesidad de nuevos contenidos para resolverla. Esta situación problémica deviene en tarea cognoscitiva, vista como necesidad de nuevo conocimiento y permite estructurar la clase como una respuesta a dicha tarea.

En la secuencia situación problémica- tarea cognoscitiva – solución se muestra el camino científico de suponer soluciones (proposiciones hipotéticas) y llegar al nuevo conocimiento o respuesta a la tarea cognoscitiva.

Otros métodos pueden incluir tareas docentes, sin embargo, la enseñanza problémica trata de que el alumno interiorice la tarea como una búsqueda que debe realizar por sí solo para lo cual utiliza conocimientos y recursos cognoscitivos que ya tiene y se interesa alcanzar otros nuevos para él.

La enseñanza problémica combina la actividad reproductiva, productiva y creativa en tres variantes de métodos: la exposición problémica, la búsqueda parcial o heurística y la búsqueda independiente o método investigativo.

En la exposición problémica es el profesor el que expone el nuevo material de estudio, pero lo hace mostrando la secuencia situación problémica – tarea cognoscitiva – solución. Para la respuesta o solución presenta el nuevo contenido y retoma a la tarea devenida de la situación problémica y concluye planteando su solución. Así el profesor promueve el pensamiento de los alumnos mediante preguntas y respuestas que él atiende, pero muestra el camino.

En la búsqueda parcial o heurística el profesor propone la situación de aprendizaje para favorecer la situación problémica, pero los alumnos participan en la determinación de la tarea cognoscitiva y aportan a su solución. En el método investigativo los estudiantes pueden guiar su aprendizaje desde la determinación del problema hasta su solución y la comprobación de sus resultados.

Además de la enseñanza problémica, otra variante de métodos productivos lo constituyen los juegos didácticos y las técnicas participativas en la búsqueda de nuevos conocimientos, debido a que favorecen la dinámica de grupo y permiten adaptar situaciones de aprendizaje a los intereses y características de los grupos, además de ser vías de socialización y colaboración entre los estudiantes.

Una tercera clasificación se corresponde con la lógica del desarrollo del proceso docente – educativo. Así tendremos los métodos inherentes a la introducción del nuevo contenido, al desarrollo y dominio de las habilidades y a la evaluación del aprendizaje.

Procedimientos

Los procedimientos son eslabones de los métodos.

Mientras el método está directamente relacionado con el objetivo, el procedimiento lo hace con las condiciones en que se desarrolla el proceso.

El método está conformado por procedimientos. El primero depende de la intención a alcanzar y los segundos del contexto en que se desarrollan.

Los primeros procedimientos que queremos destacar son los que se corresponden con la lógica del pensamiento.

Así tenemos los procedimientos de inducción – deducción. El primero se refiere a la vía de lo específico a lo general y el segundo a lo inverso.

Otros procedimientos serán el análisis y la síntesis. El análisis es la descomposición del todo en las partes y la síntesis su contrario.

Otros procedimientos lógicos son la abstracción y la concreción. El primero se desarrolla atendiendo al procedimiento de aislar un aspecto del objeto, profundizando en él y encontrando su aspecto esencial, y la concreción que es el proceso inverso en que se integran los elementos aislados en los objetos de la realidad circundante.

Existirán otros procedimientos lógicos que no explicaremos, como la clasificación, lo lógico y lo histórico, la definición, la comparación, generalización, entre otros.

Otros procedimientos que se vinculan con la introducción de un contenido, ya sea por el profesor o los estudiantes se puede hacer por medio de explicaciones, descripciones, demostraciones. Los primeros se refieren a la caracterización de los objetos significando sus rasgos más esenciales y la descripción se refiere a los aspectos más externos de esos objetos.

La exposición de un contenido se puede hacer por medio de demostraciones, en el cual se escoge aquella vía que posibilita comprobar la validez de la argumentación sostenida.

La introducción de nuevos contenidos también se puede hacer mediante otros procedimientos tales como narraciones, diálogos y otros.

El dominio del contenido se alcanza mediante los procedimientos de ejercitación, en que los estudiantes reiteran la habilidad mediante aplicaciones sucesivas que le posibilitan la formación, perfeccionamiento y consolidación de dichas habilidades y de las capacidades.

Desde el punto de vista del dominio de las habilidades prácticas existen los procedimientos de la observación y la experimentación.

La observación se refiere a aquel procedimiento en el cual el estudiante caracteriza el objeto sin participar en el desarrollo de este. En la experimentación el alumno altera la ejecución del fenómeno, posibilitando un aspecto de este e impidiendo otros.

Los conceptos de método y procedimiento son relativos. Esto implica que lo que en un caso se considera procedimiento de un método se puede convertir en otro caso más específico en método.

2.3.9. El contenido. ¿Qué se aprende y enseña?

El contenido es aquel componente del proceso docente – educativo que determina lo que debe apropiarse el estudiante para lograr el objetivo.

El contenido se selecciona de las ciencias, de las ramas del saber que existen, en fin, de la cultura que la humanidad ha desarrollado, y que mejor se adecua al fin que nos proponemos.

El contenido, como cultura, se puede agrupar en un conjunto de conocimientos que refleja el objeto de estudio, y las habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto.

El contenido, durante el desarrollo del proceso docente – educativo no es un ente indiferente al estudiante que tiene que apropiarse ese contenido. Ese contenido tiene mayor o menor significación en la medida en que se identifique con los intereses y necesidades del alumno, de allí que el valor es también una característica del contenido.

No es que el valor sea un tercer componente que se suma a los conocimientos y las habilidades, sino que aquel es la medida de la significación que poseen los conocimientos y las habilidades para los escolares.

2.3.10. Clasificación del contenido

Una primera clasificación del contenido se corresponde con el grado de identificación que posee ese contenido con los objetos de la realidad circundante.

En ese sentido el contenido puede ser laboral si se refiere a los de los objetos de la práctica social a la vida, y académico si son abstracciones, modelaciones de esa realidad social.

En relación al grado de complejidad (sistematicidad) del conjunto de conocimientos estos pueden ser conceptos, leyes y teorías.

El concepto es aquel contenido que expresa un rasgo, una característica o cualidad de un objeto. La Ley expresa las relaciones entre las características o cualidades del objeto y determina la estructura y el movimiento de dicho objeto, y la teoría es la agrupación sistémica de los conceptos y leyes con ayuda de la cual se puede explicar

toda una parte de la realidad objetiva, todo un conjunto de fenómenos y hechos debidamente agrupados.

Las habilidades se clasifican en correspondencia con el grado de aproximación al objeto de estudio, en ese sentido habrá habilidades particulares del objeto, habilidades lógicas propias de todas las ciencias y habilidades inherentes al proceso docente, como pueden ser la de tomar notas de clases, por ejemplo. De tal modo que estos tres tipos de habilidades aparecerán también como parte del contenido.

En resumen, el contenido del proceso docente – educativo encierra a la ciencia o rama del saber objeto de apropiación por el estudiante. En el contenido se recoge el objeto de estudio y su movimiento caracterizado mediante conceptos, leyes y teorías, así como las habilidades que precisan las relaciones tanto lógicas como prácticas del hombre con el objetivo de estudio, y otras de carácter docente.

El conocimiento la habilidad son dos conjuntos fundamentales del contenido que se separan en el plano teórico, didáctico, pero en la realidad objetiva del proceso docente – educativo se manifiestan unidos.

Por último, el valor es la medida de la significación que tiene ese contenido para el estudiante y que se refleja también en el contenido.

2.3.11. El problema ¿Por qué se aprende y enseña?

El concepto de problema no es habitualmente considerado como un componente más del proceso docente - educativo. Sin embargo, su presencia tanto para la determinación de los objetivos y el contenido como parte de la planificación del proceso, así como en el establecimiento del método, en la organización de dicho proceso y su desarrollo posterior, le dan esa connotación.

Para caracterizar el concepto de problema debemos significar, en primer lugar, que el mismo se asocia a una necesidad que alguien experimenta. Es decir, un individuo se enfrenta a un problema a un problema cuando siente insatisfacción, cuando tiene una necesidad que no ha podido satisfacer, este es el aspecto subjetivo del problema.

Pero para que exista esa necesidad tiene que haber un objeto cuya situación actual no posibilita aprovecharlo para satisfacer dicha necesidad. Sin embargo, si el hombre transforma la situación del objeto, trabajando o actuando sobre él, entonces si puede aprovecharlo y satisfacer su necesidad. Este es el aspecto objetivo del problema.

En resumen, en el problema se manifiesta dos aspectos, uno objetivo: la situación del objeto y otro subjetivo: la necesidad del sujeto, que está interesado en modificar la situación que le permite satisfacer la necesidad.

El problema está vinculado con el objetivo., porque es a través de su logro que se puede transformar el objeto y satisfacer la necesidad, resolver el problema.

El objetivo se debe redactar de modo tal que en el resultado previsible estén explícitamente formuladas las habilidades y conocimientos mediante los cuales el estudiante puede transformar las situaciones que presentan los objetos de estudio a nivel de tema, asignatura, disciplina o carrera.

Son los problemas los que determinan (dialécticamente) los objetivos y a partir de ellos los contenidos. Contenidos que no son más que los objetos de estudio en los que se manifiestan los problemas.

Durante el desarrollo del proceso, y con vista a que el alumno logre el objetivo, al estudiante se le presentan un conjunto de problemas que, en su solución, le permiten asimilar el conocimiento y dominar la habilidad, que no es más que el modo de resolver los problemas.

El problema se convierte en el punto de partida para la determinación de los contenidos y a su vez en la vía (método) para su apropiación. Resolviendo el alumno conoce, según la fórmula de, “conocer es resolver”.

Así por ejemplo en la asignatura de Física y dentro de ella la Mecánica tiene como problema general el siguiente: la necesidad de determinar la posición de un cuerpo sólido o una partícula en un momento determinado a partir de las condiciones iniciales y el conocimiento del tipo de interacción que se ejerce sobre ese objeto.

Teniendo en cuenta ese problema el objetivo instructivo se formula del siguiente modo, que el estudiante sea capaz de aplicar los métodos dinámicos y energéticos en la solución de problemas mecánicos. De la formulación del objetivo se desprende que las habilidades a formar están determinadas por los dos métodos generales de la Mecánica, el dinámico y el energético, al cual se asocian todos los conceptos, propiedades, magnitudes, constantes, etc., propios de los objetos mecánicos.

Para que los estudiantes logren el objetivo y dominen los contenidos se hace necesario que resuelvan múltiples problemas que le permitan aplicar las habilidades, ya que en cada problema los conceptos, magnitudes, propiedades, se irán presentando de manera distinta.

El análisis de las distintas situaciones que presentan los variados problemas es lo que posibilita la comprensión y asimilación del aspecto conceptual.

2.3.12. El objetivo. ¿Para qué se aprende y enseña?

El objetivo es un componente que no se aprecia de manera inmediata en el proceso docente – educativo. Se llegó a determinar como resultado de profundas investigaciones pedagógicas.

El objetivo es lo que queremos lograr en el estudiante, son los propósitos y aspiraciones que pretendemos formar en los alumnos.

Como se desprende de la definición anterior el objetivo hay que redactarlo en términos de aprendizaje, es decir, que, tanto para el docente, como para el alumno, el objetivo es el mismo y está en función de este último.

Clasificación de los objetivos

Los objetivos se clasifican, de acuerdo con el grado de trascendencia en la transformación que se espera alcanzar en los estudiantes, en instructivos y educativos.

El instructivo, se refiere a las transformaciones que en el pensamiento queremos alcanzar en los alumnos, y el educativo, en las transformaciones a lograr en los sentimientos, convicciones y otros rasgos de la personalidad de los escolares.

La instrucción, como se refiere al pensamiento, se concreta en las capacidades y habilidades a formar, las que siempre están asociados a un conjunto de conocimientos.

De tal modo que al redactar el objetivo instructivo debemos, ante todo, precisar la habilidad que debe mostrar el estudiante si ha logrado el objetivo. Esta es el núcleo del objetivo.

Esa habilidad general está formada por el conjunto de acciones y operaciones, que, en su integración sistémica, es la habilidad mencionada. Es decir, que para que el alumno domine la habilidad se hace necesario que utilice en cada ocasión ese conjunto de acciones y operaciones.

Así cuando se enfrenta a cada problema deber ir en una secuencia de pasos utilizando distintas acciones y operaciones, para la solución de dicho problema. Esto no quiere decir que siempre el orden que sigue sea el mismo, pero si similares, lo que asegura el dominio de la habilidad como integración de esas acciones de dicha habilidad.

En cada una de esas acciones se utilizan conceptos, leyes, teorías propias del objeto con que se trabaja, lo que nos lleva a asociar en el objetivo a cada tipo de habilidad un objeto específico, ambos constituyen el objetivo como un todo.

Sin embargo, el contenido del objetivo (la habilidad y los conocimientos asociados a ella) debe ser precisado para que realmente sirvan de guía y así surgen los niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad de ese contenido.

2.3.13. El nivel de asimilación

El nivel de asimilación significa el nivel de dominio que deberá tener el estudiante del contenido. Este puede ser reproductivo o productivo.

El reproductivo es aquel nivel de asimilación que exige que el estudiante sea capaz de repetir el contenido que se le ha informado, ya sea este en forma declarativa o resolviendo tareas iguales o muy similares a las ya resueltas.

El productivo es aquel nivel de asimilación que exige que el estudiante sea capaz de aplicar, en situaciones nuevas para el alumno, los contenidos. De tal forma cuando el estudiante resuelve problemas cuya situación le es desconocida y que exige que él conciba el modo de su solución, se está ante un nivel productivo. La enseñanza problémica, heurística, investigativa, es consecuencia de tener objetivos a un nivel productivo.

El nivel más alto de lo productivo es lo creativo. En este nivel creativo el estudiante tiene que hacer aportes cualitativamente novedosos para él, utilizando para ello, la lógica de la investigación científica.

La barrera entre lo productivo y lo creativo no es absoluta y está en dependencia del nivel de exigencia que el nuevo problema ejerza sobre el alumno y de las tensiones que genera su solución.

La enseñanza, como regularidad, debe tender a lo productivo y lo creativo, en correspondencia con el tipo de egresado que solicita la sociedad.

2.3.14. El nivel de profundidad

El nivel de profundidad se refiere al grado de esencia del contenido a asimilar. Así, un mismo concepto o ley se puede describir cualitativamente o explicarse estableciendo sus relaciones cuantitativas, lo que manifiesta dos niveles de profundidad.

Es el nivel de profundidad lo que puede caracterizar a un mismo contenido cuando se estudia en primaria, secundaria o en la educación.

2.3.15. El nivel de sistematicidad

El proceso docente educativo se puede clasificar en correspondencia con el grado de complejidad. En este caso se hace referencia a la tarea docente, al tema, a la asignatura, a la disciplina, al año o grado, la carrera o tipo de proceso docente educativo. Cada uno de estos niveles posee sus propios objetivos.

Por esa razón los objetivos de los temas tienen que expresar un nivel de sistematicidad y los de la asignatura otro que exprese un sistema más complejo.

En resumen, el objetivo instructivo incluye un contenido generalizado en el que están presentes una habilidad y un conjunto de conocimientos, precisados ambos en sus correspondientes niveles de asimilación y profundidad y en correspondencia con el nivel de sistematicidad que le corresponde a la instancia en que se están elaborando los objetivos.

2.3.16. Objetivo educativo

El objetivo educativo es la aspiración más trascendente, es lo que se aspira a formar en las convicciones y sentimientos en el escolar: Sin embargo, ese objetivo educativo se alcanza a través y a la vez junto con lo instructivo.

La formación del sentimiento está inmersa en la formación del pensamiento y viceversa. Su inseparabilidad nos obliga a destacar su vínculo durante la redacción del objetivo educativo.

Por otra parte, no debemos identificar ambos aspectos y pensar que es lo mismo. Queremos destacar que lo educativo es más general que lo instructivo y por lo tanto es un resultado a más largo plazo y sobre una misma característica pueden influir múltiples asignaturas.

En el logro del objetivo educativo influye el valor que se significa durante el desarrollo del contenido, así como destacar la naturaleza social propia del proceso docente – educativo durante la ejecución de ese proceso en el método.

Un proceso que destaque lo social del contenido y que utilice métodos cercanos o propios de la actividad productiva es más educativo que el que no signifique estos aspectos.

El objetivo educativo debe explicitar la esencia social de la naturaleza humana y del proceso docente – educativo mediante el cual se forma.

La formación de los rasgos de la personalidad que establecen los objetivos educativos se alcanzan, fundamentalmente, mediante la apropiación por el estudiante de los contenidos de las distintas asignaturas”, consideramos necesario introducirnos en un acercamiento a la integración de lo instructivo y lo educativo en el objetivo y suponemos que se logra si desde su determinación y formulación se integra la potencialidad educativa del contenido o sea su valor en términos de significado del mismo para la vida del estudiante.

La personalidad del estudiante como resultado regular de la educación presupone su formación integral. Para un enfoque de formación integral de la personalidad las actividades de enseñanza y aprendizaje que organiza la escuela deben estar integradas por acciones relacionadas entre sí como un sistema de influencias en que cada acción o componente del sistema tiene su función y al mismo tiempo en conjunto generan una función o cualidad general. Si se afecta la función de un componente provoca variación en otros y en el sistema en general como ocurre con los órganos del cuerpo humano o las partes componentes de la estructura de un edificio.

El enfoque integral de la educación del individuo exige un sistema didáctico que asegure unidad de la instrucción con la formación de cualidades valiosas hacia la sociedad y hacia sí mismo como la educación ambiental, ética, estética, laboral, etc.

El objetivo como característica que delimita lo que se aspira lograr en los estudiantes, debe integrar lo instructivo y lo educativo del contenido que se dan unidos en un solo proceso expresado como propósito y aspiración que se pretende formar en los estudiantes. Así en la elaboración del objetivo se explicita como su contenido fundamental: habilidad, conocimiento y la potencialidad educativa del contenido.

Habilidad y conocimiento se refiere a las transformaciones que se pretende alcanzar en el pensamiento y la potencialidad educativa como el valor o significado que tiene ese contenido para la vida, lo cual favorece una orientación educativa hacia las transformaciones a lograr en los sentimientos y convicciones desde el aula de clases. Un papel primario, en la educación integral corresponde al docente que es quien elabora objetivo, quien selecciona métodos y formas para alcanzar el objetivo y acciones para evaluar la medida en que se logra.

Para la elaboración o formulación del objetivo se propone seguir la lógica del siguiente modelo: habilidad – conocimiento – potencialidad educativa del contenido.

2.3.17. Objetivo: Habilidad – Conocimiento – Potencialidad educativa del contenido

La integración de la habilidad – conocimiento – potencialidad educativa del contenido, en la formulación del objetivo supera una limitación didáctica de separar lo instructivo de lo educativo, fundamentalmente en el tema o la clase debido a que en la medida que se disminuye en el volumen de los contenidos desde la instancia de carrera hasta la disciplina, asignatura, tema y tarea es más restringida la posibilidad que tiene el contenido para contribuir a la formación de convicciones y sentimientos. Esto ha traído como consecuencia que el profesor al preparar el contenido del tema o la clase no tiene en cuenta la planificación de acciones para contribuir paso a paso con el desarrollo de aspectos trascendentales de la personalidad. Quizás el hecho de que los sentimientos, convicciones y valores son rasgos más estables de personalidad, que se manifiestan en la conducta del individuo y que no se puede pretender formarlos en una sola actividad, ha estado limitando que se planifique la dimensión educativa de cada actividad como parte integrante de un sistema, como el sistema de clases de un tema o unidad.

En sesiones de trabajo metodológico el docente determinará la potencialidad del contenido para la orientación educativa, lo que significa revelar el potencial de influencias educativas que la asignatura aporta para la educación ambiental, patriótica, ética, ciudadana, cultural, ideológica, laboral, física y otros rasgos de la personalidad en correspondencia con las necesidades e intereses de los estudiantes y las especificidades de los temas abordados en cada carrera.

Resumiendo, el análisis sistémico del objetivo permite encontrar como sus elementos característicos los siguientes:

1. La habilidad.
2. El conocimiento.
3. El nivel de asimilación.
4. El nivel de profundidad.
5. El nivel de sistematicidad.
6. La potencialidad educativa del contenido.

La habilidad, el conocimiento y la potencialidad educativa del contenido estarán declarados explícitamente en la formulación del objetivo, más las restantes

características pueden estar implícitas o explícitas, pero son de dominio del profesor, Incluso pueden declararse otras características como el tiempo o el espacio que requiere para cumplimentar el objetivo.

La formulación inicia con la habilidad general asociada al conocimiento general. El objetivo puede declarar otras acciones o conocimientos, pero subordinados a estos y nunca con el mismo nivel de generalidad.

Veamos un ejemplo de un objetivo de un tema de la asignatura Metodología de la Investigación en la carrera de Ingeniería Informática: diseñar una investigación para la solución de un problema práctico de informatización social del entorno, analizando en su proyecto particular las normas medioambientales que debe tener en cuenta, así como valorando la importancia de la educación ambiental del ingeniero informático.

En este objetivo diseñar es la habilidad general que lograr en el tema, aunque aparecen otras habilidades específicas como análisis y valoración, una investigación constituye el conocimiento general, no obstante, también se precisan otros conocimientos como medio ambiente, relación empresa normas medioambientales y educación ambiental. El nivel de asimilación del contenido es productivo (creativo) y se determina por la habilidad. El nivel de profundidad o grado de esencia que caracteriza al contenido está dado en la condición que se impone de problema práctico de informatización social del entorno. El nivel de sistematicidad integra el conocimiento que tiene el estudiante sobre problema y teoría del conocimiento científico de la filosofía, como base metodológica en la comprensión del proceso de investigación científica y los elementos o características de su diseño. La potencialidad educativa se aprecia en el análisis que debe hacer de las normas medioambientales debe cumplir su proyecto de investigación y la reflexión para valorar la importancia de la educación ambiental de un ingeniero informático para ejercer profesión.

La formulación del objetivo requiere de tres acciones didácticas: la derivación como ajuste de un nivel superior a un nivel inmediato inferior, por ejemplo, de la asignatura al tema; la determinación de habilidad, conocimiento, potencialidad educativa del contenido y la elaboración o formulación de este. Teniendo en cuenta que el objetivo es el mismo para profesor y estudiante y que está dirigido a este último, se redacta en términos de aprendizaje o sea de las acciones o habilidades que debe dominar el estudiante asociado a los conocimientos. En la planificación de la asignatura se formulará un objetivo por cada tema que integre las características del contenido fundamental que se aspira formar en el estudiante, lo cual favorecerá que todas las

acciones que se planifiquen de ese tema centren sus esfuerzos en la formación de la habilidad general y las restantes características del objetivo descritas.

2.3.18. La evaluación del aprendizaje. ¿En qué grado se aprendió?

La evaluación es otro componente del proceso que nos da la medida de que lo aprendido por el estudiante se acerca al objetivo propuesto.

La evaluación no se debe confundir con el control. Este último es una función de la dirección de cualquier proceso.

Siempre que se está desarrollando un proceso se hace necesario ir determinando cómo se va ejecutando, mediante el control, para optimizarlo.

La evaluación es un control que se hace en los momentos finales de cualquiera de las instancias organizativas del proceso docente – educativo, como pueden ser, el tema, la asignatura, etcétera, y que sirve para determinar el grado en que se aprendió, en que se cumplieron los objetivos.

La evaluación es por tanto un componente que caracteriza el estado de una instancia dada, tema, asignatura, etc. Como pueden ser los objetivos y el contenido, a diferencia del método y la forma, que caracterizan al proceso en su desarrollo.

La evaluación está estrechamente vinculada al objetivo y a sus características ya estudiadas.

La evaluación se corresponde a cada instancia organizativa, es decir, tiene distintos niveles de sistematicidad. Esto quiere decir que habrá un tipo de evaluación para el tema y otro cualitativamente distinto para la asignatura.

Las preguntas que se hacen al final de un tema no deben repetirse en la asignatura y menos aún en la disciplina. Las preguntas de esta última instancia son más sistematizadoras ya que deben abarcar el contenido de toda la disciplina en sus aspectos más generales y esenciales.

En correspondencia con los niveles de asimilación, la evaluación puede ser reproductiva o productiva. Esto implica que los problemas que se utilicen o ya los conoce el alumno o son novedosos para el mismo.

El nivel de profundidad del contenido de las preguntas se corresponde con el de los objetivos y sobre todo con el tipo de problemas que ha ido desarrollando el estudiante durante el desarrollo del proceso docente – educativo.

El objetivo educativo puede ser evaluado por el docente. Sin embargo, en tanto este se logra como resultado de la acción de varias asignaturas y disciplina su evaluación se desarrolla como consecuencia de constatar el resultado de la actuación histórico – social y no se debe hacer junto con la evaluación instructiva.

2.3.19. La calificación

Calificar es evaluar contra una medida que sirve de patrón. La calificación se debe desarrollar al comparar el resultado contra lo que se declaraba en los objetivos.

Un objetivo reproductivo exige necesariamente una repetición del contenido por el estudiante para obtener una buena calificación.

Sin embargo, un objetivo productivo puede tener una gama mayor que puede ir desde el cumplimiento parcial del objetivo en que el estudiante demuestra el dominio de la habilidad en situaciones reproductivas, o total cuando el problema es novedoso.

2.4. El proceso docente educativo como sistema. Su esencia y contradicción

Anteriormente se caracterizó el proceso docente – educativo a través de los componentes, lo cual ya fue llegar a un segundo nivel de profundidad o esencia en la descripción de este proceso. Algunos componentes precisan al proceso en un momento determinado: objetivo, contenido y evaluación así llamados componentes de estado, otros, se refieren al proceso en su desarrollo: el método, la forma y el medio.

Estudiaremos las causas de ese movimiento, el porqué de estos.

En el transcurso del proceso se van sucediendo distintos hechos pedagógicos que se explican profundamente sobre la base de las leyes pedagógicas.

La ley es la relación entre los componentes del proceso docente – educativo o entre éste y el medio, que explica esencialmente el por qué se comporta de un modo determinado dicho proceso.

A la ley no se arriba directamente de la observación inmediata del proceso. Se requiere de un profundo análisis teórico y de la formulación hipotética de dicha ley a través de complejos procesos investigativos, que la práctica comprueba posteriormente.

Bernal Álava, A. F., Cevallos Villamar, J.D., Guerrero Vallejo, J.L., Cedeño Cedeño, G.A., Goyes Robalino, A. P. y Peñafiel Moncayo, R.

Los componentes propios del movimiento del proceso: método, forma y medio describen su desarrollo; las leyes, explican el porqué de dicho movimiento, sus causas.

Es a través de las leyes que los componentes adquieren su caracterización más esencial. El estudio de los componentes aislados, como vimos anteriormente, nos da cierta información, pero su esencia solo es posible explicarla sumidos en sus leyes.

Los componentes y las leyes en un sistema totalizador constituyen el contenido esencial de la teoría de la Didáctica.

2.4.1. La Primera Ley de la Didáctica. Relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: La escuela en la vida

Esta ley establece la relación entre el proceso docente – educativo y el contexto social.

La institución docente y el proceso que en la misma se desarrolla existen para satisfacer la necesidad de la formación de los ciudadanos de una sociedad: el encargo social.

La necesidad social, como problema, determina el carácter del proceso docente – educativo y en primer lugar su intención, su aspiración: los objetivos, del cual se derivan el resto de los componentes del proceso.

Seamos más explícito, toda la institución docente existe para satisfacer la necesidad de formar determinados tipos de egresados que satisfagan el desarrollo de esa sociedad. Es el objetivo el que recoge la satisfacción de esa necesidad, lo que se formula de un modo muy breve, el objetivo es el modelo pedagógico del encargo social.

La relación problema – objetivo, es la expresión de esta ley, que posibilita afirmar que el objetivo es el modelo pedagógico del encargo social. Modelo que precisa las aspiraciones, redactadas en un lenguaje pedagógico, de la sociedad para con las nuevas generaciones.

En esa relación el objetivo depende de la necesidad, del problema social. O como también se dice en un lenguaje más formal, el objetivo es función del problema. El problema es la variable independiente y el objetivo dependiente.

Decíamos que la ley establece la relación causal entre los componentes o entre objetos. Entonces podemos establecer que la causa, el por qué, un determinado

proceso docente – educativo posee ciertos objetivos, es la demanda, la necesidad social, el problema.

El proceso docente – educativo, se comporta como un sistema. Un sistema es un conjunto de elementos que están interrelacionados entre sí y ofrecen una propiedad cualitativamente superior, en su relación con el medio, a la de cada uno de sus componentes o de su simple suma.

El proceso docente- educativo expresa esa propiedad sintetizadora, como sistema, a través del objetivo. De donde el objetivo es la expresión sistémica del proceso para satisfacer el encargo social.

El objetivo se convierte, de ese modo, en la guía que transforma la situación: el nivel de formación de los estudiantes, desarrollándolos sucesivamente.

El encargo social se satisface cuando el egresado de la escuela es capaz, y está presto para desempeñar un papel en el contexto social, con cualidades que se corresponde con los intereses de esa sociedad. “Puesto que a vivir viene el hombre, la escuela debe preparar al hombre para la vida” (Martí, 1983).

La principal actividad del hombre en la vida es el trabajo, proceso este en que transforma a la naturaleza para satisfacer sus necesidades y que posibilita, a la vez, conocer a dicha naturaleza.

Preparar, por la escuela, el hombre para la vida es, ante todo, prepararlo para el trabajo.

Para que ese trabajo sea cada vez más eficaz y eficiente, se hace necesario que el método que en el mismo se desarrolle sea el propio de la ciencia. El trabajo, como vía para resolver los problemas sociales tiene en la ciencia su método fundamental.

Enseñar a trabajar, en la escuela, es enseñar al estudiante a resolver los problemas sociales con la ayuda del método, de la lógica de la ciencia, de la lógica de la profesión.

El encargo social es, para la escuela, en lo fundamental, preparar al hombre para el trabajo, para la ciencia.

2.4.2. Segunda ley de la Didáctica. Relaciones entre los componentes del proceso docente – educativo: La educación a través de la instrucción

Como consecuencia de la primera ley cada unidad organizativa del proceso docente – educativo, como sistema, debe preparar al estudiante para enfrentarse a un tipo de problemas y resolverlos.

La organización del proceso, en cada asignatura, se hará en correspondencia con los distintos tipos o familias de problemas que en el contexto de esa asignatura se enfrentará el escolar. El objetivo que alcanzar consiste en que el estudiante sea capaz de resolver esos problemas.

Esta segunda ley establece las relaciones entre los componentes que garantizan el que el estudiante alcance el objetivo, que sepa resolver los problemas.

El objetivo expresa de un modo sintético, sistematizado, la habilidad generalizadora, cuyo dominio posibilita resolver los problemas. Esa habilidad está asociada a un sistema de conocimientos. En el objetivo se determinan los niveles de asimilación y profundidad de ese contenido (habilidad y conocimiento).

La relación entre el objetivo y el contenido. Se expresa en el desglose, análisis o particularización que se hace en el contenido de la asignatura de aquella habilidad y conocimiento generalizador que aparecen en el objetivo. El contenido es detallado y analítico, el objetivo es globalizador y sintético. En cada tema el objetivo deber ser uno, los contenidos varios. El objetivo expresa la calidad del todo, el contenido manifiesta sus partes.

El sistema de conocimientos expresa todos los conceptos, cualidades, propiedades, leyes, etc., propios de aquel objeto en que están presentes la familia de problemas. El sistema de habilidades, formado parte también del contenido es aquel sistema de acciones y operaciones que en su integración forma la habilidad generalizadora que aparece en el objetivo.

Ambos conjuntos son el contenido y su expresión sintética y sistémica es el objetivo. El contenido es función del objetivo.

El objetivo es la variable independiente y el contenido la dependiente.

Qué enseño (contenido) es función de para qué enseño (el objetivo).

El objetivo determina no sólo los componentes del contenido sino también su estructura. En función del objetivo el contenido adopta un tipo de estructura, un cierto orden.

Derivado de la relación entre el objetivo y el contenido se puede estudiar la relación entre la integración y la derivación del proceso docente – educativo.

El egresado de la escuela trabaja en la vida, en el contexto social. El acercamiento paulatino a esa vida, de tema a tema, en el desarrollo del proceso docente – educativo es la esencia de la relación entre el contenido y el objetivo.

La vida es todo, es la realidad tal como ella se manifiesta. La preparación para la vida se desarrolla en el proceso docente – educativo por parte, por pedazos. Estas partes son los temas, las asignaturas y disciplinas.

A partir de esta ley, la dirección eficiente del proceso docente – educativo se expresa cuando un tema se relacione con los otros de modo tal que la asignatura sea no la mera suma de temas sino un sistema que tienda en su integración a acercarse a la vida; así la disciplina, debe ser un sistema de asignaturas, y el plan de estudio, como un todo, un sistema de disciplinas.

Cada tema o asignatura tiene como contenido, una modelación, una abstracción de la realidad, siendo este el camino lógico e imprescindible para poder profundizar en la esencia de lo que se estudia; sin embargo, esa misma abstracción o modelación separa al estudiante de la vida, del trabajo, de sus valores e intereses. La solución de esa contradicción es la sistematización (integración) paulatina del proceso docente – educativo, cuyos contenidos se vayan acercando a la realidad con todas sus complejidades y múltiples facetas.

El paso del tema a la asignatura, como resultado de la integración en un sistema de orden mayor implica que la asignatura también es proceso docente – educativo, es decir, en ella están presentes los componentes objetivo, contenido, etc., y sus leyes, lo único que, en una unidad más compleja, más estratégica. Este análisis es válido para la disciplina y para el plan de estudio en su conjunto.

Las disciplinas que estudian un contenido abstracto, modelado, aunque no representan a la vida en su totalidad, si deben ser consecuentes con el enfoque de sistema, cosa que se concreta fundamentalmente a través de los objetivos de esta que deben ser pocos y esenciales.

Bernal Álava, A. F., Cevallos Villamar, J.D., Guerrero Vallejo, J.L., Cedeño Cedeño, G.A., Goyes Robalino, A. P. y Peñafiel Moncayo, R.

Además, como veremos, en cada plan de estudio existen disciplinas cuyo contenido es integrador. Es decir, pone en contacto al estudiante con aquellos objetos reales existentes en el contexto social.

Veamos la relación entre el objetivo y el método. El método es el modo de desarrollar el proceso, es la estructura de este, tanto de las actividades a desarrollar por los estudiantes y el profesor, como por los distintos tipos de comunicaciones que en el mismo se desarrollan.

El objetivo es general y válido para todos los estudiantes. Es el logro o resultado esperado en todos los alumnos. El método es la manera que cada uno desarrollará el proceso para alcanzar el objetivo, es, en consecuencia, específico.

El objetivo es general y se refiere al resultado que se quiere alcanzar al finalizar el proceso, el método es fenoménico e inherente a cada momento del proceso. El método es más rico y multivariado, el objetivo es esencial.

La habilidad que aparece en el objetivo determina el método de aprendizaje, pero solo en su aspecto general, el que se personifica y se transforma en cada escolar.

El objetivo de un tema puede ser, por ejemplo, que el alumno sea capaz de clasificar un conjunto de animales. Esto, por supuesto, obliga a que el estudiante desarrolle múltiples clasificaciones, como método de aprendizaje a manera de solución de problemas, este es el aspecto general del método que establece el objetivo; pero el modo en que lo hace cada escolar puede ser en alguna medida distinto al otro compañero del grupo.

En el método, cada alumno, manifiesta su propia personalidad, sus gustos, vivencias e intereses y modifica, en cierto grado, el método general.

Si el objetivo es productivo o creativo, los métodos serán productivos o creativos. Sin embargo, en el método, cada escolar debe inicialmente imitar la orientación del profesor y después transformar, recrear lo orientado.

La asimilación de la habilidad generalizadora que orienta el objetivo, por el estudiante, pasa por su transformación en el desarrollo del método, en el aprendizaje.

El objetivo es social, el método es particular. La relación entre el objetivo y el método, por su carácter dialéctico, se convierte en la contradicción fundamental del proceso, y su fuente de desarrollo.

La relación entre el contenido y el método expresa la relación entre el objetivo de estudio y aprendizaje y el sujeto, que se vincula con el mismo.

El contenido cuyos componentes son el conjunto de conocimientos propios del objeto y las habilidades, que establece la relación del investigador o el estudiante con ese objeto, puede y debe tener distintos niveles de valoración para ese alumno.

En la relación entre el contenido y el método es en donde se establece la escala de valores que ese objeto tiene para el escolar, la cual es consecuencia de las relaciones afectivas que se alcanzan con dicho objeto.

En correspondencia con el método, con el modo en que el profesor destaque la significación que posee el objeto para el escolar, así corresponderá la relación afectiva que establecerá con el mismo y en consecuencia el valor que le asignará.

La relación cognición- afecto propio del proceso de aprendizaje se expresa en el plano pedagógico a través de la relación contenido – método durante el desarrollo del proceso.

El aprendizaje de un contenido no es un proceso mecánico, la psiquis del estudiante, sus motivaciones, vivencias, intereses y afectos influyen decisivamente en la asimilación o no de ese contenido. Justamente en el método se desarrolla esa contradicción que posibilita el dominio del contenido. La evaluación como vía para constatar el alcance del objetivo se vincula con el resto de las categorías o componentes del proceso, en primer lugar, con el objetivo. La evaluación tendrá un contenido productivo o creativo en correspondencia con el objetivo. Así mismo exigirá una mayor o menor profundidad en los contenidos que debieron ser asimilados.

2.4.3. La relación objetivo – evaluación y método

La evaluación como vía para constatar el alcance del objetivo se vincula con el resto de las categorías o componentes del proceso, en primer lugar, con el objetivo. La evaluación tendrá un contenido productivo o creativo en correspondencia con el objetivo. Así mismo exigirá una mayor o menor profundidad en los contenidos que debieron ser asimilados.

La evaluación establece relaciones con el método. A un objetivo productivo corresponde un método problémico y solo así podrá haber una evaluación problémica (productiva). Si los métodos son reproductivos, cómo debe haber entonces una exigencia productiva, por ejemplo, en la evaluación.

Relaciones similares se establecen entre todos los componentes del proceso y que por un problema de espacio no vamos a agotar.

2.4.4. Relación entre la instrucción y la educación

La integración de todas las relaciones entre los componentes.

El proceso educativo, el proceso formativo es el más complejo dentro del proceso docente – educativo y está dirigido a la formación de personalidades integrales en todos sus aspectos tanto en el sentido del pensamiento como de los sentimientos, conforma una unidad tanto de lo instructivo como de lo educativo.

Lo instructivo, cuya intención es el desarrollo del pensamiento, es limitado para comprender el proceso de la formación de la personalidad. Sin embargo, a la educación se arriba a través de la instrucción. Son dos procesos que se dan unidos y es consecuencia de la influencia de todas las relaciones estudiadas anteriormente.

A la vez para lograr la educación, la instrucción tiene que tener características determinadas que posibiliten arribar a tan trascendente objetivo, es decir, a lo educativo.

Para que el contenido objeto de asimilación sea un instrumento de lo educativo, no puede ser ajeno al estudiante, tiene que ser significativo para el alumno. Si el contenido es el objetivo de asimilación este tiene que ser connotado por el estudiante, tiene que estar asociado a la necesidad del escolar.

La transformación de la situación, inherente al nuevo contenido, para que sea un problema para el estudiante, tiene que reflejar la necesidad (el motivo) que el alumno tenga para aplicarse a él.

Un nuevo contenido que no identifique con la cultura, la vivencia, el interés, la necesidad, el motivo, los valores del estudiante, es decir que no se connota, no se convierte en instrumento de la educación del escolar como se vio en la relación contenido – método.

Motivar al estudiante es ser capaz, por parte del docente, de significar la importancia que posee, para el alumno, el nuevo contenido, para la solución de sus problemas. Si el nuevo contenido no le es significativo al escolar, nunca será educativo, quizás pueda asimilarlo, reproducirlo, pero este no se convertirá en instrumento de la transformación del medio, de su realización y por lo tanto no será formativo.

Motivar es establecer las relaciones afectivas del escolar con el proceso cognitivo, con la instrucción, es convertir en necesidad del alumno el dominio del contenido.

Problematizar el contenido es, ante todo, establecer las relaciones afectivas con dicho material.

El problema no es el del profesor, es el del alumno, de ahí que el punto de partida son los intereses y necesidades del escolar, y estos están inmersos en las vivencias de los estudiantes.

La contradicción está ente lo que no sabe el estudiante, pero que sabe que tiene que saber, entre lo que no sabe, pero que le es significativo para él.

El estudiante ya dispone de un sistema de referencias, concretado en un conjunto de conocimientos, habilidades y valores debidamente estructurado, y contra el cual constantemente se está remitiendo. La maestría del profesor radica en significar la insuficiencia que posee dicho sistema para resolver el problema nuevo que tiene el estudiante. De ahí que tiene que encontrar los métodos de enseñanza que destaque la significación que tiene el nuevo material en el insuficiente sistema referencial del estudiante, es decir, destacar el problema.

Si el estudiante siente la necesidad de transformar la situación, ya posee el problema, entonces está motivado y establece las relaciones afectivas con la solución del problema, condición suficiente para la instrucción.

Obsérvese, entonces, que la esencia del motivo no está en el plano cognitivo, en el contenido en sí, como interés en conocer el objetivo, sino en la significación que tiene este para el estudiante, es decir, en los motivos más profundos en la personalidad del escolar, lo que se expresa en un pensamiento con una alta carga afectiva, emotiva, que es en definitiva el verdadero motivo.

El objetivo instructivo, entonces, se puede lograr, cuando se establece la relación entre contenido y motivo, entre contenido y afecto.

El objetivo instructivo, necesario para precisar la habilidad a dominar y el conocimiento a asimilar es solo un aspecto de la intención educativa. Este tiene que asociarse con el valor que para el estudiante tiene el mismo lo que lo convierte en la condición suficiente para que la cognición juegue el papel de medio para formar los sentimientos, la educación.

En esas condiciones se establece la dialéctica y el nuevo contenido si puede ser educativo, y a su vez, posibilita la apropiación de otros nuevos contenidos, es decir, optimizar el proceso cognitivo.

La actividad que desarrolla el estudiante en el proceso docente – educativo es la expresión inmediata del motivo que despierta el objeto en el estudiante. La actividad es la expresión externa del proceso docente que tiene en las relaciones sociales su esencia.

La esencia del proceso son las leyes que están basadas en los motivos más profundos complejos del escolar, que a su vez se enriquecen y modifican a través de esas relaciones sociales.

El método de enseñanza y aprendizaje lo que encierra son esas relaciones humanas, fundamentalmente comunicativas y que se exteriorizan en la actividad que ejecuta el estudiante con el contenido durante el aprendizaje.

La solución del problema, a través del dominio del nuevo contenido es, en su esencia, la realización de los motivos más internos del estudiante, conformados en el contexto de las relaciones sociales.

La realización fundamental del estudiante está asociada a su actividad como egresado, a su actividad como ser social; al fin y al cabo, todos los contenidos que recibe en la escuela tienen como fin prepararlo para la vida, para su futuro trabajo; para eso estudia.

Un proceso docente – educativo que tenga una intención educativa tiene que asociar el contenido con la vida, con la realidad circundante, de la que forman parte las vivencias del estudiante y a la que está dirigida todo el proceso docente en su conjunto.

Mientras más real y circundante es el problema y su contenido propio más puede establecer el estudiante relaciones afectivas con el mismo y más puede vincularlo a sus actuales y futuras relaciones sociales. Las asignaturas son, por lo general, abstractas, son parte de la realidad, no son la realidad misma. Sin embargo, el método de enseñanza y en consecuencia el del aprendizaje tiene que explicitar el papel de esa parte en el todo, en la realidad, en la vida, en la dinámica social.

Por otro lado, deben existir asignaturas cuyo contenido sea la realidad misma, la vida, tanto en el plano social como en el de la naturaleza en que vive el estudiante. Las asignaturas derivadas, las que estudian la realidad por parte, tienen que estar

vinculadas permanentemente a aquellas de carácter integradoras, las que estudian la realidad como un todo.

En consecuencia, hemos visto hasta aquí dos tesis para que el proceso sea educativo: la que establece la relación cognitiva – afectiva en el contenido a apropiarse para que se desarrolle la instrucción que expresa la relación contenido – método formando parte de la segunda ley, y la que significa la relación del individuo con el contexto social, en que el estudiante puede desarrollarse como ser social que es lo fundamental de la relación entre el objetivo y el método y por lo tanto educarse. En eso radica la dialéctica de la instrucción y la educación.

2.4.5. El proceso docente – educativo como sistema. Su esencia y contradicción

El proceso docente- educativo es algo más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje.

Es también algo más que cada uno de los componentes estudiados: objetivo, contenido, método, forma, medio, evaluación y problema; e incluso algo más que su simple suma. También sobrepasa a cada una de sus leyes y a su suma.

El proceso docente – educativo es la integración, la sistematización de todos los aspectos en una unidad teórica totalizadora. A lo que hay que agregar que pueden surgir otros aspectos que se pueden descubrir en ese objeto y que en un fu-turo se integrarían a la caracterización del movimiento del proceso docente – educativo.

El proceso docente – educativo se desarrolla en un movimiento propio en que se manifiestan todos esos elementos o componentes, sus relaciones o leyes y sus resultados: la instrucción y la educación.

Estudiaremos el desarrollo del proceso docente – educativo, como un todo, y con un enfoque de sistema, desde su elemento más sencillo: la tarea docente, hasta el más complejo: la carrera o proceso educativo específico, me refiero al que corresponde a la escuela elemental, media, superior, postgraduada, de adultos, técnica y profesional, etc.

El proceso docente – educativo tiene su esencia en las leyes estudiadas.

Las leyes caracterizan, en su esencia, los hechos pedagógicos que acontecen en el desarrollo del proceso docente – educativo.

2.4.6. La contradicción dialéctica

Fuente del desarrollo del proceso docente educativo, coincide con las leyes, por la racionalidad dialéctica de las mismas. Esto implica que en la Didáctica ley y contradicción es una misma cosa y son la causa y la fuente del desarrollo del proceso docente – educativo.

Este criterio hipotético del autor, fundamento de su concepción teórica, explica los fenómenos pedagógicos y son validados por la práctica escolar.

El método es, de todos los componentes, el que mejor expresa el movimiento del proceso docente – educativo por su naturaleza dinámica. Sin embargo, no es el método sólo, la esencia del comportamiento del proceso, sino la relación entre éste y el objetivo, en primer lugar, así como entre el objetivo y el contenido, la evaluación y demás componentes. Siendo la contradicción fundamental la ley que se establece entre el objetivo y el método. Así pues, solo inmerso en el sistema de leyes pedagógicas es que el método puede tener una explicación esencial.

Como ya hemos dicho, la naturaleza de las leyes pedagógicas es social, lo que implica que las leyes pedagógicas son, como esencia del proceso docente – educativo, la expresión pedagógica de las relaciones sociales en la formación de los ciudadanos de un país.

En resumen, el proceso docente – educativo es el proceso en que se expresa las relaciones sociales de los sujetos que en él participan para la educación e instrucción de los estudiantes.

2.5. El trabajo metodológico en el Curriculum de la carrera, la disciplina, la asignatura y el plan de clase

La dirección del proceso docente – educativo es una dirección compartida entre los estudiantes y el profesor.

El profesor es el representante de las aspiraciones sociales, pero los que van a ser objeto de transformación son los estudiantes y esto es un proceso no solo consciente sino motivado. Por esa razón los alumnos tienen que participar activamente en la dirección de su formación.

La dirección tiene cuatro funciones básicas: la planificación, la organización, la regulación y el control.

La planificación del proceso docente – educativo se corresponde con la determinación de los objetivos y los contenidos, la organización, con la precisión de las posibles formas y métodos a emplear; la regulación, con la adecuación operativa del mismo; y el control, con la determinación del grado en que en el desarrollo se acerca al objetivo, el aprendizaje y formación del escolar y su rectificación.

Docente y estudiantes van desarrollando la dirección expresada en esas cuatro funciones en la que la regulación tiene la mayor jerarquía.

Recordemos que el proceso docente – educativo se desarrolla en determinadas instancias organizativas: la tarea docente, el tema, la asignatura, la disciplina, el año y la carrera o proceso educativo. En cada una de ellas están presentes todos los componentes y se manifiestan todas las funciones de dirección.

El papel de los docentes en la dirección del proceso docente – educativo es superior en las instancias de orden mayor, las que tienen un carácter más estratégico y se corresponde a sistemas más complejos; el papel de los estudiantes se incrementa en los niveles subordinados al punto que en la tarea docente es el alumno el que, en última instancia, determina su contenido y cumplimiento.

Aunque hay una interrelación y subordinación de los distintos subsistemas que conforman un sistema mayor, aquellos, a su vez, tienen una relativa autonomía, basado en el cual se establece la necesaria flexibilidad y descentralización del proceso docente – educativo, que, en determinadas condiciones, puede llegar a la personificación de dicho proceso.

Son las condiciones las que determinan esa flexibilidad consciente de que si se excede se puede caer en una posición anarquizante, o si se impide, en otra burocrática y dogmática.

2.5.1. El trabajo metodológico

El trabajo metodológico, como ya se definió, es el proceso de dirección (administración) del proceso docente – educativo, en el cual se desarrollan tanto la planificación y organización del proceso como su regulación y control.

De acuerdo con las concepciones que se tengan acerca de la elaboración o diseño de los documentos rectores del proceso, también llamado currículo, plan de estudio, programa de disciplina y asignatura, planes de clase, algunos se confeccionarán centralizadamente y otros en cada Departamento Docente o Cátedra. Siendo la tendencia, en opinión del autor, a incrementar la descentralización. Pero cualquiera

que sea la concepción, el análisis debe hacerse como sistema, y entenderse que todo forma parte de un solo trabajo metodológico.

El trabajo metodológico dirigido por los Jefes de Departamentos Docentes o de las Cátedras, Profesores Principales o Primeros Profesores, o como se le denomine, tiene la tarea de diseñar el proceso a la instancia organizativa que se determine, pero en especial, tiene que ejecutar el proceso en el mismo, produciendo, mediante el control, la necesaria rectificación de las formas y métodos que mejor posibiliten arribar al objetivo, al punto que, cuando sea imprescindible, rectificar hasta estos mismos objetivos.

En el seno del trabajo metodológico está presente la participación activa de los estudiantes no solo en la ejecución del proceso sino, incluso, en su diseño. Es decir, se debe hacer participar a los estudiantes en la determinación de qué contenidos y objetivos establecer al menos hasta el nivel de tema.

Es cierto que el escolar va a opinar de algo del cual se supone que no conoce, sin embargo, las vivencias, intereses e intuiciones de los alumnos frecuentemente son sorprendentes útiles si, por supuesto, se les permite exponerlos.

Pero, sobre todo, el grado de compromiso es mucho mayor en aquel proceso que el mismo estudiante ayudó a diseñar y que lo siente como suyo.

El profesor es, a la vez, docente de una asignatura, de una disciplina, de un año, y de una carrera o proceso educativo y por lo tanto pertenecer, en el seno del trabajo metodológico, a varios colectivos o grupos de trabajo metodológicos, cuya labor tiene que tener contenidos cualitativamente distintos, cuestión esta que frecuentemente manifiesta deficiencias.

El trabajo metodológico, para su desarrollo, tiene formas que lo caracterizan, que van desde el trabajo individual del docente en su auto preparación científico- técnica y pedagógica con vista a la ejecución del proceso, hasta el trabajo en grupos, en reuniones metodológicas para analizar el diseño del proceso y su control.

El trabajo metodológico es imprescindible como vía de optimización del proceso docente – educativo que posibilita el intercambio de experiencia entre los docentes y canaliza el espíritu emulativo entre ellos, lo que no excluye la necesaria libertad de cátedra que tiene cada profesor durante el desarrollo de su clase.

La libertad no es infinita, sino que la misma se lleva a cabo en ciertos marcos: el que le posibilitan los objetivos y contenidos de su asignatura, que forma parte de

un sistema mayor que es la disciplina y el año y a los cuales le sirve. Pero, en ese contexto, él tiene el derecho y el deber de manifestar toda su creatividad y estimular la de sus estudiantes.

2.5.2. El plan de estudio

El plan de estudio es el documento en que se concretan las características del proceso docente – educativo al nivel de carrera o proceso educativo. Cuando se dice las características se refiere tanto a los componentes objetivo, contenido, evaluación, forma, método, así como las leyes que rigen el movimiento, el comportamiento de ese proceso.

El plan de estudio debe recoger la historia y tradiciones pedagógicas de más calidad que en esa tarea existan, debidamente valoradas, e incorporadas al nuevo diseño.

En el documento plan de estudio se deben precisar los problemas a los que se va a enfrentar el egresado, tanto actuales como en perspectiva, y que se presentarán en el objetivo de su futura actividad.

2.5.3. El objeto de trabajo del egresado

Es aquella parte de la realidad objetiva que se sistematiza como resultado de agrupar el conjunto de problemas que tienen cierto grado de afinidad.

En el caso de la educación superior y la técnica – profesional es relativamente más fácil determinar aquel conjunto de problemas profesionales que una vez sistematizados posibilitan abstraer un objeto específico de trabajo. Como por ejemplo aquellos problemas que concretan la necesidad de explotar con calidad y a bajo costo la tecnología química y que justifica la presencia de un profesional en esa dirección: el ingeniero químico.

En el caso del proceso educativo de carácter general, como puede ser en el caso cubano, la secundaria básica y el preuniversitario, los problemas mencionados se refieren a los que encuentra un ciudadano en su actividad tanto laboral, como social o ecológica, de carácter general, cualquiera que sea la actividad que desarrolle.

Hay escuelas, como puede ser el caso de la cubana, que tienen en el plan de estudio contenidos de carácter laboral, independientemente que no tengan una intención profesional, lo que sirve, de manera explícita, para canalizar la formación como trabajador, del futuro egresado.

Bernal Álava, A. F., Cevallos Villamar, J.D., Guerrero Vallejo, J.L., Cedeño Cedeño, G.A., Goyes Robalino, A. P. y Peñafiel Moncayo, R.

A partir de esa concepción aparecerá en cada componente del proceso aspectos de carácter académicos como laborales. Se entiende por laboral aquel aspecto que muestra el objeto del egresado en su totalidad tal como aparece en la realidad objetiva y por académico, cuando es una abstracción, una parte de esa realidad.

Ejemplo del aspecto de carácter laboral es la asignatura Educación Laboral, y del de carácter académico, Matemática.

Obsérvese que lo laboral es totalizador, globalizador, integrador, mientras que lo académico es parcial, derivador, fraccionado.

Ambos tipos de aspectos, que se reflejan en los objetivos y contenidos del plan de estudio, son imprescindibles, lo académico para profundizar en la esencia de ese aspecto parcial del objeto del egresado; lo laboral, para integrar todos esos aspectos parciales en una unidad, y acercar la escuela, a la vida, a la comunidad, a la realidad social.

La ausencia en el plan de estudio de contenidos académicos lo hace superficial y pragmático, la ausencia de lo laboral lo convierte en escolástico. Solo la correcta combinación de ambos da la adecuada respuesta.

La investigación científica es una vía fundamental del aprendizaje de una escuela productiva y creativa. Por esa razón la presencia de lo investigativo es un tercer aspecto imprescindible en la elaboración del plan de estudio.

En resumen, en el plan de estudio deben aparecer tres aspectos correctamente integrados que son lo académico, lo laboral y lo investigativo, que deben caracterizar el desarrollo del proceso docente – educativo, año, disciplina, asignatura y tema, en correspondencia con lo que se pretende formar en cada ocasión.

Como ya se dijo el plan de estudio se expresa a través de los distintos componentes.

Los objetivos del plan de estudio son los objetivos del egresado, es decir, serán las características fundamentales que pretendemos formar en el mismo y que mostrará su actuación en el seno de la comunidad, en el contexto social.

Esos objetivos se van alcanzando, formando a lo largo de todo el proceso docente – educativo, en el que cada asignatura o módulo irá contribuyendo a su logro. Sin embargo, deben existir una o varias de ellas en que el estudiante tenga la posibilidad de manifestarse en su proyección totalizadora, como ciudadano. Estas son las asignaturas integradoras, que tienen en lo laboral su mejor manifestación.

Esto implica que los objetivos de las asignaturas integradoras al final del plan de estudio se identifican con los objetivos del egresado. En esas asignaturas el alumno hará y se expresará de igual modo a cómo se comportará y comunicará en su vida práctica posterior.

El contenido del plan de estudio el listado de asignaturas o módulos que lo conforman.

El plan de estudio debe expresar también el tiempo en que se debe formar ese graduado y una primera aproximación al tiempo que le corresponde a cada asignatura o módulo, significando tanto lo académico, como lo laboral y lo investigativo en su respectiva forma de aprendizaje y enseñanza.

El plan de estudio debe dejar también explícito el tipo de evaluación final de la carrera o proceso educativo, en el que el estudiante manifiesta el logro de los objetivos generales, tanto instructivos, como, hasta donde son posible, los educativos.

Por último, debe explicitar los métodos y medios más generales, que se deben emplear en el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza.

La estructura del plan de estudio. La disciplina. El módulo. El plan de estudio se estructura por medio de disciplinas y asignaturas como subsistemas de aquellas, que garantizan la sistematización vertical de dicho plan de estudio.

Estas no son más que agrupaciones u organizaciones sistémicas de contenido que con un criterio lógico y pedagógico se establecen para asegurar los objetivos del egresado.

Se dice que posee un criterio lógico en tanto que, al escoger un determinado contenido, este posee un cierto objeto que tiene una lógica interna propia. Así, por ejemplo, la asignatura de Física tiene como contenido una ciencia que muestra una lógica inherente a su condición de ciencia.

Se dice también que posee un criterio pedagógico porque la lógica de la ciencia o rama del saber se adecua a la lógica del aprendizaje de esos contenidos por los estudiantes.

Se discute si el plan de estudio se debe estructurar por disciplinas o por módulos.

En nuestro criterio, el módulo hace más énfasis en el problema, es decir, en el vínculo con una necesidad propia de la realidad social, mientras que la disciplina se apoya más en la estructura de la ciencia que se toma como contenido.

En nuestra opinión los dos enfoques son válidos e imprescindibles, aunque en ambos casos, como se explicó anteriormente, se debe partir del problema para desarrollar el contenido, para el aprendizaje. Expliquémonos más detalladamente.

La presencia de asignaturas académicas permite que el estudiante profundice en la esencia de las ciencias y aprenda los conceptos y leyes fundamentales. Este es el tipo de asignaturas derivadores.

También es necesario que haya asignaturas integradoras que se desarrollan sobre la base de problemas reales (módulos) en el que el alumno sintetiza todo lo que sabe y sabe hacer hasta el momento, para resolver dicho problema. El módulo o asignatura integradora lo acerca a la vida, a la realidad concreta; la asignatura derivadora, le permite apropiarse de la esencia de los fenómenos de cada ciencia.

La solución es la adecuada combinación de ambos aspectos.

En ambos enfoques el programa de las disciplinas tendrá objetivos, que expresan integralmente lo que se quiere, lo que se aspira que el escolar sea capaz de dominar, así como el contenido, expresado de la manera más general, es decir, sin entrar en detalles, como veremos posteriormente al analizar la flexibilidad del plan de estudio.

Se precisa también, en una primera aproximación, el tiempo que se dedicará a cada asignatura de la disciplina, su evaluación final y los métodos que la caracterizan.

De acuerdo con su grado de aproximación al objeto de trabajo del egresado, las asignaturas en el plan de estudio se clasificarán en, formación general, básicas, específicas y de la actividad del egresado (ejercicio de la profesión)

Las asignaturas de formación general son aquellas que están dirigidas a la formación de cualquier tipo de egresado, para ese tipo de proceso educativo y contribuyen al desarrollo de cualidades muy generales de la personalidad del estudiante.

Las asignaturas básicas, son aquellas que sin ser propias de la actividad del egresado si aportan habilidades que se convierten en herramientas o medios imprescindibles para su modo de actuar futuro.

Las asignaturas básicas específicas son el fundamento, la esencia misma de la actuación del egresado, aunque lo estudia por parte justamente del egresado (ejercicio de la profesión) se identifican con la integradora en las cuales el alumno aprende a hacer lo mismo que hará cuando deje la escuela.

El peso relativo de cada uno de estos grupos de asignatura con relación al total nos mostrará algunos aspectos trascendentes tales como, el acercamiento de la formación del estudiante a la realidad social circundante, el nivel de profundidad teórica, esencial de esa formación, el desarrollo de sus cualidades más importantes de su personalidad, entre otros.

2.5.4. La asignatura. El crédito

La asignatura es un subsistema de la disciplina y expresa un ordenamiento lógico y pedagógico de contenido a ese nivel, subordinado a la disciplina.

2.5.5. La asignatura se estructura por temas

El tema es la unidad organizativa del proceso docente – educativo y asegura, en su desarrollo, un objetivo concreto. Esto implica la formación de una habilidad en los alumnos.

El tema se organiza sobre la base de un tipo o familia de problemas que el estudiante aprende a resolver y que posibilita la formación de la habilidad, el logro del objetivo.

Obsérvese que esa definición de tema es válida para asignaturas integradoras (modulares), como para asignaturas derivadoras y parte siempre de la familia de problemas que en su sistematización conforma un solo objeto a asimilar por el estudiante y una sola habilidad a dominar, lo que constituye el objetivo del tema.

En esta concepción pedagógica tiene tanta importancia el conocimiento, el objeto, con su lógica propia, como la habilidad, que posibilita resolver la familia de problemas que se manifiestan en ese objeto.

El programa de la asignatura contiene tanto los objetivos de esta, que integra en un solo sistema, los objetivos de los temas, como los contenidos de cada tema, una distribución tentativa del tiempo por tema, la evaluación parcial de cada tema y final de la asignatura, y los métodos más significativos para el aprendizaje de los temas.

El tipo de clase a desarrollar en cada tema se irá adecuando al objetivo de este, a la habilidad a formar, en los conocimientos a asimilar por parte de los alumnos.

2.5.6. El plan de clase

El desarrollo del proceso docente – educativo en cada tema requiere de la preparación del docente en el plano científico – técnico, así como en el pedagógico para lograr clase a clase el acercamiento de todo el grupo escolar al objetivo programado.

Para ello el profesor, según sus criterios y gustos, prepara su plan de clases en el que precisa los métodos de enseñanza para guiar el aprendizaje de sus alumnos.

El plan de clases es de todos los documentos del currículo el más operativo y aunque al elaborarlo el profesor concibe cómo va a desarrollar su actividad docente el mismo está sujeto a todas las contingencias que puedan surgir en la ejecución del proceso docente – educativo, al punto que, en determinadas condiciones, se altere sustancialmente, sobre todo, si las condiciones que se den, tales como, comprensión de los alumnos, sus diferencias individuales, entre otros, así lo ameriten.

2.5.7. El año o grado

El año o grado es la sistematización horizontal del proceso docente- educativo que junto con la integración vertical que forman la disciplina garantiza la dirección de la formación del egresado.

En el año o grado se trabaja en la correcta coordinación e incluso integración, donde sea posible, del conjunto de asignaturas que, en un determinado período, inciden sobre un mismo estudiante.

En ese trabajo de sistematización es posible trabajar un conjunto de características del proceso tales como, destacar aquellos contenidos comunes o similares que desarrollan distintas asignaturas buscando encontrar sus regularidades, lo que posibilita optimizar la asimilación de los mismos, encontrar aquellas habilidades lógicas que se utilizan indistintamente en varias asignaturas; la introducción de otros aspectos comunes como son la computación, el idioma extranjero, entre otros; así como otras habilidades generales como pueden ser la expresión oral y escrita del idioma materno.

En función de las posibilidades que ofrecen los contenidos de las distintas asignaturas, sobre todo si son asignaturas integradoras, se puede aspirar a desarrollar evaluaciones finales en que, mediante un solo ejercicio, se logre evaluar varias asignaturas.

2.5.8. La flexibilidad

La flexibilidad es la cualidad (propiedad) que manifiesta la dirección del proceso docente – educativo para, en cada instancia organizativa del proceso, desarrollar su iniciativa y creatividad.

Si a cada nivel se evita la pormenorización excesiva de los contenidos, se permite que el objetivo, sin ser impreciso, sea lo suficientemente general para que posibilite

toda una gama de variantes en el cual se manifiestan los intereses, vivencias e incluso gustos de los sujetos que en el mismo intervienen.

De ese modo se debe elaborar el plan de estudio, lo que posibilita todo un marco de movimiento o flexibilidad a quien confeccione las disciplinas. A su vez el programa de la disciplina lo debe permitir a la asignatura, y esta, a quien desarrolle el tema, es decir, el proceso clase a clase, en el cual el papel del estudiante es decisivo.

Esa flexibilidad posibilita el desarrollo de distintos enfoques y criterios que, en un momento determinado cuestionen, incluso, la estrategia general que orienta las instancias superiores, lo que trae consigo el análisis del plan y su perfeccionamiento.

El respeto a lo particular dentro de lo general es factor fundamental de la dirección del proceso docente – educativo.

El plan de estudio con su relación de disciplinas y asignaturas no debe ser completamente rígido. Debe poseer un determinado por ciento de asignaturas obligatorias que garanticen una estructura básica uniforme que garantice los objetivos fundamentales a alcanzar.

Pero debe poseer un por ciento significativo de asignaturas electivas que escoge el estudiante de acuerdo con sus gustos, intereses y aspiraciones. Estas asignaturas deben seleccionarse de un conjunto que ofrece la institución docente.

Existirán, por tanto, dos relaciones, la primera: índice de flexibilidad que establece la relación del tiempo total de horas de asignaturas electivas entre el total del plan de estudio; y la segunda: índice de electividad, que establece la relación entre el tiempo total de horas de asignaturas electivas y el fondo total de tiempo de todas las asignaturas posibles a escoger.

En el plan de estudio flexible se debe dejar establecido la imprescindible precedencia (prelación) entre los contenidos de las asignaturas, evitando el exceso entre los mismos, ya que un número alto de esas precedencias (prelaciones) evita o impide las flexibilidades del plan y sus ventajas en el desarrollo de la personalidad del educando.

Por otra parte, la reducción de los contenidos de las asignaturas a su mínimo imprescindible y fundamental es otro indicador que muestra la calidad del proceso docente – educativo.

2.6. Breve caracterización de algunos paradigmas educativos

2.6.1. *La escuela tradicional*

Aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX en Europa y América Latina con el surgimiento de la escuela pública. Su concepción descansa en que la escuela es la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de información, que tiene la misión de la preparación intelectual y moral.

En este modelo el contenido lo constituye los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias se da como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de la experiencia y realidades del alumno en su contexto. Se hiperboliza el papel del profesor, este trámite el contenido con poder y autoridad, exige disciplina y obediencia con una imagen impositiva, autoritaria, que informa conocimientos acabados sin una lógica interna y de forma paternalista a lo que algunos llaman enseñanza bancaria. El alumno se limita a fijar y repetir la palabra de una forma mecánica, desarrolla un pensamiento empírico, no teórico y como consecuencia desarrolla una personalidad pasiva y dependiente. Es un modelo que se basa en la transmisión – recepción, dirigido a resultados no a procesos, en el que profesores y estudiantes desarrollan un aprendizaje de tipo reproductivo.

2.6.2. *La escuela nueva*

Tiene su origen entre finales del siglo XIX y principios del XX como crítica a la escuela tradicional y gracias a profundos cambios socioeconómicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, pragmáticas, positivistas, que se concretan en las ciencias. Surge en Estados Unidos.

Este modelo centra la atención en el niño y en el desarrollo de sus capacidades, reconoce al niño como sujeto activo de la enseñanza y por lo tanto el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. También se caracteriza por considerar la educación como proceso social de desarrollo del niño, en el que aprende haciendo.

La pedagogía de Dewey se considera: genética (la educación como proceso que va de dentro hacia fuera), funcional (desarrollo de procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica), de valor social (hay que preparar al individuo para ser útil en la sociedad).

Su método se basa en que el alumno tenga experiencias directas que le estimulen el pensamiento, que haga observaciones, que las soluciones se le ocurran al alumno y

que tenga oportunidades de comprobar sus ideas (pedagogía del descubrimiento o redescubrimiento). La educación debe basarse en interés del alumno, se enfatiza la enseñanza socializada y se incluye la colaboración escuela familia.

Como limitaciones, provoca el espontaneísmo en la enseñanza, en la falta de una mayor orientación y control de las acciones del alumno, hiperboliza el papel del alumno. Falta de un personal docente altamente calificado para la estructuración de los contenidos y de condiciones materiales adecuadas. Este modelo no logra el paso de la experiencia y la manipulación al conocimiento general y abstracto.

2.6.3. La tecnología educativa

Sus orígenes se hayan en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente educativo. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de estímulos del medio y sus respuestas (E – R). La enseñanza programada es la primera expresión de la tecnología educativa. Este modelo se resume en: objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades, métodos basados en autoaprendizaje para lo que se utilizan preguntas y respuestas. Actualmente se utilizan juegos didácticos y simulaciones de procesos y los medios son computadoras, TV, etc.

Limitaciones: en el aprendizaje no se toma en cuenta el proceso ni las cualidades, interesa resultados instructivos, no existe prácticamente la relación alumno profesor, el profesor elabora el programa y el alumno se auto instruye. La orientación del alumno es generalmente por ensayo error. No desarrolla pensamiento teórico, ni creador, sino memoria.

Este modelo tecnológico o tecnocrático se vuela a historicista, formalista y científicista. La educación aparece descontextualizada, sin tener en cuenta sus realidades y el proceso se centra en lo que puede ser controlado.

2.6.4. La escuela del desarrollo integral

Como respuesta a limitaciones de los modelos analizados fueron surgiendo en la psicología y pedagogía modelos que superan en diversos aspectos a los anteriores que se inscriben en las corrientes humanistas, constructivistas, histórico-social y crítica entre otros.

El paradigma del desarrollo integral integra dialécticamente algunas de estas concepciones. Sus principios son:

- Educación que tiene en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.
- Proceso docente educativo en el que el alumno tiene rol protagónico bajo la orientación, guía y control del docente.
- Profesor y alumno, cada uno juega un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La escuela se convierte en un espacio donde se ha de promover el desarrollo del pensamiento, habilidades, valores en vez de transmitir información, normas y valores.
- Contenidos científicos, globales que conduzcan a actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante. Aprende a ser, hacer y a aprender.
- Educación dirigida a unidad de lo afectivo – cognitivo (carácter humanista)
- Educación como proceso social (apropiación de cultura y satisfacción de necesidades)
- Educación que prepara al individuo para la vida, integración de lo personal y lo social, la construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.
- Se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, participativo, reflexivo, crítico, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre.

CONCLUSIONES

La universidad como institución que pretende un proceso docente – educativo óptimo debe hacer una utilización eficiente de la didáctica como ciencia.

Para la dirección del proceso docente – educativo es necesario que el docente estudie y comprenda la caracterización de los componentes del proceso (objetivo, contenido, método, medio, forma, evaluación y problema) y las relaciones entre estos (leyes de la didáctica).

Dentro de las relaciones entre los componentes, la relación entre el objetivo y el método se convierte en contradicción fundamental del proceso porque revela cómo el estudiante personifica el objetivo en aras de lograrlo y guiado por el profesor, seleccionará los procedimientos más adecuados a sus posibilidades y necesidades.

El papel del método en el proceso impone un reto al docente: utilizar una didáctica desarrolladora de potencialidades del estudiante ya que sólo la utilización de métodos que impliquen un incremento de la actividad productiva de los estudiantes logrará personas inteligentes y creativas.

El trabajo de dirección metodológico de la carrera en cada una de su instancia debe lograr que a través de la instrucción se formen las cualidades más estables de la personalidad del estudiante: lo educativo.

Para ser profesor no es suficiente tener dominio de la ciencia que se enseña, se requiere integrar a ello la teoría de otra ciencia, la didáctica, que tiene al proceso docente- educativo como objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F.** (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C.** (1996). El Diseño curricular en la Educación superior cubana. *Pedagogía Universitaria*, 1(1).
- Ander, E., y Cerda, H.** (1995). *La planificación Educativa: cómo elaborar proyectos*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Álvarez, C.** (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, R. M.** (1997). Currículum integral y contextualizado. En *Hacia un currículum integral y contextualizado* (Capítulo 6). La Habana: Academia; [En: CD-ROM] MAEDUMED.
- Area, M.** (1996). *La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del Currículum*. En *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía*. Tomo I. San Sebastián. Recuperado de: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T2%20NNTT%20Y%20N%20ED/AREA%20TEC.ED%20Y%20CURRICULUM.pdf>
- Angulo Rasco, J. F.** (1995) *La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo*. En *Volver a Pensar la Educación: (Congreso Internacional de Didáctica) Vol. II*. Madrid: Morata.
- Apodaka, P., Arbizu, F., y Olalde, C.** (1993). *El factor humano en la evaluación del profesorado universitario: finalidad de la evaluación docente y calidad de la enseñanza*. Formación Pedagógica del Profesorado y Calidad de la Educación. Ed. Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia. Valencia.
- Arredondo, V. A.** (1981). *Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre el desarrollo curricular*. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Vol. 1. México.
- Acle Tomasini, A.** (1994). *Retos y riesgos de la calidad total*. México: Grijalbo.
- Barrón, C.** (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. Perfiles Educativos. *IISUE-UNAM*, 31(125), 76-87. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

- Boud, D.** (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Benedito, I., y Antoli, V., et al.** (1988). *Innovaciones en el Aprendizaje Universitario*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G.** (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2a ed.). México: Editorial McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F.** (1998). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, F.** (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Fernández, M.** (1990). *Metodología de la Enseñanza Universitaria*. En Segunda Reunión Nacional de Didáctica Universitaria. Universidad de Alicante. España.
- González Martínez, L.** (1999). *Esquemas para un curso sobre diseño curricular*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. A.** (2010). *Secuencias didactas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Didáctica e Innovación educativa

