

# **EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESARROLLADOR. UNA VÍA PARA LA ELEVACIÓN DE LA CALIDAD EN EL PROGRAMA DE LA UNIVERSALIZACIÓN.**

**Lic. Leonel Castro Sánchez.**

*Sede Universitaria Municipal “Jesús Herrera Rodríguez” Calle 24  
# 2716 e/ 27 y 29. Pedro Betancourt, Matanzas.*

## **Resumen.**

En este trabajo se integran algunos elementos teóricos del aprendizaje desarrollador, lo que propicia su aplicación en condiciones de universalización, se plantean los resultados alcanzados con la instrumentación de una estrategia basada en el aprendizaje desarrollador en la asignatura Pedagogía, de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física de la SUM de Pedro Betancourt, todo esto con el objetivo de demostrar que cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje en su modalidad semipresencial se planifica, organiza y ejecuta según la estrategia propuesta, siguiendo sus etapas y apoyada en la guía de estudio, se logra un desarrollo del desempeño intelectual de los estudiantes en la apropiación del conocimiento y en sentido general una elevación de la calidad del mismo.

*Palabras claves: Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, desempeño intelectual, calidad.*

---

## **Introducción.**

El programa “Universalización de la Educación Superior” ha llevado la universidad a todos los rincones del país, lo que al mismo tiempo ha aumentado considerablemente los volúmenes de matrícula en esta enseñanza, por lo que entre los grandes desafíos que enfrenta hoy día este programa se encuentran los que emanan de las contradicciones entre la masividad de la educación y la búsqueda de la calidad, y entre la necesaria unidad del sistema educativo y la diversidad de personas, condiciones, y aspiraciones, de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad se trabaja para lograr un egresado con cualidades y habilidades que den respuestas a las características de la nueva universidad cubana.

En las SUM se realizan incontables esfuerzos por elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje logrando una preparación más efectiva de los estudiantes de la educación superior.

*CD de Monografías 2009*

*(c) 2009, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”*

Dentro de las vías para una preparación con más calidad de los estudiantes en la Educación Superior se encuentra el aprendizaje desarrollador, pero ¿Qué es un aprendizaje desarrollador?, ¿Puede haber aprendizaje sin que sea desarrollador?, ¿Es posible aplicar el modelo didáctico aprendizaje desarrollador en condiciones de universalización?

En este artículo el autor pretende dar respuestas a estas interrogantes y someter a la consideración de los lectores los resultados alcanzados en una experiencia realizada en la SUM de Pedro Betancourt en la que se instrumentó una estrategia basada en el aprendizaje desarrollador en la asignatura Pedagogía a los estudiantes de segundo año de licenciatura en cultura física.

## **Desarrollo.**

Durante siglos ha predominado en las aulas una enseñanza tradicional en la que el maestro ha sido el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeñando la función de trasmisor de información y sujeto de ese proceso, piensa y trasmite de forma acabada los conocimientos sin dar la posibilidad a que los alumnos elaboren y trabajen mentalmente. Esta es una enseñanza verbalista y memorística caracterizada por el verticalismo a la que se denominó "escolasticista" y que prevaleció de manera absoluta hasta el siglo XVIII.

En este sentido, José Martí indicó el camino a seguir para erradicar este tipo de enseñanza cuando planteó: "... El remedio está en cambiar bravamente la instrucción primaria en experimental, de retórica en científica; en enseñar al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza... Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer las escuelas...". (Martí Pérez, 1976).

Múltiples han sido y son durante las últimas décadas los intentos de psicólogos y pedagogos por cambiar la actividad puramente pasiva y receptiva del estudiante por una actitud independiente, creadora y activa. Por lo tanto, en el momento actual, una vía importante para satisfacer la demanda de formar individuos preparados para contribuir, de forma efectiva, a la construcción del socialismo, en las condiciones de la revolución científico-técnica es, precisamente, la instrumentación, entre otras variantes, del aprendizaje desarrollador, pero, ¿A qué se le denomina aprendizaje desarrollador?

"Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social". (Castellanos et al, 2001:49).

El aprendizaje desarrollador se diferencia del aprendizaje tradicional, para ser desarrollador, el aprendizaje tendría que cumplir con determinadas cualidades:

- Debe ser un aprendizaje activo y regulado. Esto requiere que el estudiante sea constructor de su propio aprendizaje, que sea el protagonista en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Su actividad cognoscitiva para ello debe ser consciente, es decir comprender por qué aprende, hasta dónde llegar, el qué y cómo aprende. Rasgo fundamental debe ser la actividad intelectual productiva, creadora e independiente del que aprende. Representa, además, aquella manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje, que garantiza el tránsito de un control del mismo por parte del docente, al control del proceso por parte de los estudiantes, y, por ende, conduce al desarrollo de actitudes, motivaciones, así como de las herramientas necesarias para el dominio de aquello que llamamos aprender a aprender.
- El trabajo didáctico por un aprendizaje desarrollador requiere lograr en los estudiantes la aplicación creadora y la transferencia de conocimientos y habilidades a situaciones docentes nuevas, desconocidas, lo que se traduce en aprendizaje como producción de sus propios y nuevos saberes. En esta cualidad se incluyen la actividad metacognitiva del estudiante en su aprendizaje desarrollador. La metacognición como “aquel complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje, y que garantizarán su expresión como actividad consciente y regulada en mayor o en menor medida, de acuerdo a su grado de desarrollo” (Castellanos et al, 2001). Esta cualidad debe ser estimulada en el proceso de enseñanza - aprendizaje si es que se desea que este sea desarrollador.
- La cualidad metacognitiva de un aprendizaje desarrollador se expresa en dos funciones: el aprendizaje es, además de activo, una reflexión metacognitiva que deviene en aprendizaje autorregulado. Los procesos de reflexión cognitiva permiten al estudiante llegar a comprender los motivos internos y externos de su aprendizaje, los mecanismos intelectuales, operacionales, así como las estrategias de aprendizaje. Lo anterior conduce a la comprensión por el estudiante de las cualidades que distinguen el aprendizaje propio, las alternativas para producir sus conocimientos. Es decir conocimientos sobre su proceso cognoscitivo: metaconocimientos. Estos se relacionan con la función condicionante de la actividad de regulación metacognitiva que distingue al aprendizaje desarrollador. La autorregulación del estudiante se expresa en sus decisiones sobre planificación, autocontrol y autocritica de sus acciones de aprendizaje y sus resultados. De esta manera la unidad dialéctica entre el aprendizaje activo-productivo y el proceso metacognitivo es rasgo central en el aprendizaje desarrollador. Hoy se hace básico “aprender a aprender”, para lograrlo la actividad cognoscitiva activa, productiva y metacognitiva es una condición indispensable.
- Una segunda cualidad de que se está logrando en el estudiante un aprendizaje desarrollador es que ese aprendizaje para el propio estudiante posee sentido, valor, utilidad para su proceso de socialización e individualización. Esta cualidad del aprendizaje desarrollador está resumida en su “significatividad” entendida esta como la integración armónica de los factores cognitivos, afectivos y volitivos que intervienen en el aprendizaje. Aprender significativamente implica, en sentido general, aprender con una expresa intención de dar un sentido personal, o significado a aquello que se aprende, (re)construyendo el conocimiento de manera personal, individual. Comprende interacción

de los estudiantes con los contenidos, de manera que se logre: La relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya posee (significatividad conceptual), la relación de lo nuevo con la experiencia cotidiana, del conocimiento y la vida, de la teoría con la práctica (significatividad experiencial) y la relación entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo-motivacional del sujeto (significatividad afectiva). No habrá aprendizaje significativo si se practica el divorcio entre la instrucción y la educación, es decir, si junto a la significatividad conceptual, afectiva y la práctica no está presente el trabajo profesional pedagógico por la formación en el estudiante de los valores que una sociedad dada cultiva. De esta manera la dimensión “significativa del aprendizaje desarrollador” es expresión de la actitud consecuente con la unidad dialéctica de la instrucción y la educación. Esta última favorece de manera muy marcada que el estudiante, en su actividad cognoscente, materialice procesos intelectuales activos, productivos, y metacognitivos.

- No se logra el aprendizaje desarrollador si en este proceso no intervienen los elementos motivacionales que permiten y mantienen el propio proceso cognitivo. En esta cualidad la teoría sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje distingue dos facetas interrelacionadas: la necesidad de hacer surgir y de que se manifiesten las motivaciones internas del sujeto cognoscente hacia el aprendizaje y la materialización de un sistema de autovaloraciones y de expectativas de signo positivo hacia el proceso de aprendizaje. La primera de estas se expresa o materializa en el interés y los procesos de satisfacción personales que el estudiante pone en juego y manifiesta en su proceso de adquisición activa de sus saberes. Esta faceta está muy relacionada con las cualidades ya analizadas del aprendizaje desarrollador. Mientras más activo y productivo es el estudiante en su aprendizaje más motivación intrínseca tendrá por aprender, de igual forma a mayor significatividad más motivación y satisfacción personal, cualidad que forma parte del cuadro que caracteriza y distingue al aprendizaje desarrollador. La segunda faceta de la dimensión motivacional implica lograr en el estudiante el conocimiento y la autovaloración positiva de sí. En ello se incluye que el estudiante en su actuación cognoscitiva expresa seguridad de lo que decide, hace y obtiene, que ello le exige un esfuerzo físico e intelectual por aprender, lo que debe generar en él deseos, disposición por realizar las actividades que le conducirán al logro del objetivo y con ello la satisfacción y el orgullo de que él puede adquirir el contenido del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este enfoque el profesor y el estudiante constituyen elementos igualmente valiosos y activos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual no puede darse sin ambos, cada uno con su rol, roles que no pueden ser usurpados por uno u otro. Así, la actividad del profesor debe estar caracterizada por:

- Actuar como mediador en el proceso de desarrollo del alumno, en la medida en que su función fundamental es garantizar las condiciones y las tareas necesarias y suficientes para propiciar el tránsito gradual del desarrollo desde niveles inferiores hacia niveles superiores, o sea, el trabajo con la zona de desarrollo próximo (ZDP).

- Crear una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el aula, desde donde su trabajo repercute en todas las esferas de la personalidad de los estudiantes (intelectual, emocional, motivacional, moral, social).
- Organizar situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, con niveles de desafío razonables, que amplíen la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes y favorezcan el desarrollo de motivaciones intrínsecas.
- Apoyar a los estudiantes para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver problemas. Permitir que los estudiantes seleccionen e implementen sus propios caminos de solución y brindar las ayudas oportunas y necesarias, individualizándolas de acuerdo a la situación de cada sujeto. Servir de modelo en la búsqueda y aplicación de estrategias efectivas para la resolución de problemas.
- Propiciar la participación de todos los miembros del grupo, animando a los más pasivos y cuidando que ninguno monopolice la atención. Conocer como crear una estructura cooperativa de trabajo en el aula. Facilitar la expresión y comunicación de ideas mediante la resolución de problemas en grupo, las propuestas en común y las discusiones. Actuar como moderador y facilitador, pero también como tutor, experto y supervisor.
- Evitar que se desechen ideas prematuramente, favorecer el análisis. Emplear el error con fines educativos y estimular la atribución consciente de los éxitos y fracasos escolares a causas controlables, modificables. Crear espacios de autoconocimiento, donde los estudiantes se entrenen en la auto-reflexión y aprendan a observarse, interrogarse, analizar alternativas y consecuencias, tomar decisiones, plantearse objetivos y aspiraciones, y analizar sus posibilidades reales de alcanzarlas. Favorecer la autodirectividad.
- Diagnosticar dificultades en el aprendizaje de sus alumnos y sobre la base de ellas, concebir estrategias de enseñanza compensadoras.

El papel del “estudiante” del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador adquiere nuevas cualidades, entre estas se destacan las siguientes:

- Ser protagonista del proceso, y no un simple espectador o receptor de información.
- Desplegar una actividad intelectual productiva y creadora en todos los momentos del proceso.
- Estar motivado por asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Conocer sus deficiencias y limitaciones como aprendiz, y sus fortalezas y capacidades, y ser capaz de autoevaluar adecuadamente la eficacia de sus propios procesos, sus avances, y los resultados de su trabajo.
- Disfrutar indagando y aprendiendo; asumir una actitud positiva ante los errores, analizar

sus fracasos y sus éxitos en función de factores controlables, percibir el esfuerzo como un factor esencial en sus resultados, y, en general, tener expectativas positivas respecto a su aprendizaje.

- Ser parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo; ser consciente de que aprende de los otros y comprender que los demás también pueden aprender de él.
- Valorar el aprendizaje como parte intrínseca de su vida, y como fuente de crecimiento personal (no sólo intelectual, sino también afectivo, moral, social).

Hasta aquí hemos analizado algunos criterios básicos del modelo didáctico aprendizaje desarrollador, pero, ¿puede producirse aprendizaje sin que sea desarrollador?

El autor de este artículo piensa que sí. Lo primero que tenemos que tener en cuenta es que si el aprendizaje no cumple con los criterios y aspectos anteriormente señalados no es desarrollador, pero un estudiante puede aprender de memoria determinados conceptos y contenidos en sentido general e incluso llegar a aplicarlos sin que se pueda decir que ese aprendizaje haya sido desarrollador.

En una clase se puede por ejemplo enseñar a un grupo de estudiantes la definición de injerto, las distintas clasificaciones de los injertos, la definición de afinidad de los tejidos y otros aspectos teóricos mediante una conferencia y solo exigirle a los estudiantes que lo repitan o reproduzcan, posteriormente el profesor les demuestra como se realiza la operación de injertar y después de realizar varias prácticas de injerto los estudiantes se pueden convertir en excelentes injertadores capaces de realizar 300 y más injertos en una jornada laboral, sin embargo, independientemente de que los estudiantes aprendieron a injertar con productividad y calidad, este no se puede considerar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, pues no cumple con los requisitos y cualidades del mismo.

Con relación a si es posible en condiciones de universalización aplicar el modelo didáctico del aprendizaje desarrollador, el autor piensa, que no sólo es posible, sino, necesario y aconsejable. A continuación se muestran algunos resultados alcanzados por la instrumentación de una estrategia de aprendizaje desarrollador en la asignatura Pedagogía de los estudiantes de segundo año de licenciatura en cultura física de la SUM de Pedro Betancourt.

En este sentido, la estrategia requiere el cumplimiento de los siguientes pasos:

- Partir del diagnóstico inicial del desarrollo de los estudiantes.
- Hacer a los estudiantes partícipes activos de los objetivos.
- Utilización de métodos participativos de enseñanza.
- Estructuración del proceso a partir del protagonismo del estudiante en los distintos

momentos de la actividad de aprendizaje.

- La evaluación, coevaluación y autoevaluación del aprendizaje.

Estrategia metodológica basada en el aprendizaje desarrollador.

Partir del diagnóstico inicial del desarrollo de los estudiantes.

El diagnóstico se realiza para determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante con el objetivo de potenciar sus potencialidades propiciando su participación activa, consciente y reflexiva, bajo la dirección no impuesta del profesor en la apropiación de conocimientos y habilidades, así como de procedimientos para actuar y "aprender a aprender", en interacción y comunicación con sus compañeros.

El diagnóstico es importante para proyectar un aprendizaje desarrollador y en el mismo el profesor debe medir determinados indicadores:

- ◆ La motivación y satisfacción del estudiante.
- ◆ El nivel logrado en la apropiación del contenido antecedente.
- ◆ Las operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización).
- ◆ Las habilidades intelectuales y específicas de la disciplina a tratar.
- ◆ La valoración de la actividad de aprendizaje.
- ◆ El desarrollo de normas de conductas, cualidades y valores.
- ◆ Cómo se comunica y relaciona con los demás.

El diagnóstico es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, pues nos permite conocer el estado actual del estudiante (desarrollo actual) y compararlo con el estado deseado (desarrollo potencial), determinando así su zona de desarrollo próximo, lo que a su vez es de gran importancia para trazar las estrategias adecuadas a las diferencias individuales.

Existen distintas formas de obtener información para el diagnóstico, tales como:

- ◆ La observación sistemática del estudiante para realizar un análisis del comportamiento de los estudiantes en actividades grupales e individuales.
- ◆ Entrevistas individuales y grupales.
- ◆ Aplicación de instrumentos escritos (encuestas, tests de rendimiento académico, entre

otros).

El diagnóstico se hace para actuar en correspondencia con la información obtenida y solucionar los problemas detectados.

Hacer a los estudiantes partícipes de los objetivos.

Después de determinada la zona de desarrollo próximo de cada estudiante y del grupo debe lograrse la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, partiendo como es lógico del diagnóstico realizado.

Es necesario en este momento lograr dos aspectos fundamentales:

1- La implicación de cada estudiante e el proceso de aprendizaje.

2-La creación de una disposición positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Para lograr la implicación de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, en el primer encuentro presencial se realizará una sesión de trabajo que comenzará con una presentación de cada estudiante y del profesor, en la que se aportarán datos tales como: Su nombre, edad, estado civil, actividades que prefiere realizar en su tiempo libre y otras, todo esto en dependencia de cuanto el grupo se conoce y conoce al profesor.

En este momento se pueden utilizar algunas técnicas de relajación.

Se continuará con la solicitud de las expectativas del grupo, para esto hay tres preguntas que son importantes:

a) ¿Qué espero de la asignatura?

b) ¿Qué quiero que suceda durante el semestre o curso?

c) ¿Qué no quiero que suceda durante el semestre o curso?

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas se van registrando en el pizarrón y se guardan para en su momento oportuno verificar si se cumplieron las expectativas.

Posteriormente el profesor explicará a los estudiantes las condiciones y características especiales que tendría el proceso de aprendizaje de esa asignatura o tema.

Es necesario que el profesor conduzca bien esta sesión de trabajo teniendo en cuenta las características del grupo, las características de la asignatura y sus propias características, de modo que pueda lograr bajo su oportuna intervención, que sean los estudiantes los que tomen las decisiones, pues esta es una vía importante para lograr una responsabilidad compartida y eliminar la concepción tradicional de responsabilidad única del alumno o del profesor.



Durante esta sesión de trabajo es importante crear un clima favorable y propiciar la más amplia participación de los estudiantes, de manera que sean ellos de conjunto con el profesor los que concluyan con la estructuración de los objetivos de la asignatura o tema en correspondencia con lo plasmado en el programa de estudio.

Esta primera actividad es crucial para que los estudiantes adquieran conciencia de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje que van a enfrentar, con características distintas a los anteriores, y que se impliquen y comprometan en el mismo de forma activa y transformadora de la realidad y de sí mismo, con un rol protagónico desde su comienzo.

Para lograr una disposición positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje el profesor debe lograr que los estudiantes se motiven por los objetivos a alcanzar y que sienta la necesidad de aprender los contenidos que le permitan alcanzarlos. Es muy valioso que el estudiante sienta el proceso de aprendizaje como algo grato y atractivo, desde el inicio y durante el transcurso de su realización.

Es importante lograr motivos internos en los estudiantes, que ellos sientan la necesidad de aprender, para lo cual el profesor puede poner situaciones a los estudiantes en los que ellos tengan que poner sus posibilidades a prueba, esto debe mantenerse en cada actividad docente y es una vía importante para que el objetivo pase de un plano externo elaborado por el profesor a un plano interno.

Utilización de métodos participativos de enseñanza.

Este es un momento muy importante, pues es el método el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite el logro de los fines del programa de la asignatura, la orientación, ejecución y control adecuados de las acciones de aprendizaje, una comunicación y un clima psicológico positivos en la clase y que, a la vez posibilita el rol protagónico del estudiante, una postura activa, transformadora de la realidad y de sí mismo, un espacio para la autorreflexión y autovaloración sistemática, desde la creación de una disposición positiva hacia el aprendizaje. En dependencia del método que se utilice es que el profesor y el estudiante podrán asumir los roles de cada uno en un aprendizaje desarrollador.

Para la selección de los métodos de enseñanza-aprendizaje a utilizar son muy importantes los resultados del diagnóstico, pues las características de los alumnos en unión con las características del profesor, los objetivos, los medios disponibles y el tiempo que se dispone para la actividad docente son aspectos a tener en cuenta para ello.

El autor sugiere la utilización de los métodos participativos, principalmente el método de discusión (discusión conferencia y discusión plenaria) y los métodos problémicos (la conversación heurística).

A continuación se describe la utilización de los métodos y procedimientos por parte del autor en el modelo didáctico referido insertado en la semipresencialidad.

El método de discusión. La discusión es una forma de conversación en la que varios

estudiantes participan en la búsqueda de solución, en la discusión de posibilidades de solución. En esta forma existe un intercambio de ideas entre los estudiantes". (Zillmer, 1981: 125). Cuando la discusión se realiza en equipos y cada equipo expone sobre las conclusiones arribadas, estamos en presencia de una discusión conferencia. Si cada equipo expone en presencia de todo el grupo docente y se desarrolla una discusión en la que participa todo el grupo estamos en presencia de una discusión plenaria.

La conversación heurística. Esta permite la discusión de un tema cuando los estudiantes tienen preparación anterior sobre éste, se va durante la conversación poniendo situaciones a los estudiantes en los que ellos tienen que poner a prueba sus conocimientos. No significa la ausencia absoluta de momentos expositivos por parte del profesor. El profesor será siempre, en el enfoque didáctico asumido, la figura central en la organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estructuración del proceso a partir del protagonismo del estudiante en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje.

Es esencial en este momento la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que se debe tener en cuenta los recursos con que cuenta el estudiante y el propio estudiante, esto es focalizar las condiciones personales del estudiante lo que orienta al profesor en el ritmo del programa de la asignatura.

Un elemento importante en este paso son las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este caso el autor utilizó las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su modalidad semipresencial, específicamente la clase-encuentro.

La clase-encuentro se diferencia sustancialmente de las formas tradicionales en cuanto al rol que desempeñan el profesor y los estudiantes. Estos últimos asumen el papel protagónico, mientras que el docente, sin dejar de ser quien dirige el proceso de enseñanza aprendizaje, pasa a ser un facilitador de la elaboración de los conocimientos por los estudiantes. En el encuentro presencial se distinguen dos momentos:

Un primer momento en que se aclaran las dudas, se controla y evalúa el trabajo independiente y se discuten y analizan los contenidos fundamentales del encuentro.

Un segundo momento en el que se orienta el trabajo independiente, estas orientaciones son sobre los contenidos objeto de aclaración, evaluación y discusión en el próximo encuentro.

Las formas de organización se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dentro de la propia clase-encuentro. A continuación se hará una caracterización de la forma en que se organizó la actividad docente de los estudiantes.

Según el Dr. Oscar Ginoris Quesada... "en un proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador tiene lugar central el trabajo independiente", por lo que se empezará por este.

En el trabajo independiente del estudiante hay partes orientadora, de ejecución y control.

Estas partes sólo se separan en el tiempo, porque en realidad están en estrecha relación. Lo que se orienta es lo que se va a ejecutar y posteriormente a controlar.

Para la orientación del trabajo independiente se elaboró una guía de estudio en la que se dieron orientaciones sobre: Los objetivos. (¿Para qué estudio?), los contenidos. (¿Qué estudio?), las orientaciones metodológicas para el estudio (¿Cómo estudio?), medios. (¿Con qué estudio?), las condiciones sociales en que se realiza la actividad. (Individual o grupal) y las actividades para el autocontrol del aprendizaje y la evaluación. (¿Qué tengo que hacer para saber y demostrar que aprendí?).

Se elaboró también un folleto de Pedagogía para que, además de la bibliografía recomendada, los estudiantes contaran con otra fuente de información sobre los contenidos del capítulo en que se instrumentó la estrategia. En este folleto aparecen muchos ejemplos adaptados a la educación física y los deportes.

Todo el trabajo independiente se orientó para ejecutar en equipos, los que discutían sobre los contenidos y elaboraban un informe que contenía las conclusiones arribadas por el equipo. Se orientó también que antes de llegar a la discusión en el equipo cada estudiante debía estudiar todas las temáticas según orientaciones dadas en la guía de estudio, porque sólo así es posible realizar un buen trabajo después en el equipo.

Organización de la actividad docente dentro del encuentro presencial.

El encuentro presencial en el caso de la asignatura Pedagogía para el estudiante de Licenciatura en Cultura Física tiene una duración de 90 minutos. De los 90 minutos se dedicaron 75 minutos a lo que el autor ha llamado primer momento (momento en que se aclaran dudas, se controla y evalúa el trabajo independiente y se discuten y analizan los contenidos fundamentales del encuentro).

En este primer momento un estudiante seleccionado por el profesor exponía las conclusiones arribadas por el equipo y se sometían a la discusión por el resto de los estudiantes del grupo de estudio. El estudiante que exponía se rotaba y en ocasiones podía durante la exposición recibir ayuda de otros miembros del equipo.

Una vez terminada la sesión plenaria se orienta el trabajo independiente, para esto se elaboró como se planteó anteriormente una guía en la que se daban las orientaciones al respecto. En este momento el profesor debe constatar la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. Si los estudiantes no están suficientemente motivados, debe crear esta motivación.

La evaluación y autoevaluación del aprendizaje.

La evaluación ha de reflejar la unidad entre lo instructivo y lo educativo, ha de valorar el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos sin considerar el cumplimiento de los objetivos como metas instrumentales, y ha de realizarse de una forma

tal que permita la más amplia participación de los estudiantes en ella, pues, el estudiante debe participar en su propia evaluación y en la de los demás estudiantes, de no ser así se pierde la oportunidad de facilitar el desarrollo de una actitud crítica constructiva hacia la realidad, los demás y hacia sí mismo, y de promover el propio conocimiento, como basamento de un comportamiento consciente y autorregulado.

Cuando un estudiante es evaluado y a la vez se autoevalúa se convierte en sujeto y objeto de evaluación, lo que tiene en la educación superior una marcada tendencia a incrementar la condición de sujeto, por imperativo de las finalidades y características de la formación profesional y por las peculiaridades de la edad juvenil –propias de los estudiantes universitarios- y del adulto joven (y menos joven) que accede a los cursos para trabajadores. La evaluación del profesor y otros estudiantes mantiene su ineludible presencia en el nivel universitario, por su capacidad formativa y como portadores y garantes –sobre todo en el caso del profesor- de la misión y función social de la educación superior.

Es el profesor quien sobre la base de los objetivos asumidos por él y sus estudiantes determina cuales son los contenidos esenciales y secundarios para el cumplimiento de esos objetivos. Este análisis es importante para determinar lo que se va a evaluar.

El profesor al concebir la evaluación ha de tener en cuenta los conceptos y las relaciones que son esenciales, así como los procedimientos en que están recogidas las habilidades que se desarrollan en la asignatura o tema, así como los contenidos que son secundarios, pero que contribuyen a la comprensión y a la fijación de lo esencial.

El estudiante debe ver a la evaluación como un estímulo corrector de su actuación y de los propios objetivos, lo que no está en la calificación alcanzada, sino en sus resultados cualitativos.

El autor utilizó la autoevaluación y la coevaluación en todas las temáticas del tema “Componentes de proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Al terminar la exposición de cada equipo y la discusión en sesión plenaria del contenido asignado en el trabajo independiente, se le pedía al equipo que expusiera una evaluación y una calificación de: excelente (5), bien (4), regular (3), mal (2), y que fundamentaran, el porqué de esa calificación. Posteriormente se le pedía al resto de los estudiantes del grupo que diera su evaluación y calificación, por su parte el profesor hacia también lo mismo.

Con la prueba intrasemestral se realizó algo parecido. Una vez concluido el examen intrasemestral por todos los estudiantes se les pidió que señalaran en el examen la calificación que ellos consideraban tenían de acuerdo con el trabajo realizado por cada uno, posteriormente el profesor realizó una discusión del examen considerando aquellas respuestas que podían considerarse correcta. Al finalizar se les pidió a los estudiantes que valoraran si mantenían la calificación otorgada anteriormente por cada uno.

Cuando se compararon las evaluaciones y calificaciones del profesor con las de los estudiantes, en la mayoría de los casos hubo coincidencia, sólo en pocas ocasiones los

estudiantes se fueron por encima o por debajo en las valoraciones de sus realizaciones.

La autoevaluación es un momento importante del proceso de evaluación dado los argumentos que la fundamentan: la necesidad de que el alumno sea de hecho y no solamente de palabra responsable de su propio aprendizaje y tenga un papel más protagónico en la enseñanza, para lo cual es necesario que el tipo de relación entre profesor y alumno sea más horizontal; y, la urgencia de formar estrategias de autocontrol y autovaloración que solo pueden formarse mediante su ejecución.

Breve esbozo de una experiencia.

Organización de la experiencia.

Durante el primer semestre del curso 2007-2008 se organizó una experiencia en la práctica escolar para validar la alternativa metodológica planteada anteriormente.

La población estuvo constituida por los estudiantes del segundo año de la carrera licenciatura en cultura física de la sede universitaria municipal de Pedro Betancourt, los cuales forman dos grupos docentes (Universalización-1 y Universalización-2.), con matriculas 21 y 24 respectivamente, siendo los únicos dos grupos con los que tenía asignada docencia el autor.

De esos dos grupos se seleccionó uno al azar, resultando ser el grupo Universalización-2 con matrícula de 24 estudiantes. De esos 24 estudiantes sólo 17 asistieron a clases durante la experiencia, el resto (7 estudiantes) estuvieron ausentes por licencia deportiva, licencia de maternidad y otras causas.

La intervención a la práctica escolar (experiencia) se realizó de la manera siguiente: Se realizó una observación en la primera semana para obtener el estado inicial del grado de desempeño intelectual de los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente. En esa misma semana se aplicó un test inicial, considerado como instrumento de diagnóstico para obtener información sobre el estado inicial de los estudiantes. Estos instrumentos se aplicaron antes de ejecutar la experiencia.

Durante el desarrollo del tema “Componentes de proceso de enseñanza-aprendizaje” se instrumentó la estrategia propuesta.

El desarrollo de la experiencia se basó en la siguiente hipótesis de investigación:

Si se instrumenta una estrategia metodológica basada en el Aprendizaje Desarrollador en la asignatura Pedagogía de la carrera Licenciatura en Cultura Física, estructurada de la forma siguiente:

- Partir del diagnóstico inicial del desarrollo de los estudiantes.
- Hacer a los estudiantes partícipes activos de los objetivos.

- Utilización de métodos participativos de enseñanza.
- Estructuración del proceso a partir del protagonismo del estudiante en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje.
- La evaluación, coevaluación y autoevaluación del aprendizaje,

entonces, se logra un perfeccionamiento del desempeño intelectual del estudiante en el proceso de apropiación del conocimiento.

La variable dependiente, según la hipótesis de investigación, es el nivel de desempeño intelectual en el proceso de apropiación del conocimiento alcanzado por los estudiantes.

Para determinar el nivel de desempeño intelectual alcanzado por los estudiantes en el proceso de apropiación del conocimiento (variable dependiente) se tuvo en cuenta el éxito alcanzado por los estudiantes en la realización del trabajo independiente y los niveles de asimilación de la materia alcanzados.

La variable independiente está representada por la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje según la estrategia metodológica propuesta.

Para el trabajo con los factores planteados se partió de realizar un análisis de la asignatura y de los temas y las temáticas de enseñanza en que se aplicaría la estrategia metodológica.

Como resultado de este análisis el autor determinó escoger el tema componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para instrumentar la estrategia, a los contenidos de este tema se le dio una organización que facilitara el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Para la medición del comportamiento de las variables, teniendo en cuenta sus características, se confeccionaron los siguientes instrumentos: Una guía de observación, dos tests de rendimiento académico, uno inicial y otro final y una encuesta para todos los estudiantes.

La encuesta se aplicó al finalizar la experiencia y estuvo dirigida a obtener información sobre la asignatura más preferida por los estudiantes en el semestre así como la valoración de los estudiantes sobre la calidad de las clases.

La observación se concibió para registrar el grado de desempeño intelectual de los estudiantes en el trabajo independiente.

Para determinar el grado de desempeño intelectual alcanzado por los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente se utilizó una escala ordinal compuesta por cinco niveles: Muy alto grado de desempeño intelectual (5), alto grado de desempeño intelectual (4), medio grado de desempeño intelectual (3), bajo grado de desempeño intelectual (2) y muy bajo grado de desempeño intelectual (1) y se calificó según los siguientes indicadores:

Indicadores para “comprender el trabajo independiente a realizar”.

- 1-Comprende con gran rapidez y seguridad. (*E*)
- 2-Comprende con bastante rapidez y seguridad. (*MB*)
- 3-No muy rápido en la comprensión pero es seguro. (*B*)
- 4-Lento y poco seguro en la comprensión. (*R*)
- 5-Comprende con mucha dificultad. (*M*)

Indicadores para la búsqueda, selección y procesamiento de la información científica necesaria para ejecutar el trabajo independiente.

- 1- Buscó, seleccionó y procesó toda la información necesaria. (*B*).
- 2- Buscó, seleccionó y procesó parte de la información necesaria. (*R*)
- 3- Buscó, seleccionó y procesó un mínimo de información que le imposibilita ejecutar el trabajo independiente. (*M*)

Indicadores para la solución de problemas.

- 1- Encontró la solución correcta. (*B*)
- 2- Faltan recursos para encontrar la solución correcta. (*R*)
- 3- No encontró la solución correcta o encontró una incorrecta. (*M*)

Indicadores para la valoración crítica de los resultados.

- 1- Valora críticamente los resultados. (*B*)
- 2- Valora críticamente los resultados con tendencia a la sobrevaloración o subvaloración. (*R*)
- 3- No valora los resultados. (*M*)

Para analizar integralmente este indicador y asignar un valor cualitativo, se elaboró la siguiente correspondencia:

Muy alto (5): si no alcanza ninguna calificación de R o M.

Alto (4): si alcanza una calificación de B y ninguna calificación de M.

Medio (3): si alcanza una calificación de M y al menos una calificación de B o superior.

Bajo (2): en todos los demás casos.

Muy bajo (1): si alcanza tres calificaciones de M y ninguna calificación de B o superior.

Mediante los tests se pudo determinar el comportamiento del otro indicador fundamental de la variable dependiente; los niveles de asimilación del contenido alcanzados por los estudiantes.

Para esto se estableció una metódica en la que se tuvieron en cuenta los cuatros niveles de asimilación planteados por varios autores:

Cuarto nivel: (Saber crear)

Representa el nivel más alto de asimilación del contenido porque su solución implica resolver óptimamente un problema a partir de una instrucción de carácter muy general, lo cual requiere la aplicación de conocimientos y procedimientos a situaciones nuevas, para lo que no son suficientes los conocimientos adquiridos, por lo que es necesario presuponer un elemento cualitativamente nuevo (al menos para el estudiante).

Tercer nivel: (Aplicar o saber hacer)

Representa también un nivel alto de asimilación del contenido. En este nivel es en el que los estudiantes son capaces de aplicar los conocimientos o habilidades en situaciones nuevas. Esto constituye una enseñanza que prepara para saber usar lo aprendido.

Segundo nivel: (Reproducir)

Representa uno de los niveles más bajo de asimilación del contenido ya que el estudiante para resolverla sólo tiene que reproducir el conocimiento asimilado o de la habilidad adquirida dados a través de la propia tarea.

Primer nivel: (Familiarizarse)

Representa el nivel más bajo de asimilación del contenido ya que se pretende que los estudiantes reconozcan los conocimientos o habilidades aunque no los puedan reproducir.

Nivel de ausencia de asimilación:

Representa el fracaso total, aun recibiendo la máxima ayuda.

Cada test estuvo constituido por los cuatro niveles de asimilación del contenido caracterizados anteriormente.

Cada pregunta fue calificada de B o M según el resultado positivo o negativo respectivamente, teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, principalmente la cantidad de incisos correctos en las preguntas de selección o lo fundamental de las



respuestas del resto de las preguntas.

El test inicial constituye una prueba de aprendizaje a través del cual se puede determinar el nivel de asimilación de los contenidos que tienen los estudiantes al enfrentarse a la asignatura en la educación superior. Se escogieron preguntas que estuvieran asequibles a los estudiantes, pues es de destacar que los mismos son profesores de educación física graduados de nivel medio superior que recibieron la asignatura Pedagogía y que llevan cierto tiempo trabajando en las escuelas primarias o como instructores de deportes lo que le ha permitido alcanzar determinada experiencia en la especialidad.

El test final se aplicó después de concluido el tema (semana 10) y al igual que el inicial fue diseñado con cuatro preguntas con los cuatro niveles de asimilación del contenido y constituyó el examen intrasemestral planificado en el modelo P1.

Resultados de los implementos de investigación aplicados.

Resultados de la observación de los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente.

Para determinar el estado inicial de este indicador (desempeño intelectual de los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente) el autor se dio a la tarea de observar a los estudiantes por equipos de estudios. Se observó a cada estudiante de manera individual independientemente que el trabajo independiente lo realizaban en equipos creados teniendo como único criterio la localidad en que vivía cada uno de los estudiantes.

Resultados de la observación inicial y final.

Grado de desarrollo intelectual.	Observación inicial		Observación final	
	Cantidad de estudiante.	%	Cantidad de estudiante.	%
Muy alto (5)	0	0	0	0
Alto (4)	0	0	5	29,41
Medio (3)	0	0	10	58,8
Bajo (2)	9	52,9	2	11,7
Muy bajo (1)	8	47,05	0	0

Al realizar el análisis de los resultados de la experiencia respecto al grado de desempeño intelectual de los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente se llegó a las siguientes conclusiones:

- El desempeño intelectual de los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente antes de comenzar la experiencia está en los niveles inferiores, sin embargo se observan marcadas diferencias a favor de los resultados alcanzados terminada la experiencia.

Resultados de la aplicación de los tests.

TESTS	INICIAL		FINAL	
NIVELES DE SOLUCIÓN	CANTIDAD DE ESTUD.	%	CANTIDAD DE ESTUD.	%
4	0	0	5	29,4
3	0	0	10	58,8
2	5	29,4	1	5,8
1	11	64,7	1	5,8
Aus. De asim.	1	5,8	0	0
TOTAL	17	99,9	17	99,8

TESTS	INICIAL		FINAL	
NIVELES DE SOLUCIÓN	CANTIDAD DE ESTUD.	%	CANTIDAD DE ESTUD.	%
AUSENC. DE ASIM.	1	5,8	0	0
FAM-REPRO.	16	94,1	2	11,7
APLIC-CREA.	0	0	15	88,2
TOTAL	17	99,9	17	99,9

Realizando un análisis de los resultados de la aplicación de los tests se llega a las siguientes conclusiones:

- Antes de empezar el experimento existe una marcada inclinación a los niveles más bajos de asimilación del contenido.
- Terminado el experimento (test final), se observa una inclinación a los niveles más altos de asimilación del contenido.

Resultados de la encuesta.

El 58,8% de los estudiantes seleccionan a la asignatura Pedagogía en primer lugar de preferencia.

El 88,2% de los estudiantes consideran que las clases del tema en que se aplicó la estrategia son interesantes, amenas, satisfacen sus intereses, le posibilitan tener un papel protagónico

y les ayudan a descubrir nuevos conocimientos.

El 64,4% consideran que las clases del tema los desarrollan intelectualmente.

El 100% de los estudiantes prefieren realizar el trabajo independiente en equipo, por ser más ameno, aprender más y poder contar con ayuda, sugiriendo que otras asignaturas “de aula” se trabaje de esta forma.

## **Conclusiones.**

Es posible mediante la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional transmitir y desarrollar conocimientos y habilidades a los estudiantes, sobre todo aquellas habilidades específicas que debe asimilar el alumno como parte de los contenidos de la asignatura que aprende, pero, no son estos los únicos conocimientos y las únicas habilidades que debemos formar y desarrollar en nuestros estudiantes y dadas las condiciones y problemas que enfrenta en la actualidad el programa “Universalización de la Educación Superior” en lo que respecta a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesario la implementación por parte de los docentes del modelo didáctico “aprendizaje desarrollador”, mediante el cual se puede lograr un perfeccionamiento del desempeño intelectual de los estudiantes en el proceso de apropiación del conocimiento en condiciones de universalización, todo lo cual es posible si los profesores se lo proponen y se preparan para ello.

## **Bibliografía.**

1. Castellanos et al, (2001). “Aprender y enseñar en la escuela”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 49 y 56 P.
2. Ginoris, Quesada, O (2009). Fundamentos didácticos de la educación superior cubana. Editorial Félix Varela, Las Habana.162-171 P.
3. Martí, Pérez, J. (1975). "Obras completas". Tomo VIII. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 125 P.
4. Zillmer, W. (1981). “Complemento de metodología de la enseñanza de la matemática” Editorial de libros para la Educación, Ciudad de La Habana, 125 P.