

UNIVERSIDAD DEL OESTE DE SANTA CATARINA
UNOESC – CAMPUS CHAPECÓ/SC – BRASIL
INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
ICCP – CIUDAD DE LA HABANA – CUBA

**PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA BASADA EN LA CONCEPCIÓN
HISTÓRICO-CULTURAL PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES
PRIMARIOS EN LA UNIVERSIDAD DE CHAPECÓ – SC – BRASIL**

**Tesis presentada en opción al grado científico
de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autora: Lúcia Morosini Frazzon
Tutora: Doctora Pilar Rico Montero

Chapecó, 2001.

UNIVERSIDAD DEL OESTE DE SANTA CATARINA
UNOESC – CAMPUS CHAPECÓ/SC – BRASIL
INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
ICCP – CIUDAD DE LA HABANA – CUBA
CURSO DE DOCTORADO EM CIENCIAS PEDAGÓGICAS

**PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA BASADA EN LA CONCEPCIÓN
HISTÓRICO-CULTURAL PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRIMARIOS
EN LA UNIVERSIDAD DE CHAPECÓ – SC – BRASIL**

**Tesis presentada en opción al grado científico
de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autora: Lúcia Morosini Frazzon
Tutora: Doctora Pilar Rico Montero

Chapecó, 2001.

AGRADECIMIENTOS

La producción de esta tesis fue posible gracias a la valiosa contribución de personas e instituciones, a quienes debo reconocer y agradecer:

- ✓ A la UNOESC Institución promotora y financiadora del curso de doctorado.
- ✓ Al ICCP por el nivel y la competencia de sus profesionales.
- ✓ A los alumnos-profesores que fueron la muestra de mis estudios por sus contribuciones.
- ✓ A los profesores del curso de doctorado y, en particular, a mi tutora profesora doctora Pilar Rico Montero por su competencia, dedicación y amistad.
- ✓ A los compañeros del doctorado por la convivencia y las contribuciones en las clases.
- ✓ A mis compañeros de la UNOESC por las contribuciones para hacer lo que hice en las condiciones que tuve.
- ✓ A mi familia, en especial a mi esposo y nuestros hijos por la paciencia y el apoyo que me brindaron.

¡Muchas gracias!

*A mi tutora Pilar que de las montañas
a la ciudad, de Cuba al Brasil, de la
alfabetización al doctorado enseña
no sólo a enseñar, enseña a vivir lo
que enseña.*

SÍNTESIS

Esta investigación trata de la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesores para la enseñanza primaria en el curso de Pedagogía. El estudio fue basado en el enfoque Histórico-Cultural y en la Teoría de la Actividad, teniendo como contribuciones básicas las producciones de Vigotsky, Leontiev, Davidov y del grupo de investigadores de la enseñanza primaria del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de la ciudad de La Habana – Cuba. Fue desarrollado una intervención en la práctica con 36 alumnos-profesores de la 7^{ma} y 8^{va} fase del curso de Pedagogía en la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales, teniendo como objeto de investigación la organización y dirección didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje en su formación pedagógica para la enseñanza primaria. El estudio fue de gran significación para la formación de los maestros que trabajan en la red estatal que adopta una propuesta curricular basada en el enfoque Histórico-Cultural. Estos docentes no poseen aún la comprensión necesaria que les permita un desarrollo en la organización y dirección didáctico-metodológica de las clases. El estudio realizado nos permitió confirmar que los aportes teórico-metodológicos propuestos en esta investigación, contribuyen a tornar más eficiente la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos de formación de profesores que repercuten en la enseñanza fundamental y ofrece sugerencias para una formación continuada de los profesores, haciendo uso de los aportes de esta investigación.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	01
1. PRESUPUESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	11
1.1. Características y antecedentes de la problemática de estudio.....	11
1.1.1. Caracterización del espacio de estudio	11
1.1.2. Antecedentes teóricos de la problemática de estudio	19
1.2. Presupuestos y contribuciones de la tendencia Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad	26
1.3. Organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje	38
2. PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA	51
2.1. Presupuestos básicos	51
2.2. Acciones desarrolladas	52
3. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICO- METODOLÓGICA	70
3.1. Fase diagnóstica inicial	70
3.2. Fase de desarrollo de las clases de la asignatura de Teoría e Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales.....	78
3.3. Resultados de instrumentos aplicados en la validación de la propuesta.....	96
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES	114
LITERATURA CONSULTADA	
1. Referencia Bibliográfica	
2. Bibliografía	
3. Producción y publicación de la investigadora sobre el tema de la tesis	
ANEXOS	

LISTA DE ILUSTRACIONES

Cuadros

1 - Nivel de formación de profesores	01
2 - Síntesis estructural de la investigación (Diagrama)	10
3 - Opción teórica de los profesores	12
4 - Autoevaluación del alumno	18
5 - Satisfacción de los alumnos con su curso	18
6 - Alumnos egresados del curso de Pedagogía y habitación	22
7 - Propuesta didáctico-metodológica (etapa de la orientación)	60
8 - Propuesta didáctico-metodológica (etapa de la ejecución)	63
9 - Propuesta didáctico-metodológica (etapa del control)	66
10 - Propuesta didáctico-metodológica (versión completa)	67
11 - Importancia de nuevas formas didácticas	84
12 - Indicadores de evaluación Institucional de mayor frecuencia en la categoría Siempre (S)	96
13 - Indicadores de menor frecuencia en la categoría Siempre (S)	97
14 - Evaluación de la intervención en la práctica (indicadores más significativos)	99

Gráficos

1 – Necesidad de orientación didáctico-metodológica	13
2 – Satisfacción del profesor con su docencia	13
3 – Aspectos motivacionales usados en la sala de clase	16
4 – Aspectos didáctico-metodológicos del proceso	16
5 – Contenido y conocimiento del profesor.....	17
6 – Demostró dominio de los objetivos	100
7 – Presentó dominio de los contenidos del objeto de enseñanza.....	101
8 – Demostró preocupaciones con las necesidades y potencialidades individuales y grupales (ZDP)	101
9 – Propició, en las actividades desarrolladas, la articulación entre lo instructivo y lo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje	102
10 – Dio oportunidad al alumno de establecer relaciones y hacer reflexiones entre lo que conoce y lo conocimiento nuevo	102
11 – Proporcionó el desarrollo de diferentes tipos de tareas elevando gradualmente el nivel de complejidad sin exceder los límites de la comprensión (ZDP) de los alumnos	103
12 – Propició la ejecución de tareas individuales en parejas y/o grupales	103
13 – Dio oportunidad de participación del alumno en actividades de control, evaluación, autocontrol y autorregulación	104
14 – Utilizó diferentes formas de control	104
15 – Evitó ofrecer ayuda prematura y presentar anticipadamente sus valoraciones y conclusiones sobre el objeto, hecho o fenómeno en estudio	105
16 – Desarrolló hábitos y habilidades de respeto y valoración de las actividades desarrolladas de forma individual y colectiva	106

INTRODUCCIÓN

La investigación realizada aborda el estudio de la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje realizada en la Universidad del Oeste de Santa Catarina – UNOESC/Chapecó que inició sus actividades en el año de 1972, con el curso de Pedagogía dado el alto índice de profesionales del magisterio sin habilitación, en ejercicio efectivo en la región oeste de la provincia. Hoy, 29 años después, la UNOESC – Campus de Chapecó atiende 6.065 alumnos, mantiene 23 cursos de graduación y 16 cursos de postgrado “Lato Sensu”. De éstos, 8 en educación y 3 a nivel “Stricto Sensu”, siendo 2 en educación. De los 23 cursos de graduación en funcionamiento, 11 son cursos de licenciatura cuyo objetivo es la formación de profesores en diferentes niveles de enseñanza y áreas del conocimiento. Los otros 12, son cursos de bachillerato y su objetivo es formar profesionales del sector productivo de empresas de la región y profesionales liberales.

La UNOESC, Campus de Chapecó, tiene en ejercicio en este 2^{do} semestre del año 2000, 313 profesores, de los cuales el 55% son egresados de cursos de graduación y postgrado de la propia institución. El nivel de formación de estos profesores se presenta de acuerdo con el cuadro siguiente:

Cuadro 1 – Nivel de formación de profesores

Nivel de formación	Nro. de Profesores	Porcentaje
- Doctorado	06	1,9
- Master	126	40,2
- Especialización	167	53,4
- Graduación	14	4,5
Total	313	100%

Fuente: Rectoría de la UNOESC – Marzo/2000

A pesar de las elevadas inversiones en la capacitación de los docentes, no siempre los cursos de formación frecuentados garantizan una formación consistente en los aspectos técnico y didáctico-metodológicos. La formación teórico-práctica de estos profesionales, no siempre se corresponde con la expectativa del desempeño docente en la enseñanza superior.

El nivel de insatisfacción de los alumnos puede ser identificado en los datos recogidos en el proceso de Evaluación Institucional en los años de 1996-99. En estos datos los estudiantes demuestran su insatisfacción con la preparación didáctica de sus profesores y la falta de dirección consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los profesores también sienten sus limitaciones en el ejercicio del magisterio, por no haber sido suficientemente preparados o no encontrar alternativas para los problemas que emergen sin previo anuncio y que impiden el avance en el proceso y la legitimidad de la autoridad del profesor con relación al alumno. Algunos profesores se acomodan a la situación, otros, por ensayo y error, intentan innovaciones, que no siempre tienen resultados favorables en las distintas circunstancias.

La construcción del proceso educativo de profesores y alumnos debe incidir en una mejor calidad en la práctica pedagógica considerando la inserción en el contexto social más amplio, lo que presupone la articulación permanente entre la universidad y su medio socio económico, político y cultural. Éste mismo contexto que generó la acumulación, la concentración y la centralización del capital, también generó su contrario, la destrucción de las condiciones mínimas de sobrevivencia de gran parte de la población. La sociedad brasileña se caracteriza por conflictos y la confrontación lógica del capital y del trabajador. Vivenciamos un choque entre las fuerzas sociales que buscan, según sus valores, la autoafirmación. Una universidad situada en éste medio no puede quedarse ajena a esa problemática. El trabajo de mediación del proceso educativo no puede limitarse a reproducir el conocimiento históricamente producido y hacer del alumno un simple depositario de informaciones de manera unilateral. El profesor debe trabajar estas contradicciones para la comprensión de la realidad en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en su práctica pedagógica, haciendo referencia entre lo que se hace y lo que se puede hacer mejor.

La UNOESC, en términos cuantitativos, viene cumpliendo su papel en la formación de profesionales para “el desarrollo del oeste de Santa Catarina”. A través de la enseñanza de graduación y postgrado, coloca anualmente en el mercado de trabajo, aproximadamente 600 profesionales. Nos toca a los profesionales de esta Institución, cuestionar: ¿Qué profesionales son éstos en términos cualitativos? ¿Qué tipo de desarrollo promueven? ¿A quién benefician? Y, más específicamente, ¿Cuáles son las competencias de los profesionales de educación egresados de los cursos de licenciatura? ¿Cuáles son las

contribuciones que estos profesionales presentan para la mejoría de la enseñanza primaria? La UNOESC reclama acerca del bajo nivel de rendimiento en los exámenes de ingreso, así como, en la enseñanza de graduación por falta de “base”, la cual debería ser formada en la enseñanza primaria y secundaria, así, se pregunta:

- ¿Quién forma los profesores que actúan en ésta enseñanza primaria y secundaria en cuanto al aspecto de la organización y dirección didáctico-metodológica? ¿Cuál es la preocupación de la UNOESC con la formación de los profesores que actúan en su área de alcance? ¿Cuál es el profesional que los cursos de licenciatura está egresando para romper el ciclo vicioso de la mala formación?

La UNOESC al mismo tiempo que transforma es transformada por el proceso histórico de una región que tiene presente las marcas del conflicto entre las distintas fuerzas sociales. ¿Cuáles son las contribuciones que podrían ser construidas con profesionalismo y capacidad para la reducción de las diferencias sin confrontaciones radicales y traumáticas?

La enseñanza primaria, por donde todos pasan antes de ingresar en la enseñanza secundaria y superior, es derecho constitucional de todo ciudadano, entretanto, apenas el 1% de los que ingresan en éste nivel de enseñanza llegan a la Universidad. El nivel de exclusión es elevado y no siempre las causas son externas a la escuela y a la formación de sus profesores.

La enseñanza brasileña vivencia hoy una crisis crónica, y, si es analizada detenidamente, vamos a darnos cuenta que la ausencia y/o equívocos en la formación didáctico-metodológica del profesor contribuyen al agravamiento y la continuidad de ésta situación. Si se piensa en el alumno, en su dimensión socio-histórica y cultural, la responsabilidad del profesor pasa a exigir un nivel de formación con mayor consistencia teórico-práctica y una actualización permanente. Nos cabe, entonces, algunas interrogantes: ¿Cómo debe ser la organización y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuántos de los profesores en ejercicio en la UNOESC, están asumiendo este compromiso? ¿Cuántos aceptan abandonar las viejas fórmulas de ver y leer la realidad? ¿Cuántos admiten que el fracaso del alumno puede ser reflejo del desempeño del profesor? ¿Cuántos hacen una autoevaluación y reprograman su hacer educativo?

Constataciones empíricas, en relación a los aspectos pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos muestran que las dudas más frecuentes exteriorizadas por los profesores de la enseñanza primaria no difieren en esencia y se quedan en las aproximaciones de:

- ¿Cuál es la mejor metodología para enseñar?
- ¿Cómo hacer para que el alumno asimile los contenidos mínimos?
- ¿Cómo motivar a los alumnos para aprender?
- ¿Cómo garantizar “disciplina” y respeto en clase?
- ¿Cuál es el mejor criterio para evaluar el aprendizaje del alumno?
- ¿Cuáles son los indicadores para mejorar la formación didáctica del profesor?

Ésas y otras dudas reflejan la angustia, la ansiedad y ganas de acertar del profesor. Pero reflejan también, el entendimiento de que las “recetas listas” no pueden ser la solución para los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta constatación muestra la ausencia y los equívocos en la concepción de las teorías de enseñanza, en el compromiso y en la función social del profesor y otras nociones básicas para construir un proceso de formación mutuamente comprometido. La formación profesional del profesor no puede limitarse al “cómo” enseñar, debe atender al “por qué” y “para qué” enseñar, que también tienen su significación en el proceso.

Los criterios señalados con anterioridad se basan en la literatura que directa o indirectamente trata del tema, así como, la vivencia de la autora en la docencia de la enseñanza primaria (12 años), de enseñanza superior (21 años) y de cursos de postgrado (11 años).

El curso de Pedagogía de la UNOESC, Campus de Chapecó, creado en 1972, ha colocado anualmente, en el mercado de trabajo, aproximadamente 40 profesores para la enseñanza primaria. Pocas inversiones han sido hechas en estos 28 años para evaluar el desempeño docente de éstos profesionales “egresados” y “abandonados” por la UNOESC. Esta relación – formación y desempeño profesional es un determinante evaluativo necesario para el repensar de los cursos de formación del profesor, teniendo en cuenta que más del 80% de los alumnos del curso de Pedagogía, espacio de este estudio, son profesores de la red de enseñanza pública estatal.

Los aspectos hasta aquí descritos nos hablan de la necesidad de profundizar, mediante investigaciones, los aspectos de la formación didáctica de los alumnos que se forman para profesores en la UNOESC.

Otro elemento tenido en cuenta es poder propiciar en la formación de maestros una articulación con la propuesta curricular que en la actualidad se sigue en la provincia de Santa Catarina, de forma que la Universidad forme profesionales que puedan con mayor efectividad contribuir al desarrollo de dicha concepción. La propuesta curricular referida tiene como base teórica el enfoque Histórico-Cultural y lo que se propone es instrumentar una práctica pedagógica en este sentido.

Así, al organizar la investigación se tuvo en mente un tipo de intervención en la práctica educativa que nos permitió conocer el nivel de alcance de una propuesta didáctica-metodológica sobre la base de dicho enfoque, construida en el proceso de formación en el curso de Pedagogía y desarrollada en la enseñanza primaria, espacio profesional de la mayoría de los profesores-alumnos de ese curso.

La intervención en la práctica construida y desarrollada propició desencadenar un proceso de autoreflexión tanto en las instituciones como en los agentes de la educación, sobre la necesaria intencionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación didáctico-metodológica del profesor a partir del uso de las contribuciones de la Teoría de la Actividad y del enfoque Histórico Cultural. En resumen, los datos de la práctica diaria del magisterio, de manera empírica, nos lleva a proponer un **problema de investigación** que queda expresado en la siguiente interrogante: **¿Cómo instrumentar las contribuciones del enfoque Histórico-Cultural y de la Teoría de la Actividad para la construcción de estrategias didáctico-metodológicas en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de profesores de la enseñanza primaria?**

El **campo** de investigación es la formación didáctica de los alumnos-profesores en el curso de Pedagogía.

El **objeto** de investigación es la organización y dirección didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva del enfoque Histórico-Cultural, como parte de la formación pedagógica.

Considerando lo expuesto, definimos como **tema** de ésta investigación “**Propuesta didáctico-metodológica basada en la concepción Histórico-Cultural para la formación de profesores primarios en la universidad de Chapecó-SC- Brasil**”.

Para dar respuestas a las pretensiones de la investigación planteamos los **objetivos generales** siguientes:

- Ofrecer una propuesta didáctico-metodológica para la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (basada en el enfoque Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad) para la formación de profesores.
- Validar la efectividad de la propuesta tomando como base la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales y la Práctica Curricular del Curso de Pedagogía – habilitación en grados iniciales.

Para el desarrollo de la investigación fueron planteadas las **preguntas científicas** siguientes:

- ¿Cuáles son las contribuciones que el enfoque Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad pueden ofrecer, en cuanto a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la formación didáctico-metodológica de profesores de enseñanza primaria?
- ¿Qué elementos metodológicos deberá contener la propuesta didáctico - metodológica (basada en el enfoque Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad) para la formación de profesores?
- ¿Cuál es el nivel inicial de comprensión de los alumnos, de la muestra, sobre la organización y dirección didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo validar y con que indicadores la propuesta didáctico-metodológica?

El estudio fue realizado con un grupo de 36 alumnos-profesores de la 7^{ma} y 8^{va} fase del curso de Pedagogía de complementación en la especialidad de los primeros grados de la enseñanza primaria.

Las **tareas** de la investigación fueron las siguientes:

- Estudiar y analizar la literatura acerca de la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizando en el enfoque Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad.
- Determinar los elementos didáctico-metodológicos que deberán estar en la propuesta en cuanto a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Concebir el sistema de clases para la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales y la práctica curricular, considerando los presupuestos teórico-metodológicos asumidos en la propuesta.
- Elaboración integrada de la propuesta.
- Elaborar instrumentos para un estudio exploratorio de la problemática objeto de investigación.
- Elaborar instrumentos para el diagnóstico de nivel inicial de los alumnos-profesores en cuanto a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Elaborar indicadores y concebir formas de controlar la propuesta didáctico-metodológica.

En relación a los **métodos y procedimientos metodológicos** utilizados fueron:

1. Métodos

II Teóricos

- Análisis y síntesis
- Inducción y deducción
- Modelación

II Empíricos

El estudio se concibió como intervención en la práctica educativa para lo cual se utilizaron métodos empíricos como:

- La Encuesta
- La observación

También se utilizaron otros procedimientos como los formularios de evaluación de la asignatura, del desempeño práctico en las clases y de la práctica en general.

II Estadísticos:

- Análisis porcentual y
- Prueba T. de Wilcoxon

2. Fases del trabajo

II Estudio exploratorio

Construcción de la propuesta Didáctico- Metodológica

- Análisis y reajuste del programa de la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales.
- Concepción y desarrollo de la intervención en la práctica;
- Fase diagnóstica inicial (A y B);
- Organización y desarrollo de las clases de la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales;
- Modelación de clases;
- Organización y acompañamiento de la Práctica Curricular;
- Validación.

Como **aporte teórico** se tiene la modelación de una propuesta didáctico-metodológica de la organización y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (basado en el enfoque Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad) para la formación de maestros de la enseñanza primaria mediante la asignatura de Teoría y Metodología de la enseñanza de Estudios Sociales en el curso de Pedagogía y la Práctica Docente.

La **novedad científica** consiste en la elaboración y aplicación de una propuesta didáctico-metodológica (basada en la tendencia Histórico-Cultural y la Teoría de la

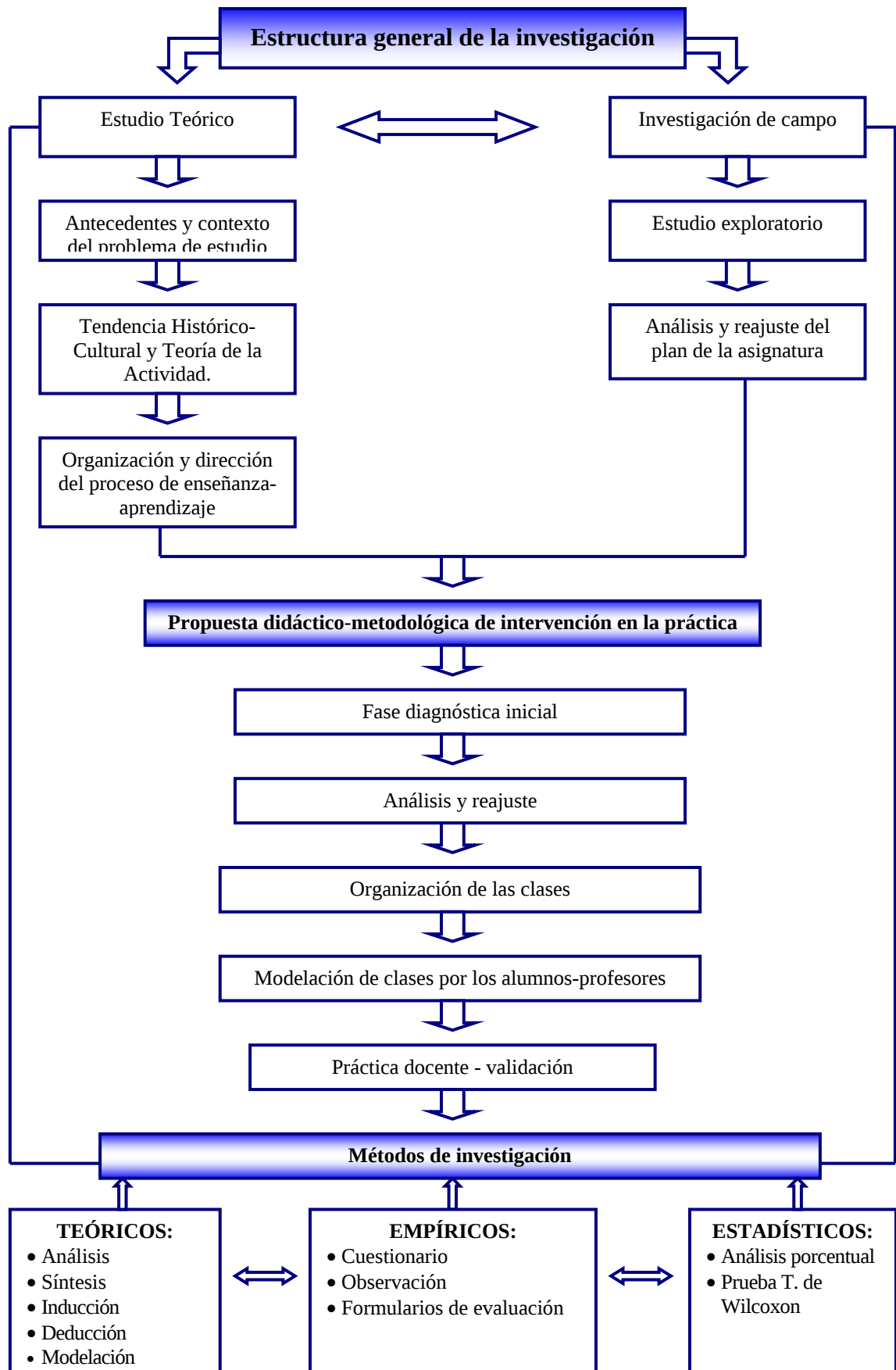
Actividad) en el proceso de formación y habilitación de profesores. Este estudio presenta una significación al quehacer, desde el punto de vista didáctico, de los cursos de Pedagogía en la universidad como vía para contribuir a la formación de profesores que van a asumir la enseñanza primaria. Por eso se constituye en un aporte para la práctica educativa universitaria.

El **aporte a la práctica educativa** de la enseñanza primaria está reflexionado en la propuesta didáctico-metodológica que permite, desde la asignatura referida y la práctica docente contribuir con la formación del maestro que necesita identificar y hacer uso de los postulados del enfoque Histórico-Cultural y de la Teoría de la Actividad por ser la propuesta que sigue el Estado para la enseñanza primaria. Esto ocurre al tomar conciencia sobre sus dificultades en la práctica y en el proceso de su remodelación y reajuste tomando en cuenta los aspectos esenciales del enfoque señalado.

El trabajo que se presenta, se ha organizado en tres capítulos. En el **primero** se aborda la concepción teórica de la investigación empezando por la contextualización de la problemática de estudio, los presupuestos de la tendencia Histórico-Cultural, la Teoría de la Actividad y sus contribuciones en la organización y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el **segundo** capítulo se presenta la concepción de la propuesta didáctico – metodológica, así como los métodos y procedimientos desarrollados en la intervención en la práctica pedagógica, desde el estudio exploratorio, el diagnóstico, los reajustes, el planeamiento, orientación, ejecución y control de toda la concepción hasta la validación en la práctica docente. El **tercer** capítulo contiene la presentación y el análisis de los resultados obtenidos en la investigación considerando sus diferentes etapas. Los datos son presentados haciendo uso de cuadros y gráficos para una mejor comprensión.

La tesis culmina con conclusiones y recomendaciones que hacen la síntesis del trabajo.

Cuadro 2 – Síntesis estructural de la investigación (Diagrama)



1. PRESUPUESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

En este capítulo se presenta un panorama de los factores intervinientes que antecedieron y conviven con el problema de estudio. Así, se hizo, además de un estudio de las contribuciones de la Teoría al respecto, un estudio exploratorio con el objetivo de aclarar y hacer una mejor delimitación del tema de estudio. Por estas razones, los datos del estudio exploratorio se incluyen como parte de la introducción de este primer capítulo que sumados a los antecedentes teóricos reflejan el estado actual del problema. Es necesario señalar que los autores brasileños no dan tratamiento, (en sus escritos sobre la tendencia Histórico-Cultural) a los aspectos referidos a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando una laguna en su comprensión. Así, se presenta la realidad del problema, su contexto para un mejor aprovechamiento de las contribuciones teóricas.

1.1. Características y antecedentes de la problemática de estudio

1.1.1. Caracterización del espacio de estudio

Considerando el interés previo en la formación didáctica del profesor de la universidad, se optó por desarrollar un estudio en los cursos de licenciatura, comprendiendo una muestra de **13 profesores** que corresponde al 23% de los docentes en ejercicio en el 1^{er} semestre/99. La muestra de los estudiantes se constituyó de 37 **alumnos** de los últimos períodos de cursos de licenciatura que corresponden al 12% de los alumnos del 1^{er} semestre/99 de los referidos cursos y períodos.

Los datos fueron registrados a través de dos cuestionarios, uno para profesores y otro para alumnos (ANEXOS A y B). A continuación se señalan los datos más significativos.

→ **Posición de los profesores**

Los resultados obtenidos con relación a las **teorías** que fundamentan su práctica pedagógica se presentan en el cuadro siguiente y expresan la síntesis de la posición de los profesores:

Cuadro 3 – Opción teórica de los profesores

Opción del profesor	Frecuencia
- Teorías transformadoras	2
- Enfoque constructivista	2
- Enfoque socio-interaccionista (*)	3
- Teoría crítica	3
- Teoría Rogeriana	1
- Ninguna teoría en especial	2
Total	13

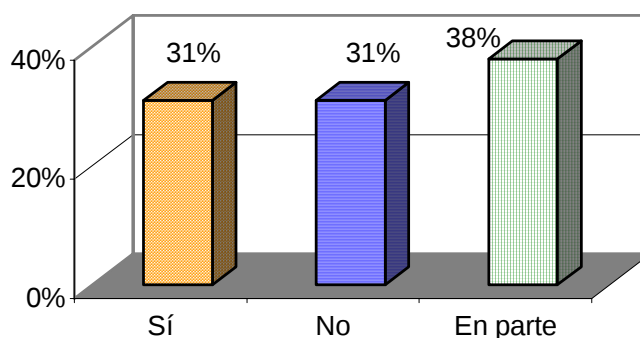
(*) Enfoque socio-interaccionista es la denominación que la literatura brasileña atribuye a la tendencia Histórico-Cultural, esto se hace presente incluso en la propuesta curricular del Estado.

En la manifestación de los profesores se percibe que hay énfasis en la dirección de las tendencias que llevan a un cambio, sin embargo no quedó explícito cuáles son las contribuciones de esta opción en la concepción, organización y dirección del proceso enseñanza-aprendizaje. De ello se comprende, que profesores que forman a otros profesores, a través de sus clases tienen que tener un mayor y mejor conocimiento de las tendencias pedagógicas y su desarrollo en la práctica pedagógica.

En relación a la **dirección del proceso**, los profesores se manifestaron sobre lo que consideran para seleccionar el contenido y metodologías de enseñanza, sin embargo, no hacen referencia a los objetivos pretendidos en la asignatura. Eso revela una falta de correspondencia entre la opción teórica y los procedimientos didácticos-metodológicos, ya que en la práctica de una tendencia que propone cambios el profesor no puede dejar de tener claro sus objetivos, su intencionalidad. Se comprende que la espontaneidad no lleva a cambios en la enseñanza.

En la cuestión que trata de la **necesidad de orientación didáctico-metodológica** para mejorar su desempeño, se obtuvieron los siguientes datos: 4 profesores (31%) no sienten la necesidad de esta orientación en cuanto que 5 (38%) señalaron **en parte** y 4 (31%) que sí, conforme muestra el gráfico:

Gráfico 1 – Necesidad de orientación didáctico-metodológica

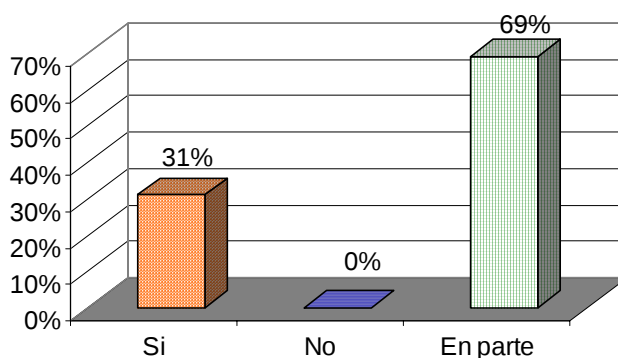


Entre la categoría Sí y En parte se tiene el 69%, lo que significa que de cada tres profesores 2 perciben la necesidad de orientaciones.

Al responder a cerca de si percibe **satisfacción de los alumnos** en sus clases, 9 (69%) respondieron que sí, 4 (31%) en parte y ninguno admitió insatisfacción del alumno con su desempeño. Esto es un dato muy cuestionable por estar cargado de subjetividad y brío profesional. Es difícil al profesor admitir que a los alumnos no les guste sus clases, más adelante en el análisis de los datos de la muestra de los alumnos, se percibe que la posición de estos es diferente a la de los profesores.

Los docentes no asumen una posición de satisfacción plena en sus actividades, lo que abre la posibilidad de un espacio para la necesidad de mejorar. El gráfico abajo expresa los datos sobre el nivel de **satisfacción del profesor** con la docencia en la enseñanza superior.

Gráfico 2 – Satisfacción del profesor con su docencia



Como se aprecia, el 69%, o sea, 2 de cada 3 profesores no demostraron satisfacción plena con el magisterio superior. La diversidad de factores que llevan a esta insatisfacción son múltiples, las **sugerencias** para la mejoría del desempeño docente, registradas por los investigados nos dan un indicio de los aspectos que explican esta situación, o sea:

- Necesidad de constituir un grupo para orientaciones didácticos-metodológicas en la Institución;
- Proceder un repaso curricular y de los contenidos de las asignaturas;
- Organizar momentos de perfeccionamiento e integración de los profesores de los diferentes cursos y áreas;
- Reanalizar la coherencia teórico-práctica de los cursos;
- Reanalizar los criterios institucionales de evaluación;
- Reforzar la carga horaria de fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos de las licenciaturas;
- Despertar en el alumno la necesidad y voluntad de aprender, de cambiar.
- Definir algunos parámetros mínimos para la formación técnico-metodológica del educador en la enseñanza superior.

Los profesores investigados no expresaron con mucha objetividad la deficiencia de su formación didáctica, sin embargo, en las sugerencias y en sentido general, proponen inversiones en la formación didáctica procurando la mejoría del desempeño docente, lo que ayudó en la delineación del tema. Se percibe que los profesores quieren mejorar aunque no admitan su dificultad y/o deficiencia didáctico-metodológica en su formación y/o desempeño docente.

→ **Posición de los alumnos**

El instrumento que se aplicó consta de dos partes. La primera intenta que jerarquicen algunos componentes de la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje (anexo B), los sujetos investigados atribuyeron valor (nota) de 1 a 10, según la jerarquía que le daban a cada indicador.

La segunda parte del instrumento presenta 3 preguntas abierta con el propósito de complementar la información obtenida en la primera parte.

En relación con el planeamiento de las clases el 13,5% de los alumnos investigados atribuyeron nota 2 y 4; el 12% nota 5, el 61% nota 6 y 7 y el 13,5% nota 8.

Estas notas revelan que la seriedad de un planeamiento no fue apreciada por los alumnos. La gran mayoría (86,5%) evalúa con 7 o por debajo, no logrando un nivel satisfactorio, incluso para ningún alumno investigado el planeamiento de la asignatura mereció nota 9 o 10. Esto es el reflejo de la necesidad de la intencionalidad, de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ítem **contenido impartido**, el 36,5% de los investigados atribuyeron nota 4 y 5, el 52,5% atribuyeron 6 y 7 y el 11% atribuyeron la nota 8 y 9. Un dato que preocupa es el referido al ítem contenido al que el 89% de los investigados atribuyeron nota 7 o inferior. Esto representa que de 10 alumnos casi 9 evalúan de mediano para bajo el nivel del contenido estudiado y ninguno atribuyó 10.

Evaluando el ítem **material didáctico utilizado** en clases, la situación no es satisfactoria, porque el 49,5% de los alumnos investigados atribuyeron nota de 2 a 5, el 39% notas 6 y 7 y apenas el 11,5% nota 8. Ninguno otorgó nota superior a 8.

Si consideramos que de cada 2 alumnos 1 evalúa con nota 2 a 5, eso revela que el material didáctico utilizado, en las clases, no satisface.

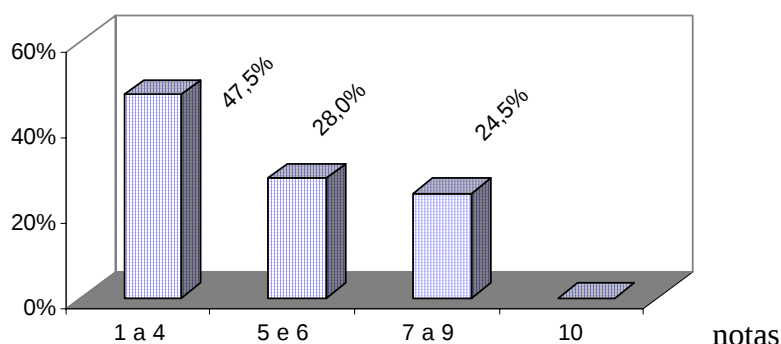
Los profesores investigados revelan no tener conciencia sobre esta situación en los datos presentados anteriormente cuando el 69% respondieron que los alumnos están satisfechos con sus clases y el 31% en parte.

Un dato interesante es el que se refiere a la **relación profesor-alumno**, donde el 64,5% de los alumnos alcanzaron nota 7 a 10; el 27% 5 y 6 y 8,5% lograron nota 2 y 4. Si el 64,5% logra una nota considerada satisfactoria en la relación profesor-alumno, ¿eso justifica el **planeamiento, contenido, material didáctico** haber recibido una evaluación baja? ¿El alumno considera esta relación apenas una relación amigable y no profesional? Puede ser que el profesor sea de buena convivencia, sin embargo deja que desear en la cuestión profesional, es una explicación que no se justifica pero en parte es verdadera y esto es el resultado de una práctica pedagógica sin objetivos, sin intencionalidad. La relación profesor-alumno no puede ser una relación sin compromiso con el desarrollo integral del alumno.

Los datos en cuanto a los **aspectos motivacionales** usados en la sala de clase revelan que el 47,5% alcanzaron nota de 1 a 4, el 28% alcanzaron nota 5 y 6 y el 24,5% alcanzaron nota 7, 8 y 9. Ninguno alcanzó nota 10.

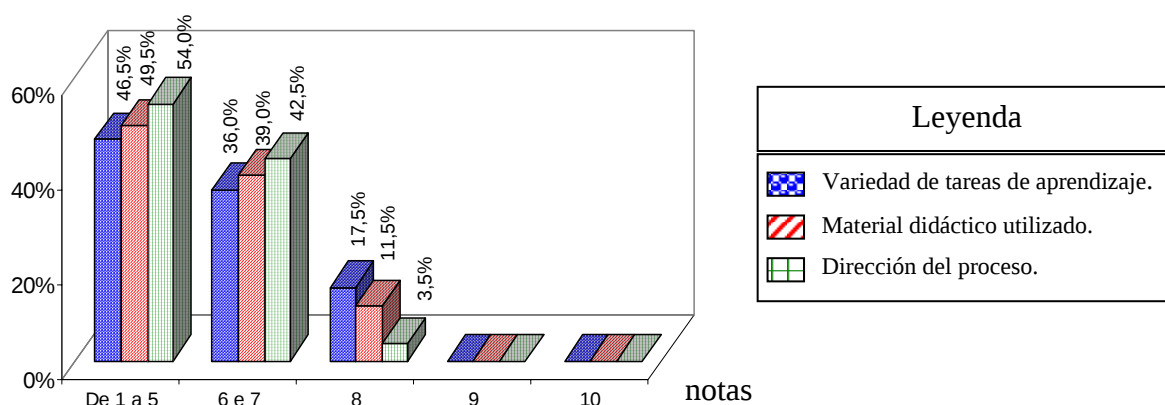
Se puede decir que de cada 4 alumnos 3 están insatisfechos con los aspectos motivacionales usados, o sea, el 75,5% alcanzaron nota de 6 hacia abajo y ninguno alcanzó nota 10, conforme muestra el gráfico:

Gráfico 3 – Aspectos motivacionales usados en la sala de clase



En relación a la **variedad de tareas de aprendizaje** utilizada en las clases, el 46,5% de los investigados obtuvieron nota de 1 a 5, mientras que el 36% obtuvieron nota 6 y 7 y el 17,5% obtuvieron la nota 8. Este dato obtiene mayor significado si se compara con el ítem sobre el **material didáctico utilizado** donde el 49,5% dieron notas de 2 a 5, el 39% 6 y 7 y el 11,5% nota 8. Con respecto a la dirección del proceso de enseñanza el 54% de los estudiantes la evaluó con nota de 1 a 5; el 42,5% obtuvieron con nota de 6 y 7; el 3,5% nota 8 y ninguno 9 o 10. Estos datos comparados en un gráfico pueden sugerir análisis relevantes, conforme muestra el gráfico 4:

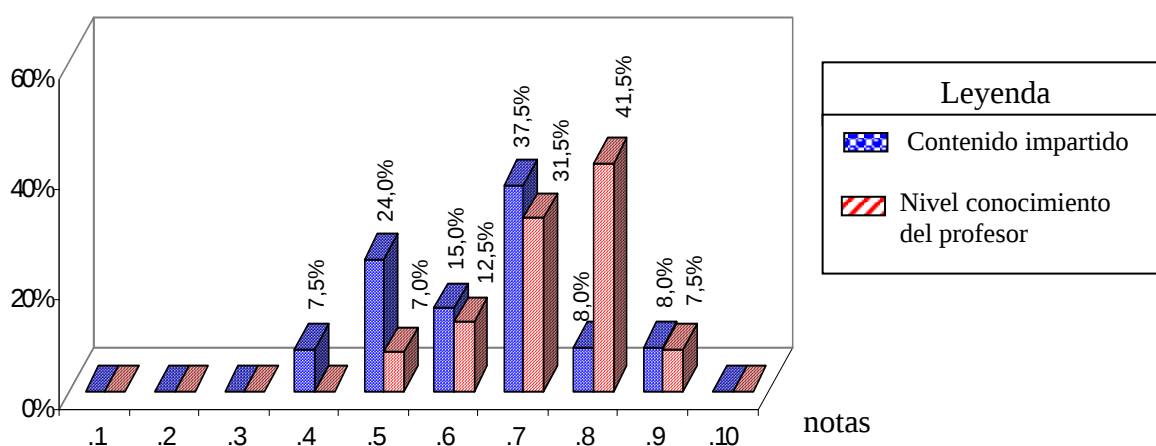
Gráfico 4 – Aspectos didáctico-metodológicos del proceso



Considerando que el 50% de la muestra evalúa los aspectos didáctico-metodológicos del proceso con nota de 1 a 5, significa que está bajo el nivel de aceptación. Esto significa que el material didáctico, la variedad de tareas de aprendizaje y la dirección del proceso tienen que tener alteraciones, pues ningún alumno evaluó con las categorías 9 y 10.

En el ítem **nivel de conocimientos** de los profesores, ningún profesor fue evaluado con nota inferior a 5, pero nadie recibió nota 10 tampoco. De los investigados, el 7% obtuvieron nota 5; el 12,5% - 6; el 31,5% - 7; el 41,5% - 8 y el 7,5% - 9. A pesar de que no se logra el nivel más alto (10) el nivel de conocimiento de los profesores es considerado bueno. Este resultado puede ser confirmado cuando confrontamos estos datos con el ítem **contenido impartido**, lo que se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 5 – Contenido y conocimiento del profesor



En el ítem **contenido impartido**, el 53,5% alcanzó nota 7 o superior, en cuanto al ítem **nivel de conocimiento de los profesores**, este porcentual sube para el 80,5%. Este dato revela la falta de didáctica, porque considera que conocimientos el profesor tiene, pero este nivel no se refleja en el contenido impartido. Aunque estos dos ítem presentan una relativa dificultad no son los mayores problemas revelados en esta investigación.

En el ítem referido a la **autoevaluación** de los alumnos investigados, el cuadro es el siguiente:

Cuadro 4 – Autoevaluación del alumno

Notas	%
1 a 5	-
6	4,5
7	39,5
8	37,5
9	14,0
10	4,5
Total	100%

La mayoría de los alumnos se sitúan entre las notas 7 y 8, pudiendo ser considerada una buena autoevaluación ya que ninguno de los investigados obtuvo nota inferior a 6 y sólo el 4,5% obtuvo la nota 10. Por su autoevaluación es un alumno notable, pero, así como en la concepción del profesor señalada no se sigue objetivos para el desarrollo del proceso, con los alumnos ocurre lo mismo, la autoevaluación no sigue criterios objetivos.

Como última cuestión objetiva, se preguntó al alumno sobre el nivel de **satisfacción con el curso** obteniendo las siguientes notas y porcentuales:

Cuadro 5 – Satisfacción de los alumnos con su curso

Nota	%
1	2
2	-
3	-
4	18
5	16,5
6	7,5
7	35,5
8	13,0
9	7,5
10	-
Total	100%

Se puede concluir, parcialmente, que el 36,5% (nota de 1 a 5) están insatisfechos, el 43,0% (nota 6 y 7) evalúan de forma mediana y el 20,5% (nota 8 y 9) consideran el curso bueno. Llama la atención que en la categoría 10 no se manifestaron como en la

mayoría de los demás ítem ya analizados. Estos datos revelan insatisfacción si se tiene en cuenta que sólo 1 de cada 5 evalúa con 8 y 9.

Los alumnos investigados señalaron como **principales aspectos negativos**:

- Falta de formación pedagógica de los profesores;
- Desmotivación de los alumnos frente a la desvalorización del mercado de trabajo;
- Falta de motivación y creatividad de los profesores;
- Profesores que imponen sus ideas;
- Falta de coherencia teórico-metodológica de los profesores;
- Metodologías tradicionales y
- Mal aprovechamiento del tiempo en clase.

Como sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso, destacaron:

- Proveer encuentros para la formación pedagógica de los profesores del curso,
- Reanalizar los criterios de evaluación del curso,
- Mayor profundización de los contenidos trabajados,
- Hacer uso de metodologías más estimuladoras y creativas,
- Trabajar contenidos y metodologías relacionadas con lo cotidiano de la enseñanza primaria,
- Valorar y estimular la participación de los alumnos y
- Aceptar y trabajar las ideas de los alumnos;

Los datos hasta aquí analizados, sugieren un conjunto de temáticas para la investigación, sin embargo, atendiendo a la selección de una temática destacada con relevancia por el grupo investigado, se optó por la formación didáctica del profesor, la cual será mejor delimitada en el desarrollo del estudio en las siguientes páginas.

1.1.2. Antecedentes teóricos de la problemática de estudio

Considerando que el Curso de Pedagogía es el que habilita profesores para los primeros grados y es a la vez en el que la investigadora actúa con más tiempo, se delimitó

como opción para investigar la formación didáctica de los alumnos de dicho curso, que son profesores en efectivo ejercicio en los grados iniciales.

El curso de pedagogía, en el ámbito nacional, pasa por un período de discusiones intentando construir su identidad. Sus habilitaciones se limitaban a la: orientación educacional, supervisión escolar, administración escolar y las asignaturas pedagógicas del magisterio del 2^{do} grado. Estas habilitaciones presuponen competencia técnica, política, humana y social. Gradualmente la función de estas habilitaciones perdió su espacio profesional. La gran interrogante era: ¿cuál es la especificidad del curso de pedagogía? ¿Cuál es su identidad?

Los rumbos de las discusiones nacionales y locales acabaron creando en el curso de Pedagogía, nuevas habilitaciones además de las ya existentes que son:

1. Habilitación en grados iniciales – 1^{ro} a 4^{to} grados y
2. Habilitación en educación infantil.

Son éstas las habilitaciones que garantizan hoy la identidad del curso de pedagogía, sin embargo, conforme afirma Candau: *“Para que a universidade assuma de fato, entre nós, como um de seus objetivos prioritários, a formação de professores supõem repensar-se e redefinir-se como instituição, superando a enorme distância que ainda hoje a separa das necessidades reais da sociedade.”* (CANDAU, 1997, p. 28)

Se comprende que la universidad, en el caso de los cursos de formación del profesor no debe concentrar sus esfuerzos, solamente, en la incesante crítica a la estructura de poder y las relaciones de poder de la sociedad y sus jerarquías. El desarrollo de habilidades para la autocrítica también se hacen necesarias. Las relaciones de poder internas a la propia universidad alejan la posibilidad de viabilizar su compromiso social. El profesor Dermeval Saviani (décadas de 80/90) afirma en sus exposiciones en congresos que nunca se habló tanto de democracia y nunca se fue tan antidemocrático en las relaciones educativas, o sea, cuando más se habló de democracia menos democrático se fue. En la tentativa de formar la competencia política de profesores y alumnos la escuela radicalizó sus inversiones en esta dirección, dejando en segundo plano y/o excluyendo de sus planes prioridades como la formación de la competencia técnica y humana del profesor.

La universidad, como agencia de formación de profesionales y de formación de opiniones debe superar estas discusiones dicotómicas y dualistas y en la diversidad construir su unidad. En este sentido FREIRE (1999, p. 51) señala: *“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.”*

Compartimos el pensamiento de Freire, comprendiendo que el profesor como los hombres en general, no son sólo sujetos cognitivos ni sujetos sólo afectivos, sino que en ellos se dan de forma integrada los diferentes aspectos del desarrollo de la personalidad y así es que la escuela debe considerarlos en su trabajo.

La formación de profesionales de la educación en los aspectos psicopedagógicos del curso de Pedagogía en el desarrollo de la historia, se limitó a adaptarse a las exigencias propuestas por la red pública estatal y municipal. Una forma de corresponder a la expectativa del mercado de trabajo de los profesionales egresados del curso.

Con las discusiones desencadenadas con la Propuesta Curricular de la Provincia de Santa Catarina, en la década de los años 90, hubo algunos encaminamientos a nivel de corrección del diseño curricular mínimo de las asignaturas del curso de pedagogía para que estos correspondiesen a la expectativa del enfoque propuesto.

Conforme afirma GADOTTI (1987, p. 23) *“... todo o pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social.”* Estamos de acuerdo con esta idea, la historia refleja la dinámica del desarrollo humano, pero los profesionales de la educación no son sólo producto y sí sujetos de esta historia; son influidos y también influyen en los rumbos de este pensamiento.

El rumbo teórico-práctico que orientó el curso de pedagogía, históricamente, aclara la naturaleza de la visión e interpretación de los hechos y fenómenos sociales, políticos, económicos y educacionales en los diferentes momentos de la historia, viniendo de eso la necesidad de considerarlo en el contexto de su origen. El hecho de que el curso corresponde a la expectativa de las redes públicas de enseñanza no significa que no haya sufrido y causado influencia en estos rumbos, tanto en términos cualitativos como cuantitativos.

En relación a los aspectos cuantitativos tras 29 años de la implantación del curso de Pedagogía se egresaron 27 grupos con un total de 1533 alumnos, ocurriendo que algunos de éstos fueron titulados en más de una habilitación. La distribución de este total en las diferentes habilitaciones pueden ser vistas en el cuadro abajo:

Cuadro 6 – Alumnos egresados del curso de Pedagogía y habilitación

Habilitación	Alumnos egresados
- Asignaturas pedagógicas de la enseñanza media.	855
- Administración escolar	227
- Supervisión escolar	88
- Orientación educacional	155
- Grados iniciales de la enseñanza primaria	152
- Educación infantil	56

Fuente: Secretaría Académica Nov./2000.

Los conflictos en el campo de la formación de profesores no son pocos, se sitúan entre las políticas que los reducen a la transmisión de conocimientos, habilidades o informaciones elementales y aquello que conciben la función del profesor en una perspectiva más amplia y con significados en el desarrollo del aprendizaje del alumno en sus múltiples dimensiones.

Para Arroyo (1996) la historia del pensamiento educacional demuestra una constante y sensible preocupación para con la formación de la pluralidad de dimensiones del desarrollo humano. Estoy de acuerdo con el autor que la educación universal tiene que perseguir esos ideales y la formación de sus profesionales deberá tomar esta dirección para dar cuenta de esos procesos totales. Arroyo intenta mostrar que estamos vivenciando *“um momento crítico de superação de um imaginário, uma estrutura e uma prática de educação rudimentar e seletivas para construirmos uma nova concepção. (...) Dessa superação depende a construção de um novo profissional e uma nova política de formação.”* (ARROYO, 1996, p. 55)

Siendo así, si la práctica pedagógica de los cursos de Pedagogía no empieza los cambios en la formación de profesores, éstos no presentarán las contribuciones necesarias en su desempeño profesional.

No se trata de discutir o estudiar el problema de la formación del profesor desde una perspectiva histórica, pero sí resulta necesario entenderla situada en un tiempo, un

espacio y un campo de acción, considerando las exigencias contemporáneas. No se trata, igualmente, de discutir el papel del educador en el sentido general y universal pero sí en el límite del desempeño circunscrito a las actividades propias de la educación escolar, en los aspectos de la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de un educador insertado en una realidad que exige formación continuada para corresponder y dar cuenta de la dinámica del proceso pedagógico. En el estudio exploratorio referenciado, los profesores investigados no hacen siquiera referencia sobre la importancia de los objetivos pretendidos en la asignatura que imparten, esto no garantiza los alcances necesarios para el desarrollo de los estudiantes. Si no se plantean objetivos al planear las clases ¿qué control se puede hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje? Si el profesor no planea lo que quiere con su práctica pedagógica ¿cómo saber se logró lo que es necesario?

Las investigaciones, las políticas, las propuestas y prácticas de formación del educador necesitan situarse en este contexto de transición referido para construir resistencia y consolidar una nueva concepción que abarca un perfil de educador que camina para el desarrollo multidimensional del educando. En este sentido la deficiencia, en la formación del profesor, no se limita al conocimiento en el aspecto de cantidad, relacionado al universo de informaciones, él es esencialmente de calidad, en la medida en que acompaña las exigencias y transformaciones contemporáneas. No es una cuestión sólo, de cantidad de informaciones sino de su calidad y de su alcance en el proceso de formación multidimensional del aprendizaje del educando. Es una cuestión de desarrollo de habilidades y formación de capacidades intelectuales, afectivo emocionales, sociales, volitivas, valorativas, que promueven la evolución de la esencia humana y considerando su existencia concreta, es un proceso intencional, con objetivos, dirección y control. Conforme afirma VEIGA (1996, p. 95):

“O professor faz parte de uma categoria em busca de identidade, uma categoria cética quanto ao presente, pela consciência da realidade, pela obrigação de ‘ler’ com clareza os fatos e a conjuntura. No entanto, também faz parte de um grupo que tem sido obrigado a buscar, no avesso da realidade, algumas formas de resistência, algumas formas de reconstrução de utopias, aparentemente tão distantes, tão incompatíveis com estes tempos de fragmentação.”

Paulo Freire afirmó, en un Seminario de Educadores (Florianópolis, 1989), que el proceso de formación presenta una dimensión educativa que requiere trabajar el conocimiento a partir de las experiencias vivenciadas. Construir la comprensión de lo real

a partir de vivencias envuelve y compromete a los sujetos del proceso de formación. Es en la práctica social que las contribuciones teóricas se redimensionan y simultáneamente redimensionan la práctica. Se comprende que en esta relación teoría y práctica hay una superación dinámica y permanente, lo que el autor llama de práxis.

En este sentido TALÍZINA (1987, p. 37), afirma que la “... *no sustentación de la unidad consecuente de la teoría con la práctica da lugar a que la educación adopte un carácter academicista o intelectualista, o sea, desvie hacia formas no menos nocivas como es el practicismo.*”

Compartimos esta idea y consideramos que la teoría es la abstracción de la práctica y esta es la materialización de la teoría. Así, una no es mejor que la otra, una es resultado y consecuencia de la otra. Es una pareja dialéctica que difiere pero se complementan reciprocamente. Ni teoricismo ni practicismo, sino la unidad entre los dos.

En relación a las tendencias psicopedagógicas se puede decir en síntesis que después de algunos ensayos conductistas, con base en fuentes skinnerianas, hubo después entradas del cognitivismo-constructivista con contribuciones de Emília Ferreira y Jean Piaget que aún perduran, con significativas influencias hasta hoy. Hubo y permanecen, influencias de la Pedagogía Libertadora de Paulo Freire donde se desencadenaron, demorados debates nacionales con algunos conflictos entre las emergentes tendencias crítico-sociales de los contenidos – e histórico – críticas defendidas por José Carlos Libâneo y Dermeval Saviani respectivamente, y otros que, con tonalidades y terminologías un poco diferenciadas, daban énfasis a la necesidad de rescatar también la competencia técnica en la formación del profesor, en un momento en que la competencia política ampliaba la conquista del espacio en el ámbito educacional. Otra vez se tiene una pareja dialéctica, o sea, lo técnico y lo político. Así también se comparte la idea de que no es una cuestión de elección de una u otra sino de un complemento de los dos, el político y el técnico, uno requiere del otro en la constitución de un proceso pedagógico consecuente.

Ocurrieron algunos avances en el sentido de la elaboración de una síntesis, sin embargo algunos abordajes y/o autores de la época no pasaron de modismos pasajeros sin influencias marcantes y significativas en los alcances de la práctica pedagógica.

En la actualidad (año 2.000), el sistema educacional público municipal, estatal y el propio curso de pedagogía de la universidad defienden una propuesta “Histórico-

Cultural”, sin embargo no presentan avances en cuanto a la comprensión teórico-metodológica en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el curso de pedagogía (década de los 90) se iniciaron estudios de la tendencia Histórico-Cultural a través de la asignatura de Psicología de la Educación, que no prevé y no es de su competencia profundizar en los aspectos didáctico-pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y en las contribuciones de Vigotsky y seguidores con relación a este aspecto.

En la constatación del desempeño docente se percibe que existen relativos límites en la comprensión de la teoría de Vigotsky y seguidores, en cuanto a sus contribuciones en la organización y dirección del proceso educativo. Las divergencias, las discusiones, las síntesis se limitan a los fundamentos filosóficos y psicológicos de dicha tendencia. Esta realidad también puede ser constatada en la participación y en la coordinación de cursos de capacitación docente de profesores en ejercicio y profesores-alumnos del curso de Pedagogía.

Así, nace y adquiere vigor el estudio de algunos aspectos de la tendencia Histórico-Cultural y de la Teoría de la Actividad como una alternativa didáctico-metodológica para redimensionar la formación del educador dentro de una perspectiva integralizadora de las competencias técnicas, políticas, humanas y sociales. El ambiente es favorable al desarrollo del estudio porque está demostrado que los profesores-alumnos del curso de Pedagogía y sus compañeros de trabajo sienten la necesidad de profundizar sobre el tema y esto es un elemento motivacional vital para desencadenar una intervención en la práctica. El profesor necesita querer cambiar y él quiere, sin embargo no sabe cómo.

Se comprende que la tendencia Histórico-Cultural presenta en sus postulados teóricos- metodológicos, una posición esencial en cuanto a las potencialidades de los alumnos, a su participación activa como sujetos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional en dicho proceso.

Los aspectos anteriores los asumimos, así como las contribuciones de la Teoría de la Actividad porque hace referencia a la organización y dirección del proceso de

enseñanza-aprendizaje. En el análisis de la literatura brasileña encontramos ausencia en las referencias a estos aspectos.

Considerando los datos del estudio exploratorio y los antecedentes teóricos de la problemática de estudio se llega a la identificación del estado del objeto de investigación que es la organización y dirección didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la formación pedagógica del profesor, a lo que haremos referencia en el próximo epígrafe.

1.2. Presupuestos y contribuciones de la tendencia Histórico-Cultural y de la Teoría de la Actividad

La dirección y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido objeto de reflexiones y debates, con presencia marcada en las últimas décadas, dado su significado en la formación del educando. Históricamente, las disconformidades se polarizan entre lo tradicional (conductista) y lo nuevo (libertador), con diferentes intensidades, encontrando que sus influencias perduran, hasta hoy, en la realidad de la enseñanza brasileña.

De acuerdo con una u otra tendencia pedagógica, el proceso de enseñanza-aprendizaje privilegió uno u otro aspecto del fenómeno educativo. Con ello, se desarrollaron diferentes niveles de reduccionismos que se situaban entre los límites del humanismo, conductismo, tecnicismo, cognitivismo, interaccionismo, socio-interaccionismo, tendencia Histórico-Cultural, libertadora y otras tantas terminologías usadas.

En el inicio del siglo XX, la tendencia conductista tuvo un espacio significativo en la construcción de la enseñanza brasileña, teniendo como principal exponente a Skinner. Para esta tendencia la función del profesor se limitaba a organizar las contingencias de esfuerzos como forma de posibilitar el aumento de la probabilidad de la concretización del aprendizaje. Así, enseñar consistía en un arreglo programado de contingencias de refuerzos bajo las cuales los alumnos aprendían y, era responsabilidad del profesor asegurar las informaciones y modelar su comportamiento, teniendo como base los condicionantes externos como: elogios, notas, prestigio, y reconocimiento público.

El conductismo no consideraba la naturaleza socio-histórica y cultural de la personalidad del alumno, el conocimiento era tratado de forma fragmentada, la acción del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje era mecánica. Considerando éstas y otras limitaciones, de esta tendencia, su espacio de proyección y afirmación se quedó restringido, a pesar de las conveniencias técnico-burocráticas de la estructura de poder de la época.

En la segunda mitad del siglo XX la tendencia cognitivista conquista espacio oponiéndose al conductismo empírico, dando un carácter más interactivo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Defendiendo la participación activa del alumno en el proceso de su formación, elaboró y cambió los lineamientos teórico-metodológicos de la acción educativa. Para MIZUKAMI (1990, p. 59) “... *a abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno.*” Así, el proceso educativo pasa a tener otra dirección, pasa a ampliar sus alcances y cambiar su organización.

El cognitivismo tuvo como principales precursores a Jerome Bruner, David Ausubel y Jean Piaget. Se constituye en una tendencia esencialmente interaccionista que enfatiza los estudios de los procesos cognitivos y la investigación científica, dando énfasis a los aspectos psicogenéticos y, dejando en un nivel secundario los aspectos socio-históricos y culturales construidos con el proceso educativo. Dando énfasis a los aspectos del desarrollo cognitivo, se abrió una laguna en los otros aspectos del desarrollo humano. Así, la tendencia Histórico-Cultural de Vigotsky y colaboradores conquista espacio en el Brasil en los finales de la década de los ochenta e inicio de los noventa.

La concepción de desarrollo del hombre, en Vigotsky, pasa por la transformación de lo biológico a lo socio-histórico, en un proceso en que la cultura es la esencia del desarrollo de la naturaleza humana. Comprendiéndose que el desarrollo humano se produce en la dinámica interactiva considerados los intervinientes socio-históricos y culturales.

La propuesta teórico-metodológica de Vigotsky abrió la posibilidad de la comprensión de la naturaleza del comportamiento humano como parte del desarrollo histórico general de la especie humana. Los fundamentos filosóficos que subsidian esta

propuesta se encuentran en el abordaje dialéctico-materialista que defiende la mutua influencia hombre/naturaleza. Transformando la naturaleza, por el trabajo, el hombre es transformado y se transforma a sí mismo.

En este sentido, como afirma O. GONZÁLEZ (1996, p. 146), *“L.S. Vigotsky fue el primero en concretizar las posiciones fundamentales del materialismo dialéctico e histórico en la concepción de la psique no de manera mecánica, tradicional, sino como guía metodológica, como encuadre epistemológico.”*

Vigotsky, fue un marco en el cambio de la concepción teórico-metodológica del proceso educativo. El niño deja de ser dirigido por intervinientes externos (personas y situaciones) propio y característico del conductismo y se transforma en sujeto activo, consciente, orientado para lograr determinados objetivos, en una interacción con otros sujetos, profesor y compañeros. El nivel de participación activa del alumno sirve como parámetro para orientar, reorganizar, controlar y evaluar el proceso de su formación.

De esta forma, se comprende la educación en una perspectiva integral de la formación del educando, como proceso continuo, permanente y de forma dinámica. El aprendizaje se considera como el proceso que promueve al desarrollo, en un proceso de superación permanente oponiéndose a las concepciones de Piaget donde el desarrollo se considera como precediendo el aprendizaje.

Vigotsky considera el proceso educativo en dos niveles, en un caso identificado como Nivel de Desarrollo Real (lo que el alumno puede hacer solo) y en el otro, como Nivel de Desarrollo Potencial (lo que puede hacer con ayuda de los adultos o compañeros para transformarse en desarrollo real). La diferencia entre estos dos niveles Vigotsky la denominó Zona de Desarrollo Próximo, o sea, la distancia entre el conocimiento real y potencial del alumno.

Compartimos con Vigotsky la concepción de que el aprendizaje antecede al desarrollo, por lo que consideramos que las instituciones de enseñanza y los educadores necesitan como punto de partida, identificar las capacidades reales de los alumnos y su nivel de desarrollo en términos de potencialidades, para la identificación de alternativas metodológicas que permitan desarrollar diferentes tipos de actividades de aprendizaje de forma conjunta que promuevan la transición del nivel potencial al nivel real de conocimiento (ZDP → ZDR).

“... a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação.”(VIGOTSKY, 1996, p. 113)

Para Vigotsky, el desarrollo psíquico del hombre se construye en la cultura, producida históricamente y es considerando el nivel de este ambiente cultural que el proceso educativo eleva el nivel de su relación con la naturaleza y con los otros, produciendo más cultura. Vigotsky (1988), considera a la cultura como producto de la vida y de la actividad social, de la cual se deriva la actividad individual. El autor relaciona actividad colectiva social o externa de las personas, con los procesos interpsíquicos y la actividad individual o interna del hombre, con los procesos intrapsíquicos.

Así, se comprende que es la relación social (niños con niños, niños con adultos) lo que despierta el interés en el niño y es donde siente la necesidad y se motiva en la búsqueda y/o construcción del conocimiento. El pasaje de la actividad colectiva, social, para la individual, constituye un punto vital para que el niño se empeñe y asuma la apropiación, interiorización de conocimientos, de hábitos, habilidades, capacidades, valores, convicciones y sentimientos para su desarrollo.

La concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, en la tendencia Histórico-Cultural, considera y trata de potenciar el desarrollo integral del educando. En este sentido, el proceso debe considerar y partir del conocimiento previo del alumno para establecer el eslabón entre lo que él sabe y lo que necesita saber para dar significado a las informaciones presentadas, y así, desencadenar el proceso educativo.

Estamos de acuerdo con esta tendencia, los postulados con relación a la estructura de los procesos mentales humanos, cuando se plantea que está íntimamente relacionada a los medios y a los métodos socio-históricos y culturales que se transforman y se transmiten en las actividades colectivas de forma cooperativa y de integración social, transponiendo así, el nivel de comprensión inicial y conquistando un nivel superior.

En este sentido los colaboradores de la teoría de Vigotsky, como Leontiev, Rubinstein, Davidov y otros, continuaron los estudios de las funciones psicológicas superiores. Lúria (1986) defiende que, experiencias sociales diferentes dan oportunidades para un conocimiento diferente y estimulan tipos diferentes de procesos mentales. Para Leontiev (1978), eso sólo es posible por la actividad laboral del hombre. Es la Teoría de la

Actividad que reinterpreta, a la luz del materialismo histórico-dialéctico, el papel del trabajo en la formación de la conciencia humana.

Para Leontiev, el proceso de trabajo es lo que hace la diferencia entre el hombre y los demás animales. Es el trabajo que une el hombre y la naturaleza en un proceso de transformación mutua. Por el trabajo el hombre hace cultura, historia y en consecuencia promueve el desarrollo de la especie humana. La mediación del hombre con el mundo se desarrolla a través de las actividades colectivas, en las relaciones sociales, en la construcción y uso de instrumentos y signos del lenguaje. El trabajo evoluciona históricamente por la mediación entre el hombre, sus instrumentos de trabajo y la naturaleza. La Teoría de la Actividad es una prolongación de esta comprensión, donde se construye la mediación en la relación profesor-alumno y el conocimiento históricamente producido. La actividad se desarrolla en un contexto de trabajo físico o intelectual, en un sistema de relaciones sociales y de producción.

Para O. González (1996), en la concepción Histórico-Cultural del proceso educativo se desarrollaron algunas ideas importantes que constituyen la base de una nueva psicología en las relaciones educativas, siendo las principales: el carácter activo de los procesos psíquicos; la actividad humana como interacción social; la interrelación activa y consciente; el carácter de mediación entre sujeto y objeto de la actividad; el pasaje del carácter interpsicológico (social) de los procesos psíquicos para el carácter intrapsicológico (individual) y la unidad de los procesos afectivos/motivacionales e intelectuales. Esta comprensión refleja también la posición que asumimos en nuestro estudio.

En este sentido se puede decir que el proceso de apropiación de informaciones, conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, valores, etcétera, se construye en la relación de los individuos con sus parejas. La cultura se constituye en el reflejo apropiado históricamente, a lo largo del desarrollo de la especie humana. Conforme afirma OLIVEIRA (1997, p. 27):

“... a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio dele, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento num processo em que a atividade externa, funções interpessoais, transformavam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo.”

Considerando que las funciones psicológicas, que caracterizan a las personas, se originan en las relaciones con el contexto socio-cultural, esto significa que el desarrollo mental humano no está dado a priori, no es estático, imitable, universal, pasivo o independiente del desarrollo Histórico-Cultural. La cultura es parte de la constitución de la naturaleza humana por la interiorización de signos y significados determinados histórica y culturalmente en la vida social, constituyéndose en una interacción dialéctica entre el hombre y su medio socio-cultural, en un proceso de transformar y ser transformado.

En este sentido se concuerda con REGO (1996, p. 57), cuando señala que Vigotsky atribuye una significativa importancia al proceso de interacción social en el desarrollo humano y completa afirmando que:

“... aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano na ausência do ambiente social, As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo) dependem da integração do ser humano com o meio físico e social.”

Así se comprende que uno de los principios fundamentales de la teoría de Vigotsky es la integración de lo interno con lo externo y viceversa. Él no establece dicotomías entre lo individual y lo social, pero los transforma en complementos que se transforman mutuamente en una relación dialéctica. Es en esta interrelación entre el yo y los otros que el niño desarrolla su potencial, que es un dominio psicológico en constante transformación, en la convivencia social (profesores, compañeros y otras experiencias), el potencial del niño, que hoy necesita de ayuda para desarrollarse, mañana podrá hacerlo solo, reflejando así su nivel de desarrollo real.

Como se señaló, para Vigotsky es a través de la Zona de Desarrollo Próximo que se percibe el nivel de desarrollo que el niño es capaz de lograr en el proceso de maduración. Para este proceso de maduración el desarrollo del lenguaje es básico para el proceso de comunicación en la relación con el grupo. Es a través de la comunicación que se establece la mediación entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Es en este proceso de las manifestaciones del pensamiento por el lenguaje que el niño estructura mentalmente la elaboración de conceptos y formas de organización de lo real que refleja la relación entre sujeto y objeto del conocimiento intermediados por los instrumentos y signos.

La tendencia Histórico-Cultural alimenta esta comprensión donde la mediatización comunicacional se desarrolla en todos los procesos de la actividad consciente del hombre. Las funciones superiores e inferiores se complementan y se superan gradualmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De conformidad con O. GONZÁLEZ (1996, p. 159):

“Lo central en el proceso de enseñanza consiste en estudiar la posibilidad y asegurar las condiciones (sistema de relaciones, tipos de actividad conjunta) para que el estudiante se eleve mediante la colaboración, la actividad conjunta, a un nivel superior. Partiendo de lo que aún no puede hacer solo, llegar a lograr un dominio independiente de sus funciones.”

Así, la organización y dirección del proceso educativo debe posibilitar el desarrollo del espíritu de colaboración y compañerismo para el éxito de las actividades colectivas considerando su significado en el proceso de construcción del conocimiento. Es en la relación y por la comunicación que el alumno eleva su nivel de desarrollo en la perspectiva de la multilateralidad de su potencial.

Considerando las contribuciones de Vigotsky se comprende que el desarrollo del psiquismo del niño se hace en el proceso de la comunicación, inicialmente a través de actividades prácticas y por el ingreso en la comunicación verbal junto a sus grupos de convivencia. En este sentido Leontiev (1978) comprende que la adquisición del lenguaje constituye la condición más importante de su desarrollo mental porque el contenido de la experiencia histórica de los hombres y de su práctica socio-histórica y cultural no se forma de cosas materiales, pero se hace presente cómo concepto y reflejo en la palabra, en el lenguaje. Así, se percibe la importancia de la comunicación, desde la primera infancia, igual que a un nivel práctico y con limitaciones.

“A apropriação pela criança de ações especificamente humanas manifesta logo de origem a sua propriedade principal, a de se fazer na comunicação. Nas primeiras etapas do desenvolvimento, a comunicação é prática, o que limita a sua função e as suas possibilidades.” (LEONTIEV, 1978, p. 183)

Estas limitaciones del niño se deben a su nivel de experiencia y relación social que son limitados. Gradualmente el niño va desarrollándose, en el contacto con diferentes objetos y personas, lo que le permite, una relación más compleja con el mundo exterior, sirviéndoles como mediadores de sus futuras generalizaciones, elevándose a niveles superiores en su desarrollo. Se entiende, que esta comprensión, deben tenerla los

profesores en su formación, para el éxito en su desempeño docente en todos los niveles de enseñanza.

La concepción del proceso educativo en la perspectiva de la tendencia Histórico-Cultural, encuentra en los trabajos de Leontiev dirigidos al desarrollo de la Teoría de la Actividad, un soporte importante para la comprensión y construcción de los aspectos metodológicos para la dirección de dicho proceso.

La idea fundamental de la Teoría de la Actividad nació en la escuela científica de Vigotsky y defiende la propuesta de que la educación y la enseñanza, constituyen la forma universal del desarrollo psíquico de los niños. Así se desarrolla el proceso de colaboración entre los adultos y los niños, donde éstos son orientados para que se apropien de las riquezas culturales, materiales y espirituales, construidas históricamente por la humanidad. Es por la educación (proceso permanente) y por la enseñanza (proceso formal y temporal) que los adultos organizan condiciones y situaciones para que los niños reproduzcan en sí las necesidades surgidas históricamente, indispensables para solucionar, con éxito, las tareas de su vida productiva.

En ese sentido (Davidov, 1988) destaca como se forman en el niño capacidades (funciones psíquicas) que corresponden a determinado nivel de desarrollo psíquico. El contenido y los procedimientos para la organización y efectividad de la actividad son dados al niño, de forma directa o indirecta, por los adultos en el proceso educativo. La tendencia de estas orientaciones cambia esencialmente en el pasaje o permanencia de un tipo de actividad reproductiva y/o productiva. En este proceso de desarrollo gradual la actividad es vital en el proceso de formación y debe tener en cuenta las características psicológicas y el nivel de conocimiento previo del alumno para lograr los alcances deseados en la construcción de hábitos, habilidades y capacidades en niveles superiores.

Así, las investigaciones de Vigotsky llevaron a sus seguidores a formular la tesis de que el desarrollo psíquico del hombre se produce cuando los individuos se apropian de los procedimientos socialmente elaborados en la actividad. Esto presupone el dominio teórico-metodológico, la articulación teórico-práctica, la elaboración mental y el hacer práctico, lo abstracto y lo concreto, lo objetivo y lo subjetivo, lo colectivo y lo individual, lo material y lo espiritual para el desarrollo de una actividad consciente.

Como se señaló, la actividad está determinada por las formas de comunicación material y espiritual constituida en las relaciones de producción. Y en estas relaciones el hombre construye las condiciones para la sobre vivencia material y espiritual y, son en estas condiciones sociales de la actividad de los individuos concretos que se generan las razones, las finalidades, los medios y los procedimientos para su realización efectiva.

Compartimos con Davidov estos postulados y los asumimos en nuestras posiciones, cuando consideramos que en la actividad el sujeto convive, se relaciona y transforma las condiciones objetivas de su vivencia, transformándose con ellas. Como señala el autor, esta relación directa con la realidad, se produce el reflejo psíquico, cambiando la imagen del objeto como producto subjetivo, por la actividad el hombre, transforma el objetivo puesto en una abstracción, dando dinámica a la relación objeto y sujeto en el proceso de elaboración mental.

Leontiev (1978) destaca que no son sólo los procesos cognitivos que poseen carácter objetual, sino también la esfera de la afectividad y de las necesidades que se generan y reproducen en las relaciones sociales en circunstancias objetivas. La forma inicial y básica de la Teoría de la Actividad abarca lo externo, lo sensorial y lo práctico. Surge, así, el problema de su relación y correlación con la actividad interna. Para comprender esta situación, según Davidov (1988), es necesario considerar dos aspectos de esta correlación: El primer aspecto es el proceso de desarrollo histórico de la actividad externa (interpsicológica) donde surgen procesos internos como el análisis, la comparación, etcétera, los alumnos que adquieren una relativa independencia y capacidad y elevan el nivel de la actividad práctica interiorizando la comprensión, abstraen, alcanzando la estructura psíquica interna superior (intrapsicológica). El segundo aspecto es el permanente pasaje en el sentido contrario de la actividad de interiorización que es la exteriorización. Es la dinámica de la interacción que se ínter complementan en la superación mutua (interno/externo, individual/social), o sea, la manifestación, al colectivo, de su comprensión individual.

Se comprende que la actividad humana es siempre social e histórica. Social porque es realizada en determinadas condiciones, producto y proceso de las relaciones que los hombres establecen entre sí y, histórica porque las relaciones entre los hombres se desarrollan en determinadas circunstancias y épocas de la realidad.

En el desarrollo humano, las razones surgen de una necesidad y son orientadas por finalidades que interfieren y sufren interferencias de los intervinientes externos, los cuales orientan las actividades que se concretizan por sus acciones y operaciones.

El contenido de la actividad integral está correlacionado a los desafíos esenciales del concepto de necesidad y razón y con el proceso de determinación del contenido objetal de éstos. Por eso se comprende que la actividad concreta del hombre sólo puede ser realizada conscientemente después del sentimiento de la necesidad y después de tener razones para hacer esta actividad, nadie hace lo que no siente necesidad de hacer y no tiene razones para hacerlo, así es también en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que tenga resonancia y receptividad, por parte del alumno, lo que el profesor quiere enseñar, el objeto de estudio debe ser significativo y debe despertar la necesidad de conocerlo, de asimilarlo, de apropiarse de él.

Otro elemento a nuestro juicio esencial, destacado por Davidov (1988), es cuando refiere que el concepto de actividad no puede ser examinado separadamente del concepto de conciencia. La conciencia se forma por la mediación entre lo real y lo necesario y/o pretendido, avanzando en la relación sujeto-objeto en un proceso de apropiación de fuera para dentro, de lo colectivo para lo individual. La finalidad de la humanidad es, reforzada o limitada por las circunstancias reales que estimulan y motivan al hombre a proveer sus necesidades, siendo así, se comprende que, el hombre (adulto – profesional) conquista su realización por el trabajo, la actividad es para el alumno (ser en formación) el motivo de realización de la condición humana y la conciencia es la forma superior del psiquismo, es decir, la propiedad pensante, sensible, emotiva que constituye su personalidad.

Davidov (1988) hace una reflexión usando una cita de K. Marx que relata las ventajas del hombre sobre las mejores abejas. Considera que el movimiento de la abeja es mecánico en cuanto a que el hombre es capaz de proyectar en el cerebro una acción antes de su ejecución. El hombre proyecta, planea, anticipa su producto como una representación idealizada. A partir de eso, las diferentes inversiones visan la búsqueda del objeto planeado. La actividad del hombre parte de necesidades reales para la conquista de lo “ideal” necesario. La acción del hombre se construye en la relación social e inicia su proyección por el lenguaje, por la palabra, por la comunicación oral o escrita. Así, manifiesta la palabra, proyecta la acción y transforma el objeto “real” en “ideal”. La transformación de lo “real” en “ideal” sólo ocurre en la actividad productiva.

Se comprende que el hombre movido por la necesidad proyecta su actividad para transformar situaciones y condiciones reales en ideales. Su acción debe tener objetivos, ser intencional y consciente para reflejar la búsqueda de la superación de las condiciones reales existentes para las ideales y necesarias. Esta comprensión puede reflejar tanto el trabajo del hombre para la sobre vivencia como la actividad del alumno para su desarrollo integral. Lo que el trabajo es para el hombre la actividad es para el alumno, un proceso que en el y por el movimiento se construye y se supera gradual y permanentemente.

La actividad de aprendizaje que enfrenta el alumno en la escuela exige de él una búsqueda que encierra contradicción interna, es decir, buscar lo que no existe, para venir a ser, en un futuro necesario y posible. Por la actividad el alumno supera tiempo, espacio y circunstancias, y, en esta dinámica se desarrolla intelectual y afectivamente. La actividad para el alumno debe llevar a la satisfacción de necesidades, sin embargo, antes y/o concomitantemente, precisa sentir y desarrollar necesidades, motivarse para establecer finalidades, programarse, garantizando las condiciones para el proceso de asimilación y producción de nuevas alternativas para superar las barreras puestas y lograr los objetivos propuestos.

En la conciencia del individuo están representadas determinadas necesidades, intereses y posiciones de otras personas. Así como el individuo es el resultado de las diversas interferencias del medio y de las personas, él es sujeto en la determinación y autoafirmación personal. Es él quien, planea, desarrolla y evalúa la actividad, considerando las interferencias externas. Es su acción y la intervención social que dan al sujeto condiciones de percibir el mundo con ojos que traspasan el límite de lo individual. Es saber hacer del interés general su propio interés, redimensionando los valores sociales puestos. En este sentido Davidov (1988) contribuye diciendo que la conciencia individual presenta diferentes funciones como: identificar las diferentes posiciones de las otras personas en las relaciones sociales, representar estas diferentes posiciones, hacer la síntesis y organizar su actividad personal.

Así, de acuerdo a este autor, considerando las condiciones de vida social, el individuo, no pudiendo lograr el objeto deseado (idealizado), transforma el motivo en necesidad y ésta se convierte en finalidad de la acción, pasando a planear, actuar, producir y controlar su actividad productiva. El individuo al desarrollar la estructuración de los componentes de la idea de su actividad, constituida de: necesidades, motivos y finalidades que son imágenes ideales de las situaciones en que se realizan las acciones, debe tener en

cuenta, permanentemente, las necesidades, los intereses y las posiciones de otros individuos, es decir, debe actuar como un ser consciente y social.

La imagen ideal de la actividad puede ser identificada con el plan externo, siendo en el plan interno que se da la realización de esta actividad de forma efectiva en la formación de la conciencia.

Así, la formación, en el individuo, de las funciones de la conciencia se procesa inicialmente como parte de la estructura de la actividad colectiva y, en el proceso, se modifican o comienzan a procesar el desarrollo individual. La actividad consciente del hombre está mediatizada por el colectivo. Durante su realización el hombre tiene en cuenta las posiciones de los otros miembros del colectivo porque: *“La conciencia es la reproducción por el individuo de la imagen ideal de su actividad tendiente a una finalidad y de la representación ideal en ella de las posiciones de las otras personas”*. (DAVIDOV, 1988, p. 45)

Nos unimos a la comprensión del autor en cuanto a que el desarrollo psíquico del hombre es prioritariamente el proceso de formación de su actividad, de su conciencia y de todos los procesos psíquicos que la sirven. El desarrollo del psiquismo ocurre en el desarrollo de la vida del hombre (del nacimiento a la muerte) y tiene como centro de este desarrollo el proceso de formación de la actividad en la base de los períodos evolutivos, porque es en la dinámica de la evolución humana, construida por la actividad, donde se forma la conciencia del hombre. Es por la actividad que el hombre construye su visión de mundo, cambia la realidad exterior y se cambia también con ella. El mundo es una construcción objetivada por la actividad del hombre.

Siendo así, la relación sujeto/objeto no es directa sino mediada por los conjuntos de signos contruidos históricamente por la humanidad y transmitida por el lenguaje. La comprensión y transformación del objeto por el sujeto es una relación mutua, intermediada por los signos y facilitada por los instrumentos.

Hemos considerado oportuno el análisis precedente que permitiera destacar el papel de la actividad en el proceso de formación, en general del hombre, y en particular, de los alumnos, en los aspectos cognitivo y afectivo/motivacional, es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje e indica direcciones e intencionalidades que debemos considerar

desde el planeamiento, orientaciones y ejecución, hasta el control del hacer pedagógico en todos los niveles de enseñanza. En este sentido, los autores brasileños, no dan tratamiento a los aspectos didáctico-metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo se comprende que los postulados de la Teoría de la Actividad son fundamentales para dar consistencia y base teórica a la propuesta que se quiere y se necesita para alcanzar mejores resultados en el trabajo docente en la enseñanza primaria.

En nuestro trabajo nos interesa, como hemos señalado con anterioridad, profundizar en el papel de la actividad en el proceso de formación de los estudiantes ya que lo consideramos de vital importancia, de ahí que nos propongamos como parte del siguiente epígrafe profundizar en cómo organizar y dirigir el proceso educativo haciendo uso de las contribuciones de la Teoría de la Actividad.

1.3. Organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje

El aprendizaje en la perspectiva Histórico-Cultural lleva al desarrollo de un proceso dinámico que, como tal, presenta sus contradicciones y limitaciones dada la especificidad y diversidad del nivel de desarrollo real y potencial de los alumnos, de las condiciones del medio, del significado del conocimiento para cada situación, de las diferentes estimulaciones y participación activa del alumno, así como, su nivel de satisfacción afectiva/motivacional y otros elementos intervinientes del proceso de formación del alumno.

Es en esta dinámica “del ser y el venir a ser”, frente al actual contexto socio-histórico, que se podría intentar presentar algunas contribuciones para repensar la organización y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las contribuciones producidas por Labarrere (1989), O. González (1995 y 1996); Rico y Silvestre (1995); Valera (1995), Zilberstein (2000) y otros autores que tratan sobre el tema, a partir de la inclusión en sus propuestas de los postulados del enfoque Histórico-Cultural.

Iniciaremos por O. GONZÁLEZ (1995), que considera el aprendizaje como un proceso de construcción, por parte del sujeto que aprende conocimientos, formas de comportamiento, actitudes, valores, afectos, sus formas de expresión y que se producen en

situaciones de interacción social, en un medio socio-histórico concreto. El desarrollo de este proceso mantiene dependencia con el nivel de conocimiento que tiene el sujeto cognoscente, sus intereses, estado de ánimo, actitudes y valores frente a las distintas esferas de la realidad social y personal. La relevancia dada al conocimiento del nivel de comprensión de las estructuras y esquemas cognoscitivos que dan significado al aprendizaje forman parte, también, del aprendizaje significativo de Ausubel.

Esta concepción de aprendizaje coloca en el centro del proceso un sujeto activo, consciente, integralmente concebido, orientado con objetivos del medio social, con necesidades, motivos y finalidades, por esto concordamos con la autora cuando destaca que el proceso educativo empieza con el aprendizaje grupal que deviene de una nueva perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde:

- Los estudiantes son seres sociales integrantes del grupo;
- El conocimiento es construido en una perspectiva de grupo y en grupo;
- Se valoriza la importancia de aprender en la interacción entre grupos, vinculándose uno con el otro;
- Se comprende que aprender es elaborar el conocimiento y éste está siempre en construcción;
- La interacción y el grupo son medios y fuentes de experiencias para el sujeto que aprende;
- Se reconoce la importancia de la comunicación y de la dialéctica en la transformación del sujeto y del grupo.

El estudio de la Teoría de la Actividad, permite realizar un análisis de contenido de la actividad del aprendizaje a partir de la delimitación de la estructura de sus componentes básicos y de las relaciones funcionales que se producen entre ellos. Es en éste punto que consiste su valor metodológico. La acción, comprendida como análisis de la actividad, permite determinar sus diferentes componentes como:

- El sujeto de la acción;
- Los aspectos motivacionales;
- Los intereses;
- Las necesidades;
- El nivel de posibilidades físicas, intelectuales, tecnológicas y volitivas;

- Las características del objeto real de estudio;
- Los procedimientos o técnicas;
- La situación contextualizada en que se produce el aprendizaje y;
- Los efectos de este proceso.

Se comprende que la correlación entre los objetivos de la actividad, los motivos y necesidades que mueven al hombre “a actuar” permiten revelar los distintos sentidos personales que la actividad contiene para un sujeto real, concretamente situado. Igualmente se puede identificar la correlación existente entre los objetivos y los resultados alcanzados sin perder de vista los intervinientes del contexto donde se produce la acción, así como la dependencia de los medios disponibles para su viabilidad práctica.

Como hemos señalado con anterioridad, la actividad humana ocurre en el medio social en permanente interacción, a través de diversificadas formas de colaboración y comunicación, manteniendo siempre su carácter social. Es la construcción personal por las contribuciones del grupo y vice-versa, conforme afirma O. González (1996), la actividad y la comunicación se producen en íntima vinculación desde el nacimiento del niño, iniciando con formas extra-verbales y gradualmente recibiendo influencias del medio que elevan su nivel en alcance y complejidad, en la proporción del desarrollo construido.

En este sentido, señala la autora, el conocimiento de las etapas de la actividad permite concebir el proceso en su integridad con la composición de ciclos cognoscitivos que se concatenan de forma secuencial bajo forma de espiral de conocimientos con altos y bajos, sin volver, sin embargo, al punto de partida inicial, a ser lo que era antes pero, ampliando gradualmente el nivel de conocimiento y comprensión. Estamos de acuerdo con O. GONZÁLEZ (1996, p. 168), cuando afirma que: *“Es necesario organizar el proceso de asimilación del estudiante garantizando los tres componentes funcionales en toda actividad; la parte orientadora, la ejecutora y la de control.”* A continuación, asumiendo las posiciones de la autora, se presenta en qué se constituye cada una de estas etapas en la organización del proceso educativo.

La **orientación** tiene por objetivo proveer al alumno de las informaciones necesarias sobre la situación, condiciones y exigencias para su acción sobre el objeto o fenómeno estudiado. Esta etapa debe dar la nítida idea de qué el alumno debe hacer y cuál

es la relación que debe establecer con el objeto de conocimiento. La orientación debe regular la actividad del alumno de forma a darle independencia en la acción. Es el espacio de mayor peso y responsabilidad del profesor.

Se comprende que la orientación es el punto de partida para ordenar el aprendizaje activo que permite al alumno transformarse y ser transformado en el aspecto intelectual y afectivo-motivacional. La orientación debe considerar los diferentes momentos de la actividad cognoscitiva y especificar qué acciones deben ser asumidas por los alumnos y profesores para garantizar una construcción colectiva del proceso.

Conforme lo señalado, una de las características esenciales del ser humano es el poder de proyectar la acción, vislumbrando el proceso antes de su ejecución, sin que con ello se pierda el carácter de flexibilidad que se delimita en la ejecución, dada la inconstancia y la dinamicidad de los intervinientes socio-históricos y culturales.

La etapa de orientación según Rico (1996), con lo cual concordamos, inicia su proceso con el análisis, la exploración y el reconocimiento previo, así como la precisión de los objetivos, para que el alumno se familiarice con las exigencias de la tarea, sus condiciones, datos e informaciones disponibles, procedimientos y estrategias para resolver la tarea y su aplicación práctica. Así, el alumno desarrolla una posición reflexiva que le permite lograr efectividad en el desarrollo del proceso y en el producto de éste.

Estamos de acuerdo con la autora y es por ello que consideramos que para que la participación del alumno no sea una práctica mecánica, las orientaciones deben proporcionar un lenguaje adecuado, claro y objetivo; los procedimientos metodológicos deben ser consistentes y coherentes con la opción teórica; con una utilización de instrumental técnico auxiliar que facilite el proceso de mediación. Para motivar la participación activa del alumno el profesor debe preocuparse por el ambiente, por un clima de receptividad y tener en cuenta los intereses de los alumnos. Si el estudiante no es receptivo, el profesor no puede y no debe hacer que el alumno se apropie de la información de forma arbitraria. El profesor necesita querer enseñar, y el alumno querer aprender.

Con relación a la posición anterior, Ausubel (1998) destaca, que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje logre resultados, lo más importante es considerar como punto de partida, lo que el alumno ya conoce, o sea, el proceso debe empezar con el

conocimiento previo del alumno para que haya significación a su nivel. Cuando los nuevos conocimientos no despiertan interés y no se integran con los conocimientos previos, ocurre la reproducción mecánica, el pseudo aprendizaje, según este autor.

En síntesis, la orientación motiva al alumno y la actividad orientada debe despertarle la voluntad de elevar el nivel de comprensión de lo que ya sabe y de compenetrarse efectivamente en el proceso de su formación.

En la etapa de **ejecución**, el alumno ejecuta las orientaciones de la tarea, sigue los procedimientos metodológicos, las estrategias propuestas, siempre considerando el punto de llegada, es decir, los objetivos delimitados. La ejecución debe ser consciente, racional y sistemática. En caso de que la orientación no haya sido suficiente para la efectividad de la tarea, el alumno actuará por ensayo y error, lo que le toma mucho tiempo y limita el éxito en el desarrollo de habilidades y actividades conscientes y reflexivas sobre su acción.

Un aspecto importante a tener en cuenta, en esta etapa de ejecución es observar y diagnosticar lo que el alumno puede hacer solo (ZDR) y aquello para lo cual necesita ayuda (ZDP. En esta observación, el profesor identifica el nivel de desarrollo efectivo logrado, el potencial que el alumno tiene y que podría ser desarrollado con la ayuda de compañeros y profesores sin crear dependencias enfermizas. El asumir del alumno se da gradualmente y así él va conquistando su desarrollo independiente de ayuda, llegando a un nivel de desarrollo efectivo y real. La identificación del nivel de comprensión del alumno permite al maestro invertir esfuerzos didácticos a partir de las posibilidades reales de los alumnos y las nuevas adquisiciones a lograr de acuerdo a sus participaciones, lo que permite dar un salto cualitativo a un nivel superior de conocimiento y comprensión, es decir, pasa del desarrollo potencial (que necesita de ayuda para vencer) para el desarrollo efectivo (real).

En la etapa ejecutora, el profesor debe encaminar las actividades para los alumnos considerando el contenido y las habilidades que debe desarrollar para alcanzar los objetivos previstos en la unidad en desarrollo. A través de la orientación el profesor debe tener creadas condiciones para que el alumno desarrolle su actividad, a principio con relativa dependencia, ampliando y logrando gradualmente su liberación en cuanto a orientaciones complementarias, formando habilidades de autocontrol auto evaluación que constituyen el proceso de autorregulación.

Tomando en cuenta la literatura leída, estamos de acuerdo en que la actividad del alumno debe ser variada y con la ampliación gradual en cuanto al nivel de complejidad, garantizando una estructura lógica para la comprensión y desarrollo de las habilidades esperadas en su comportamiento propuestas en los objetivos. En la ejecución el alumno debe demostrar tener captadas las intenciones de la etapa de orientación por medio de la asimilación, ejercitación, aplicación y recreación del contenido de la orientación y del objetivo de estudio. El alumno deberá construir y demostrar su comprensión empezando su acción del plan práctico de su apropiación mental conceptual, lo que le garantiza el avance cualitativo en el proceso de construcción del conocimiento y que es el reflejo positivo o negativo del alcance de los objetivos y/o indicadores de calidad de su aprendizaje. Se concuerda con O. González (1996) cuando señala que, el desarrollo es proporcional al grado de generalización, reflexión, automatización, independencia y solidez en el cambio de comportamiento.

De igual forma, estamos de acuerdo con la autora, en lo referido a las dos vertientes que plantea para la etapa de **control**. La primera se refiere a la regulación durante el proceso de realización de la acción; la segunda se constituye en **control** que se procesa en el resultado logrado, considerando la base inicial de proyección.

Se comprende que esta etapa permite comprobar la efectividad de los procedimientos empleados y de los resultados logrados para, a partir de éstos, realizar los ajustes y correcciones necesarias. Así, se piensa que cuando la ejecución de la tarea no coincide con las orientaciones, es de suponer que el alumno redimensione la acción para aproximarse a la propuesta inicial. La corrección debe tener lugar en el desarrollo del proceso, lo que evitará el regreso al punto de partida. Para evitar el retorno del proceso, cuando el producto es identificado con problemas, hay que desarrollar y formar en los alumnos habilidades para que apliquen procedimientos para el control y evaluación durante el proceso y, cuando es necesario, del producto también, evitando la continuidad del error. Control y orientación son momentos estrechamente relacionados en la actividad.

Desde el punto de vista didáctico, consideramos que en esa etapa será constatada la comprensión y el alcance de los modelos propuestos y/o indicadores de calidad presentados y explicados en la etapa de la orientación y desarrollados en la etapa de ejecución, como también, el nivel de desarrollo de las habilidades de autocontrol, auto

evaluación y autorregulación del alcance de los objetivos propuestos. Este proceso deberá ser construido en la perspectiva interpsicológica (el grupo) para obtenerse resultados en la perspectiva intrapsicológica (lo individual).

Así se comprende que al profesor cabe identificar algunos errores cometidos y proceder a las acciones necesarias para eliminarlos, sin ayudas anticipadas o prematuras (Labarrere, A., 1989) y sin preocupación en encuadrar y clasificar los alumnos a través de notas y conceptos, lo que ayuda a reducir las tensiones y angustias respecto a la evaluación desarrollada históricamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación del aprendizaje de la actividad, debe ser el resultado construido en el desarrollo del proceso que tendrá el objetivo de diagnosticar el nivel del alcance de los objetivos propuestos inicialmente.

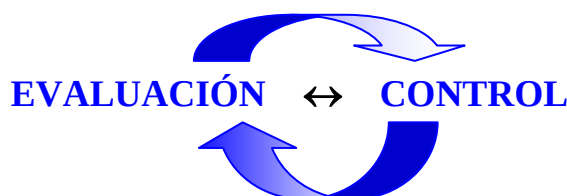
En la tendencia Histórico-Cultural, como hemos analizado, en el desarrollo del proceso de aprendizaje se brinda una importancia esencial a la actividad conjunta, por las condiciones mediadoras que ejerce mediante la cooperación entre los alumnos y entre éstos y el profesor. En esta perspectiva cambian las relaciones de poder que tradicionalmente se establecían en la relación profesor / alumno, donde primaba la distancia entre ambos en el proceso. El objetivo del proceso de formación tiene que potencializar las posibilidades de los alumnos, transformándolas en capacidades, lo que para Vigotsky sería la transformación de la Zona de Desarrollo Potencial en capacidades reales. En esta tendencia queda evidente que el proceso educativo es directivo, intencional y cabe al profesor el papel de ayudar al alumno a identificar su potencial, a partir de lo cual tiene significado, tanto para la apropiación del conocimiento como para las habilidades de autocontrol y auto evaluación, construyendo el proceso de autorregulación.

Lo anterior, nos lleva a considerar el papel del profesor como guía/orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, de hecho, debe poseer competencia profesional y cualidades humanas para construir una relación (técnico/afectiva) de satisfacción entre los alumnos. De esta forma favorece el logro de un clima emocional favorable para el aprendizaje, fomentando una comunicación pedagógica que atienda, de forma equilibrada, a la función instructiva y educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, concepción que asumimos en el presente trabajo.

Compartimos con Rico (1996), que el control y la evaluación son mecanismos autorreguladores de nuestras acciones, actúan en los distintos momentos del desarrollo de la tarea o solución del problema de aprendizaje. El profesor debe orientar al alumno con relación a los procedimientos a seguir, deberá enseñar cómo realizar la correspondencia entre los resultados y el producto esperado, haciendo siempre los ajustes necesarios, tanto en los procedimientos como en los resultados previstos a través de los objetivos.

Los textos sobre el tema de Rico (1980 y 89), permiten una clara comprensión de estos aspectos cuando la autora refiere el control como la acción del alumno en el establecimiento de una correspondencia o comparación entre los objetivos, el desarrollo y los resultados de las tareas realizadas con base a un modelo y/o conjunto de criterios o exigencias dadas, lo que permite conocer de manera consciente sus insuficiencias para poder eliminarlas, aproximando gradualmente sus resultados a las exigencias previamente establecidas.

Estamos de acuerdo con la autora cuando señala que la evaluación está relacionada con el control y se construye sobre las bases de éste en el desencadenar del proceso.



En nuestra comprensión, con la participación en el control, el alumno conoce su nivel de logros mediante la correspondencia (o no) de las exigencias de las tareas y los resultados obtenidos. Si el proceso es bien orientado y consigue receptividad del alumno, los alcances serán cualitativamente superiores a los obtenidos con procedimientos tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la organización de la actividad de aprendizaje, el profesor, en las distintas fases del proceso, debe utilizar variadas formas de colaboración y comunicación en la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. La organización del trabajo colectivo en el proceso de aprendizaje es una de las condiciones esenciales para que los alumnos asuman un papel activo en el proceso de su formación favoreciendo el desarrollo de habilidades que contribuyen a su independencia intelectual, como:

- Toma de decisiones con fundamentación
- Autocontrol
- Auto evaluación
- Auto conocimiento
- Auto corrección (del proceso y resultados)
- Respeto mutuo
- Consideraciones del punto de vista del otro
- Satisfacción personal
- Motivación y auto motivación
- Independencia intelectual
- Desarrollo intelectual y afectivo-motivacional, así como el espíritu de reflexión relativo a su desempeño personal y cognoscitivo, es decir, la metacognición donde el alumno desarrolla la habilidad del auto conocimiento, identifica cuanto sabe, lo que sabe, cuanto es lo que necesita saber más, identifica la utilidad y los alcances de la participación activa del proceso, auto motivándose permanentemente.

Así, se comprende que en esta perspectiva el profesor es un elemento del grupo que trabaja de manera conjunta en colaboración con el desarrollo del análisis reflexivo de los alumnos. Es un proceso construido en el desafío entre profesores y alumnos. Actualmente, la realidad del trabajo pedagógico de las diferentes redes y niveles de enseñanza muestran empíricamente, en su gran mayoría, que no desarrollan el pensamiento, la reflexión y la autorreflexión de profesores y alumnos, solamente habitúan al alumno a los caminos ya trillados que exigen bajo esfuerzo intelectual. Se limita, en la mayoría de las veces, a pasar informaciones sin preocupaciones con la formación de valores, sentimientos, convicciones reduciéndose al desarrollo de los aspectos cognitivos.

Considerando lo expuesto, al final de la etapa de control, se establece un paralelo entre lo planteado y los alcances obtenidos en el desarrollo del proceso y se levantan indicadores y/o criterios para nuevas y más complejas orientaciones que desencadenen el próximo ciclo cognoscitivo en nivel y complejidad superior al punto inicial. Alumnos con una buena orientación, sabiendo los objetivos propuestos, tendrán un desarrollo efectivo y los alcances, seguramente, serán mayores y mejores, elevando su nivel de conciencia y responsabilidad en el proceso de formación.

En el texto *“El control, la evaluación y la autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes”* de Rico (1995), se identifica el control y la evaluación como mecanismos de autorregulación que permiten al alumno comprobar su eficiencia y la calidad de su rendimiento, hacer las correcciones y ajustes necesarios, reflexionar sobre su nivel de autorregulación que llevan a procedimientos de autocorrección y autocontrol.

Concordamos con la autora en el valor de estas acciones para dar una nueva dinámica a las interacciones entre los distintos componentes del hacer educativo, camino para la independencia intelectual del alumno y para el maestro mostrar hacia dónde deben dirigirse las transformaciones. La participación activa del alumno en la construcción de su formación es un elemento altamente motivacional. De ahí la importancia de transferirles en el proceso de enseñanza-aprendizaje indicadores objetivos que sirvan de base a sus propias evaluaciones.

En lo expuesto con anterioridad, se percibe la relevancia que tiene para los diferentes autores la inclusión de los criterios y/o indicadores de calidad y efectividad de la acción desde el primer momento de su concepción, de manera de posibilitar un desempeño autorregulado y autocorrectivo desde el planeamiento hasta el control final y los ajustes del proceso. De esta forma, la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje asume otro camino con las contribuciones de la Teoría de la Actividad y no podremos olvidar que los métodos, como categorías pedagógicas, mantienen una estrecha relación con los objetivos, contenidos, tareas de profesores y alumnos, medios propios de cada asignatura y disponibilidad de éstos.

Partiendo de esta concepción, compartimos y asumimos en nuestro trabajo, que la tarea del profesor no se limita a planear, orientar, ejecutar y evaluar, sino que deberá construir el proceso de manera participativa, considerando algunos presupuestos didáctico como:

- Los diferentes aspectos que componen el proceso, sus relaciones e interconexiones (diagnóstico, objetivos, contenidos, métodos, evaluación,...);
- El nivel de conocimiento previo de los alumnos respecto al tema objeto de estudio;

- La construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo las diferentes etapas de la actividad (orientación, ejecución y control), así como, posibilitando la unidad entre lo cognitivo y afectivo-motivacional;
- La participación activa de los estudiantes, de manera grupal y/o individual, atendiendo a sus ZDP;
- La necesidad de la definición de criterios o indicadores que permitan llevar a cabo el desarrollo de las actividades por el alumno, así como, su control y evaluación como formas de regulación y autorregulación de su proceso de aprendizaje;
- La necesaria articulación de las etapas prácticas, posibilitando la autorregulación de la actividad y el autocontrol de los procesos y de los resultados alcanzados.

Todo el planeamiento debe ser el punto de partida para una reflexión previa, necesaria a toda actividad humana. En este sentido el planeamiento deberá considerar el nivel de conocimiento previo del alumno, sus necesidades, intereses y el nivel de desarrollo que se pretende alcanzar, basándose en los objetivos educacionales planeados.

Así, se comprende que el método como categoría pedagógica tiene una función básica en los alcances del proceso y en la determinación del producto. La flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir ajustándose a las condiciones concretas, dando significado, desarrollando e impulsando el salto cualitativo en la formación integral del alumno.

Las diferentes categorías didácticas, en este sentido, deben propiciar las condiciones que el proceso necesita para promover la participación activa del alumno, en la medida en que él es integrante efectivo y participante de la determinación de su proceso de formación. Son los diferentes componentes didácticos que desarrollan los conocimientos, las estrategias cognoscitivas, las habilidades en el trabajo grupal e individual, el interés y la motivación por el conocimiento y por el auto-desarrollo como sujeto protagonista de su formación.

El desarrollo activo del alumno es un elemento motivacional creciente que favorece el desarrollo de habilidades, tales como:

- Espíritu de autocrítica y auto evaluación;
- Actitudes auto reflexivas y de autocontrol;
- Pensamiento propio y fundamentado;
- Opinión formada;
- Autoconfianza cognoscitiva y afectiva emocional
- Autorregulación de sus actividades;
- Autoestimulación para el desarrollo intelectual;
- El alumno pasa a ser más exigente en los aspectos cognoscitivos, intelectuales y formativos.

Estas son habilidades desarrolladas por el alumno, cuando se logra su participación activa en el proceso, lo que no omite la responsabilidad del profesor en la directividad de éste; por el contrario, sin dirección consciente el salto cualitativo en el proceso de formación no ocurre.

Así, se percibe que los profesores, actualmente, presentan una preocupación casi generalizada en cuanto a los rumbos que deberán asumir en el proceso educativo para que éste se corresponda con las exigencias del momento y tenga significado para el alumno. El descontento está relacionado con las manifestaciones de indisciplina, violencia, desinterés, irrespeto y apatía de los alumnos y por todos los tipos experimentados de acciones para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se comprende que pensar en una escuela primaria, en ésta dirección, puede ser facilitado cuando los cursos de formación de profesores funcionan orientados con base a la preocupación en la relevancia, en el significado y en el alcance de su función. En este sentido se concuerda con MOREIRA (1993, p. 127), que afirma: “... *a formação dos professores necessários a uma escola de qualidade será facilitada se os professores universitários exercerem sua função de intelectuais e estabelecerem, na universidade, um clima próprio a esse exercício.*”

FREIRE (1999, p. 50), escribe que: “... o que importa, na formação docente não é a repetição mecânica do gesto (...) mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado vai gerando coragem ...”

En este sentido, refuerza la comprensión de una formación en todos los aspectos del desarrollo humano empezando de lo real con sus limitaciones haciendo avances graduales.

Así se concluye que el profesor, en cualquier nivel de enseñanza, necesita mucho más que hacer, hacer y hacer, necesita pensar qué hace, haciendo uso de las contribuciones teórico-metodológicas producidas históricamente y que ya tienen comprobación mediante los resultados de nuevas formas de organizar y dirigir el proceso educativo. Es en este sentido y con esta finalidad, que se optó y se delimitó un estudio dirigido a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje como propuesta didáctico-metodológica para la formación de profesores de la enseñanza primaria, por ser en este nivel donde la mayoría de los niños comienzan sus relaciones con la escuela y si estas se inician bien, tienen mejores posibilidades para seguir bien.

El estudio hecho en este capítulo, nos permitió un análisis de los principales presupuestos teóricos-metodológicos que servirían de fundamentos a la concepción de nuestra propuesta y que a modo de resumen hemos destacado en estas últimas páginas.

2. PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA

2.1. Presupuestos básicos

Como ya se señaló con anterioridad el objetivo del presente trabajo de investigación es ofrecer y validar una propuesta didáctico-metodológica bajo las bases del enfoque Histórico-Cultural y las contribuciones de la Teoría de la Actividad en la formación del profesor primario. Así, se considera importante sintetizar las exigencias teórico-metodológicas que se asumen, para la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje según los postulados de dicha tendencia que se constituye en los elementos que orientan la base de esta propuesta.

De acuerdo con Rico (1995), la opción por métodos activos, en la formación del alumno, lo introduce en la dirección del proceso desde el planeamiento hasta la ejecución, el control y la evaluación de las actividades. Este encaminamiento de las actividades desarrolla un comportamiento autoreflexivo y autorregulador del propio proceso de formación. De esta forma las acciones colectivas, con mayor énfasis en el trabajo pedagógico, promueven, además de la apropiación de conocimientos e informaciones, el desarrollo de emociones, espíritu de solidaridad, interés por nuevas informaciones y la satisfacción emocional de compartir con los otros sus alcances y limitaciones.

Se comprende que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno necesita de razones fuertes y significativas para despertar la necesidad de saber, de planearse, de automotivarse para alcanzar ese saber. Las pedagogías activas presentan, históricamente, la defensa de la necesidad del alumno de asumirse como sujeto del proceso de formación. Sin embargo, resulta claro que no es en la espontaneidad ni el voluntarismo que el alumno asume la responsabilidad del proceso de su formación y de la asimilación de los conceptos básicos inherentes al proceso educativo, esto presupone la participación activa con una dirección pedagógica en el proceso de adquisición de conocimientos, formación de hábitos, actitudes, capacidades, valores, sentimientos,

etcétera en el cual, el alumno deberá constituirse en el principal protagonista del proceso.

Para lograr en el desarrollo de la práctica pedagógica del profesor las exigencias señaladas y profundizadas en el capítulo teórico, se hizo necesario que las mismas se convirtieran en los presupuestos básicos para la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el objetivo de aclarar y fijar esto, a continuación se hace una síntesis de los principales presupuestos teóricos-metodológicos que fundamentan la propuesta didáctico-metodológica de intervención en la práctica, objetivo de nuestro trabajo. Los presupuestos son los siguientes:

- Garantizar la unidad entre lo conitivo y lo afectivo-motivacional;
- Propiciar el desarrollo de las potencialidades (ZDP) partiendo del diagnóstico y del conocimiento previo y significativo del alumno;
- Garantizar la condición de sujeto activo de su propio aprendizaje dando significación y motivando su participación;
- Promover un proceso educativo directivo con intencionalidad, objetivos;
- Atender a los mometnos o etapas de orientación, ejecución y control, con precisión de actividades colectivas e individuales de trabajo;
- Garantizar formas de trabajo conjunto como mediación para el desarrollo individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Desarrollar acciones de autocontrol y autoevaluación que permitan la autoregulación mediante procedimientos colectivos del desempeño del grupo.

2.2. Acciones desarrolladas

Para el desarrollo de la investigación fueron concebidas las siguientes acciones:

➔ Estudio Exploratorio

En un primer momento se consideró oportuno un estudio exploratorio para confirmar y dar mayor legitimidad a los datos de la práctica diaria que, de manera empírica, nos llevó a la propuesta del problema de investigación el cual fue presentado para introducir el primer epígrafe del capítulo 1, caracterizando el espacio de estudio.

El objetivo de ése estudio estuvo dirigido a la identificación de las tendencias en el nivel de comprensión teórico-metodológico de profesores y alumnos de los cursos de licenciatura. Éste estudio incluyó 37 (el 12%) de los alumnos de los últimos períodos de cursos de licenciatura y 13 (el 23%) de los profesores de los cursos de licenciatura (Historia, Geografía, Pedagogía, Educación Artística, Letras, Matemática, Filosofía, Biología y Psicología).

El criterio de la selección de la muestra de los alumnos fue *intencional*, ya que era necesario que fueran alumnos de cursos de licenciatura de los últimos períodos por la mayor relación con la problemática de la deficiencia de los procedimientos didácticos de sus profesores y de su formación. La muestra de los profesores fue hecha por sorteo en las respectivas áreas a las que pertenecían. El método empírico aplicado fue el cuestionario, tanto para los alumnos, como para los profesores. El cuestionario de los profesores se conformó con 18 preguntas y el de los alumnos con 6 (ANEXOS A y B respectivamente).

™ Selección de la muestra para la aplicación de la propuesta didáctico metodológica

La muestra con la cual se realizó la intervención en la práctica, se constituyó por 36 alumnos de las 7^{ma} y 8^{va} fase del curso de Pedagogía. En el **primer** momento la intervención fue desarrollada con los alumnos de la 7^{ma} fase del curso de Pedagogía y en un **segundo** momento se siguió sus actividades pedagógicas en la enseñanza primaria – grados iniciales (8^{va} fase).

Estos alumnos formaron un grupo especial de complementación de estudios en la habilitación en grados iniciales que frecuentan las clases en los fines de semana

(Viernes y Sábados). Todos son profesores en la enseñanza primaria por eso son nombrados **alumnos-profesores** en el transcurso de la tesis.

El objetivo de la intervención en la práctica estuvo dirigido a comprobar la efectividad de la propuesta didáctico-metodológica, basada en los postulados del enfoque Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad. En este sentido, el profesor (investigador), al concebir las diferentes clases modela las exigencias metodológicas de la concepción teórica que asume de forma que el alumno-profesor, además de recibir los contenidos relacionados al enfoque Histórico-Cultural pudiera observarlos como parte de la actividad pedagógica de su profesor.

En este sentido algunas exigencias debían contemplar, en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, los aspectos siguientes:

- Acciones metodológicas dirigidas a la realización del diagnóstico y tratamiento diferenciado a los alumnos de acuerdo a sus posibilidades.
- Acciones metodológicas dirigidas a la orientación de los contenidos (utilizándose formas de trabajo conjunto profesor-alumno e alumno-alumno), que permitieran mostrar al alumno- profesor qué significa, el análisis de las condiciones de las tareas de acuerdo a los objetivos, los procedimientos para su realización etc.
- Acciones metodológicas dirigidas a la ejecución y control evaluativo de la actividad (utilizándose formas colectivas e individuales), que mediante el uso de indicadores construidos en elaboración conjunta, permitiera a los alumnos apropiarse de los procedimientos para el autocontrol y autorregulación de sus actividades de aprendizaje con vistas a su reajuste y evitando la continuidad del error.

A su vez, la elaboración y aplicación de la propuesta, debía contribuir al aprendizaje de los alumnos-profesores en relación a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y reflejarse en los siguientes indicadores:

- Resultados de aprendizaje en las clases que pudieran ser medidos a partir de la realización de ejercicios, talleres y demostraciones prácticas donde se mostrara la asimilación de postulados del enfoque Histórico-Cultural y de la Teoría de la Actividad;
- Posibilidad de los alumnos de concebir clases (planeamientos) a partir de los conocimientos aprendidos;
- Posibilidad de los alumnos de ejecutar ejemplos de actividades prácticas que permitieran mostrar el nivel de comprensión de la propuesta trabajada (situación simulada);
- Aplicación en el planeamiento de sistema de clases y en el desarrollo de la práctica docente de los presupuestos metodológicos aprendidos.

La asignatura trabajada fue la de Teoría y Metodología de Estudios Sociales, es importante señalar que se asume esta asignatura como medio de trabajo por ser la que correspondió impartir como parte de la actividad docente de la investigadora, podría ser cualquier otra metodología de enseñanza ya que los aspectos, objeto de trabajo, están dirigidos a la organización y dirección de la actividad de enseñanza-aprendizaje y no a los aspectos metodológicos particulares de la disciplina.

Es de destacar que para la construcción de la propuesta fueron tomados en consideración aspectos teóricos y metodológicos resultados de investigaciones de Rico P. (1987 y 1996), de los presupuestos del proyecto cubano TEDI (1996), así como del Proyecto de la Escuela Primaria del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (1999).

➔ Concepción de la Propuesta Didáctico-Metodológica

Sobre la base de los postulados teóricos-metodológicos, analizados con anterioridad como parte de la tesis, asumimos la construcción de una propuesta que en consecuencia con los componentes estructuro-funcionales de la actividad (Orientación, Ejecución y Control) nos permitiera, a un nivel macro, organizar la etapa de Orientación contemplando para la misma la concepción de la asignatura Teoría y

Metodología de la enseñanza de Estudios Sociales; la etapa de Ejecución correspondería a la concepción de la Práctica Docente y la etapa de Control a la validación de la propuesta.

Es importante destacar que a su vez, cada etapa de esta construcción macro, encuentra en su interior también (a un nivel micro), los tres componentes o etapas de la actividad la orientación, la ejecución y el control.

A continuación se presenta la construcción de la propuesta: Etapa de Orientación (Asignatura: Teoría y Metodología de la enseñanza de Estudios Sociales).

Una primera acción estuvo dirigida a la realización de un diagnóstico para el cual fueron previstos dos objetivos:

El primero estuvo dirigido a la identificación de la concepción y nivel de comprensión didáctico-metodológica de los alumnos de la muestra, en cuanto a la concepción de enseñanza-aprendizaje que siguen en su trabajo como profesor. Para ello se aplicó el método empírico del cuestionario conformado por 9 preguntas (ANEXO C). El estudio fue denominado diagnóstico-A .

Un segundo objetivo estuvo dirigido a conocer la forma en que los alumnos-profesores conciben sus clases y que propuesta metodológica siguen, para lo cual se les orientó a elaborar un plan de clases considerando los criterios utilizados diariamente en su práctica pedagógica. La elaboración de éste plan por los alumnos, tuvo como objetivo conocer la dimensión y la gravedad del problema de estudio a través de la manifestación práctica de lo que hacen, de forma cotidiana, al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio se denominó diagnóstico-B.

La etapa de orientación(micro), incluyó en su construcción dos elementos esenciales, el reajuste de la asignatura y los tipos de actividades.

- **Análisis y reajuste del programa de la asignatura de teoría y Metodología de la enseñanza de Estudios Sociales**

Para el desarrollo de la investigación fue necesario un redimensionamiento de los contenidos de la disciplina (plan ANEXO D) que permitieran dar tratamiento a las

tendencias pedagógicas, más específicamente sobre el enfoque Histórico-Cultural y sus orientaciones para la organización didáctica del proceso educativo. De las 90 horas/clase disponibles para la asignatura, 40 horas/clase fueron utilizadas para profundizar en las posiciones teórico-metodológicas para que el grupo llegase a una mejor comprensión de los contenidos y respectivos procedimientos didáctico-metodológicos necesarios para el propósito de este estudio. El principal cambio en el programa fue la introducción del estudio y discusiones acerca de la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes tendencias.

En relación a su estructura el plan fue dividido en 3 partes con distribución de carga horaria de acuerdo con el grado de dificultad presentado en el diagnóstico realizado. En la 1^{ra} parte fue trabajada la situación de la Enseñanza de Estudios Sociales en una perspectiva contextualizada en relación a las otras ciencias y contenidos (20h). En la 2^{nda} parte fueron trabajadas las diferentes tendencias teórico-metodológicas de la enseñanza en sentido general y en la especificidad del área de Estudios Sociales (con énfasis en la Tendencia Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad – 40h) y en la 3^{ra} parte se estudió la producción literaria (libros didácticos) y los programas de Estudios Sociales de los grados iniciales de los municipios (PM), de la Provincia (PC/SC) y del Ministerio de Educación (PCNs) sus semejanzas, diferencias y tendencias teórico-metodológicas – (30h).

Entre las diferentes actividades de aprendizaje, desarrolladas en las clases como parte del curso se pueden señalar algunos ejemplos como:

Teniendo presente la comprensión teórico-metodológica del proceso educativo de opción se realizó un estudio de los documentos oficiales del área de Estudios Sociales (historia y geografía). A nivel nacional se limitó al estudio de los Parámetros Curriculares Nacionales-PCNs, a nivel de Provincia a la Propuesta Curricular y a nivel de Municipio el estudio se centró en el análisis de los planes municipales de educación. El objetivo de esta actividad estuvo dirigido a que los alumnos-profesores pudieran comprender la diferencia en las concepciones mediante comparaciones de las propuestas teórico-metodológicas de diferentes tendencias, profundizando sus conocimientos acerca de la realidad educacional de su País, Provincia y Municipio.

Para profundizar en el aspecto del contenido de los fundamentos Histórico-Culturales fueron orientadas lecturas, estudios, seminarios y debates sobre la concepción de Estudios Sociales en las diferentes literaturas, con el objetivo de que el grupo profundizara su comprensión sobre dicho enfoque. Partiendo de esta comprensión teórico-metodológica, se solicitó a los alumnos profesores, con posterioridad al conocimiento del diagnóstico B, la elaboración de criterios para orientar la construcción y evaluación de un plan de enseñanza dentro del área de Estudios Sociales.

Se concibieron actividades prácticas con los resultados del diagnóstico B que permitieran llevar a la conciencia de los alumnos-profesores las dificultades que presentaban. Para esto se les dio la tarea de hacer el control valorativo de la concepción de las clases en equipo y señalar, según los postulados del enfoque Histórico-Cultural los indicadores propuestos por cada equipo, que fueron comparados como parte de una actividad grupal. El objetivo se dirige a mostrar las dificultades y la falta de unidad de criterios al concebir las clases y como parte de esta actividad realizar una propuesta de estructura de plan. Esta propuesta se convertiría en guía para orientar la elaboración estructural del plan, o sea:

- Identificación (espacio/tiempo/contenido);
- Definición de los objetivos;
- Ordenamiento lógico del contenido;
- Explicitación de los procedimientos metodológicos y estrategias de participación del profesor y alumnos, de acuerdo a los momentos de orientación, ejecución y control.
- Atención a las potencialidades y al trabajo individual y grupal.
- Previsión de actividades y criterios de control/evaluación del proceso.
- Referencia de las bibliografías y otros materiales literarios necesarios a las clases planeadas.

La etapa de ejecución (micro), comprendió la elaboración de planes de clases y actividades prácticas organizadas en forma de talleres y clases simuladas. Para la elaboración de los planes de clases, los alumnos – profesores, tuvieron un plazo de dos

semanas para lo cual se les orientó la utilización de los indicadores que habían sido contruidos por el grupo como parte de los talleres precedentes.

Se constituyeron 6 grupos, cada grupo (de 6 alumnos) eligió un compañero para la presentación de la clase, simulando una clase de 1^{ro} a 4^{to} grado con diez de sus compañeros, que hicieron el papel de niños. Los alumnos restantes conformaron el grupo de observación para proceder a la evaluación posterior. La organización de esta actividad fue rotativa para que todos los grupos desempeñaran sus papeles (profesor, alumnos y evaluadores).

Los criterios para la elaboración y evaluación de los planes de clases fueron retomados y discutidos para que les permitiera ganar en claridad acerca de los aspectos esenciales del enfoque Histórico-Cultural que deberían estar presentes al concebir sus clases y constituirse en una guía de orientación para el planeamiento.

La guía fue colocada en el pizarrón para apoyarlos en el proceso de asimilación y como referencia para el control, como última etapa (micro) de la actividad.

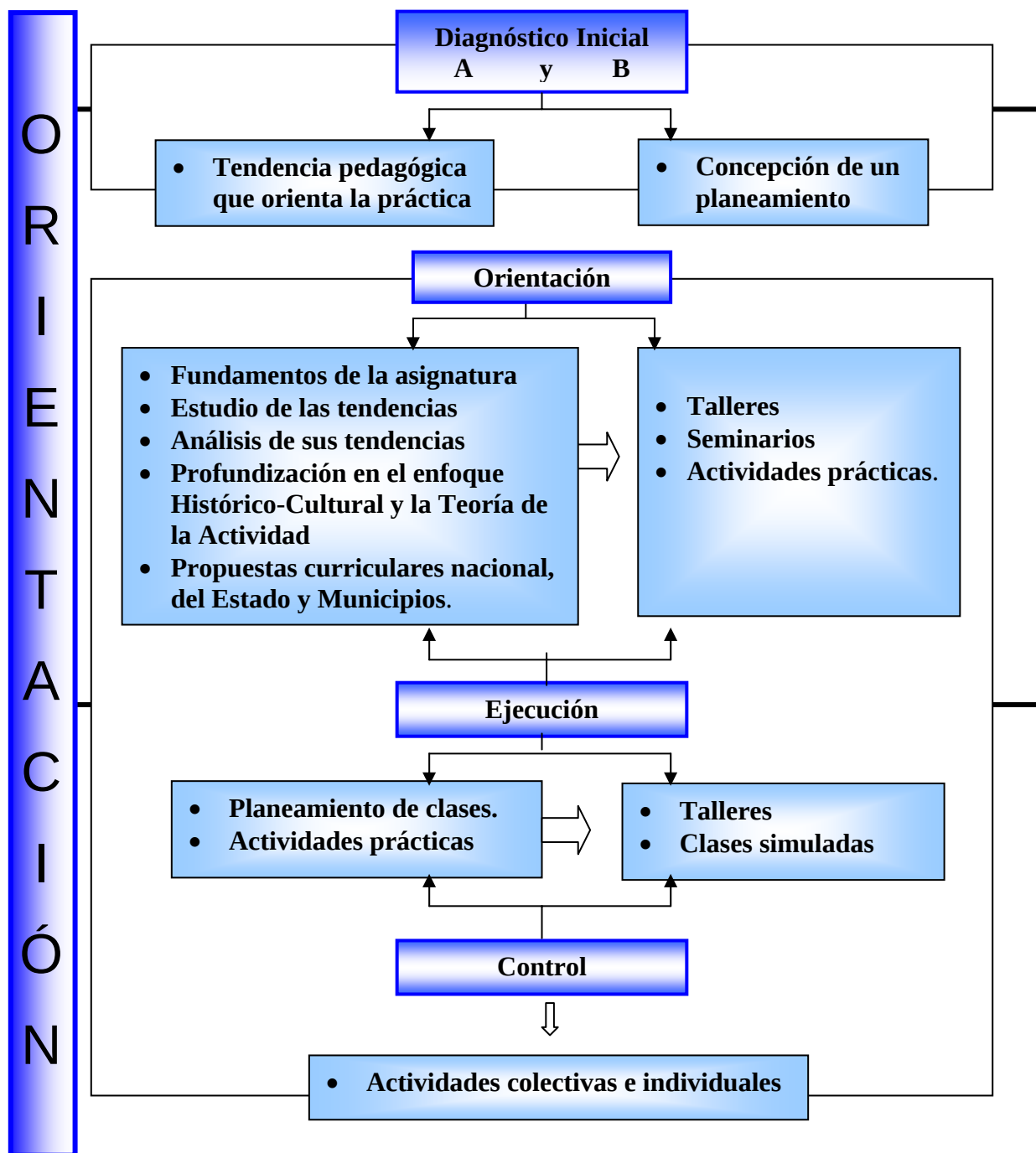
Las clases fueron desarrolladas sobre la base de estos criterios reajustados en el colectivo considerando como punto de partida los aspectos señalados. Después de la presentación de cada una de las 6 clases, se procedió a la evaluación, teniendo como referencia los mismos aspectos fijados en el pizarrón y los presupuestos teórico-metodológicos del enfoque profundizado.

Para concluir esta etapa se elaboró un instrumento de evaluación (ANEXO F) para registrar los puntos positivos y negativos, como también, algunas sugerencias consideradas importantes para la evaluación y control del proceso, desplegado por la investigadora al desarrollar como profesora la asignatura Teoría y Metodología de la enseñanza de Estudios Sociales.

Una síntesis de lo expuesto para una mejor comprensión de la concepción(micro) en la etapa de Orientación(macro) de la propuesta, se presenta a continuación:

Cuadro 7 – Propuesta Didáctico-Methodológica (etapa de la orientación)

1 - ASIGNATURA DE TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE ESTUDIOS SOCIALES



En la etapa de Ejecución (macro), como se había señalado, se consideró la Práctica Docente, la misma transcurrió en el período de Diciembre 99 a Mayo 2000.

La organización y acompañamiento de la Práctica Docente: Esta Práctica Curricular está normada, en la UNOESC por la Resolución nº 26/CONSEPE/99. La misma comprende orientaciones técnico-administrativas y legales de la práctica curricular.

Se procedió a las orientaciones iniciales con la presentación del Proyecto Institucional de la Práctica Curricular para hacer una contextualización y exponer los aspectos técnicos y legales de una práctica docente.

La clase fue dividida en 16 grupos (parejas o trios respetándose las afinidades y preferencias de los alumnos), la orientación y acompañamiento de la Práctica se efectuó bajo la responsabilidad de dos profesores (la investigadora y otra profesora entrenada por la investigadora sobre los aspectos a controlar).

Cada profesor orientador de la Práctica tuvo 45 horas/clase para orientar, acompañar y evaluar el desempeño de los practicantes.

Los 16 grupos fueron divididos entre las dos profesoras orientadoras de la Práctica por el criterio de sorteo, en sala. Aún con el grupo reunido se definió un cronograma para las orientaciones, desde el planeamiento de las clases de la práctica, seminarios de socialización de la propuesta, ejecución de la práctica docente hasta los procedimientos en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, las acciones de control y valoración del proceso.

Cada profesora con sus respectivos grupos ingresó al proceso de orientaciones para la elaboración de la propuesta de trabajo.

El primer paso que los alumnos- profesores tuvieron que dar en la escuela fue el contacto con la realidad, lo que es fundamental para dar significado a la acción y la intervención en el medio. De forma colectiva se elaboró una guía para hacer el diagnóstico del espacio escolar (ANEXO G). El período destinado a la elaboración de

éste diagnóstico fue la 2^{nda} quincena del mes de Marzo y la 1^{ra} quincena del mes de Abril.

La elaboración del proyecto de práctica y sus procedimientos complementarios fueron realizados sobre orientaciones permanentes del mes de Diciembre de 1999 hasta Marzo de 2000.

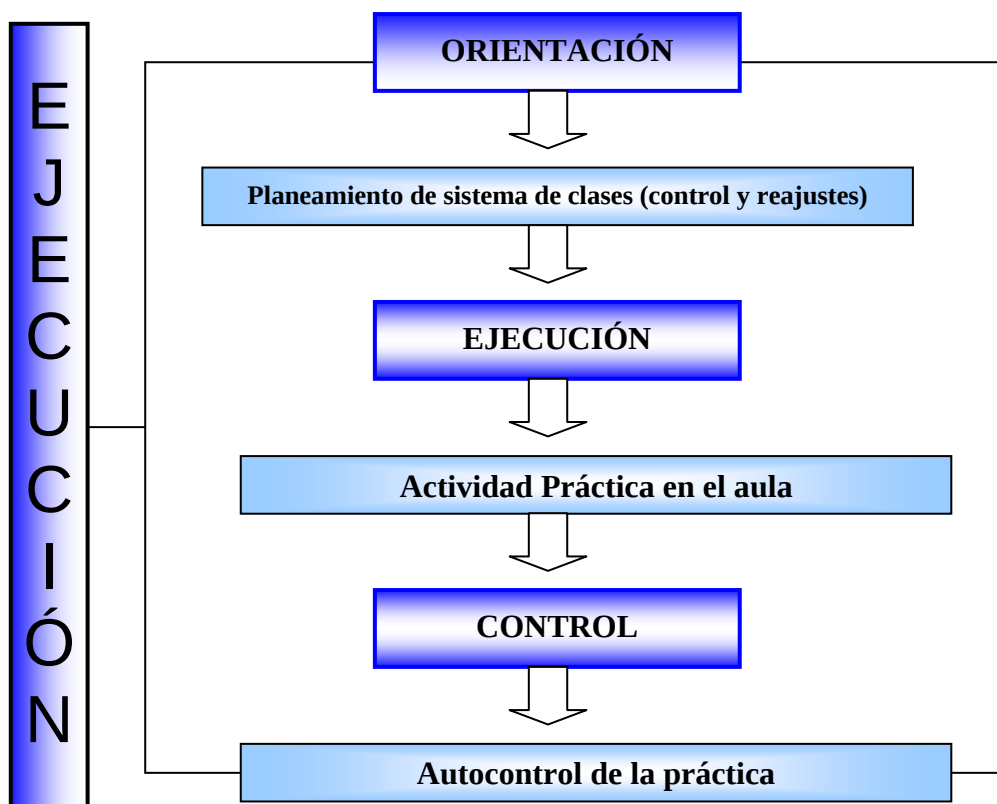
Antes de ir a la escuela a desarrollar su propuesta de práctica, de acuerdo con lo esperado, el alumno tuvo que presentar un panorama de ésta al grupo, o sea, hacer una presentación previa de socialización, sometién dose a las críticas, sugerencias, tuvo cuestionamientos a través de la técnica del seminario. La programación de estos encuentros tuvo como objetivo una reflexión colectiva sobre la propuesta y presentación, realizándose los reajustes necesarios, lográndose así un proceso de autocontrol y autorregulación en el desempeño de la practicante.

Conforme a las normas institucionales, cada practicante tuvo que asumir la docencia de la clase de 1^{ro} a 4^{to} grado por un período programado, en conjunto con la escuela, de 40 horas/clase. En este período, los profesores orientadores tuvieron libre acceso para acompañar, orientar y/o auxiliar en la reprogramación de las propuestas de la práctica. En estas visitas se pudo evaluar el nivel de alcance práctico de los aspectos teórico-metodológicos refiriéndose a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que fueron tratados en la asignatura de Teoría y Metodología de Estudios Sociales.

De forma sintetizada, se presenta a continuación el esquema de esta fase:

Cuadro 8 – Propuesta Didáctico-Metodológica (etapa de la ejecución)

2 - PRÁCTICA DOCENTE



Por último, la fase (macro) de Control, estuvo dirigida a la validación de la propuesta. En este caso el elemento micro de orientación estuvo dirigido al planeamiento de indicadores de control que fueron ejecutados por medio de un conjunto de instrumentos y actividades evaluativas que comprendieron: la evaluación de los talleres; seminarios y actividades prácticas desarrolladas en el transcurso de la asignatura Teoría y Metodología de la enseñanza de Estudios Sociales; la evaluación y reajuste de planeamientos y clases simuladas, así como diferentes vías para la evaluación de la práctica docente que comprendieron:

♦ La aplicación de un instrumento de evaluación por el profesor efectivo de la clase, espacio de práctica y, cuando esta clase era del propio practicante, la escuela indicó un profesor o el propio dirigente hizo este acompañamiento permanente, en el desarrollo de las 40 horas/clase de docencia del practicante.

Este instrumento de evaluación (ANEXO H) es una formalidad de la Institución en las prácticas curriculares en general, es la “Ficha Institucional de acompañamiento y evaluación de la práctica docente” y tiene 23 ítem evaluados a través de 4 categorías (Siempre – S, Casi Siempre – CS, Pocas Veces – PV, Nunca – N). Estas mismas categorías se tomaron en los instrumentos ANEXOS I y J, pero con otros indicadores, o sea, la evaluación formal (ANEXO H) solo fue cambiada en algunos aspectos y los dos últimos (I y J) fueron elaborados considerando los indicadores que dirigiran la intervención en las clases y en la práctica.

♦ El instrumento ANEXO I es nombrado **“indicadores de control de las actividades del proceso docente-educativo en la práctica docente”** tiene como objetivo proceder la evaluación y el control del desempeño docente del practicante, así como, validar el nivel de alcance de la intervención en la práctica. Tiene 25 indicadores que incluyen aspectos de las etapas de orientación, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje concebido y desarrollado en las escuelas primarias. Este instrumento fue evaluado por la investigadora para cada uno de los 36 alumnos-profesores de la muestra. Con los mismos indicadores y categorías de evaluación se hizo el instrumento (ANEXO J) **“Autoevaluación de desempeño de las actividades del proceso docente-educativo del alumno-profesor en la práctica de enseñanza”** que tenía como objetivo, una autorreflexión por el practicante, acerca de los indicadores que orientaron su práctica docente y autoevaluar el nivel de sus alcances.

Para la elaboración de estos indicadores (ANEXOS I y J) se consideraron las contribuciones del proyecto de la Escuela Primaria del ICCP de la Ciudad de La Habana – Cuba, 1999 como ya se señaló con anterioridad.

La evaluación de los planes, diagnóstico B y los planes elaborados en el desarrollo de la asignatura, fue realizada considerando su estructura, contenido y concepción didáctico-metodológica en los aspectos referenciados, estableciendo una comparación entre el plan inicial y el plan final que permitiera conocer los avances. A esta evaluación se aplicó la prueba estadística de T. Wilcoxon.

Como últimas acciones de la Práctica Curricular se realizó un encuentro final de los practicantes con el objetivo de efectuar una evaluación general. Para esto se utilizó un instrumento simplificado con 3 ítem, o sea: aspectos a ser mejorados; aspectos positivos y sugerencias para los reajustes necesarios (ANEXO L).

Fue hecho un cierre de la práctica curricular con una exposición en la universidad de los materiales producidos por los alumnos en el desarrollo de su Práctica Docente.

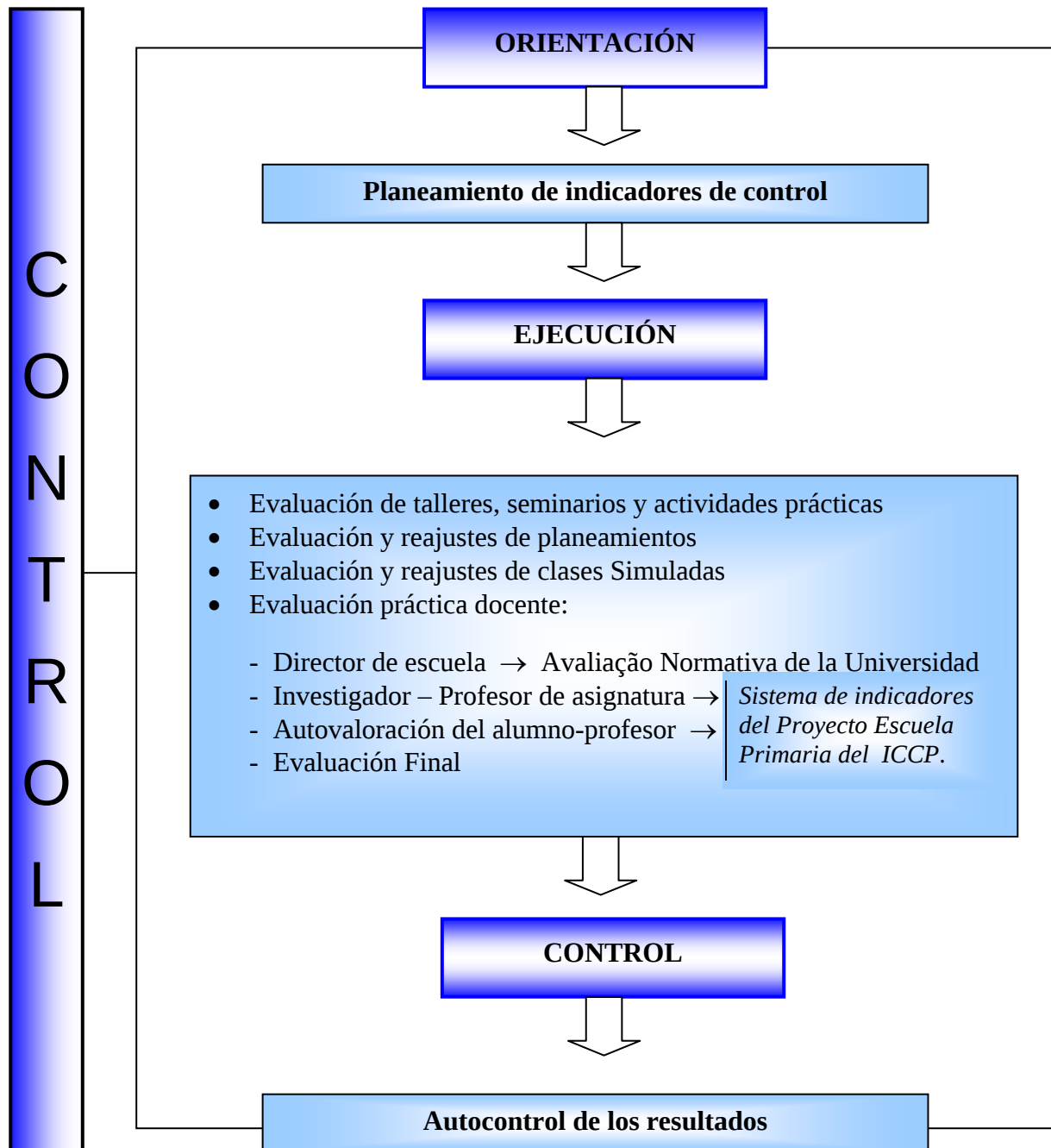
En resumen, el desarrollo alcanzado por los alumnos-profesores fue registrado a través de diferentes instrumentos, o sea, la concepción de las clases (planeamiento); la evaluación de talleres y seminarios desarrollados en la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales (ANEXOS E y F); la evaluación normativa de la Universidad (ANEXO H y el ANEXO I) que evaluó el desempeño de la práctica pedagógica considerando los presupuestos que orientaron el desarrollo de la intervención en las clases y en la práctica. El ANEXO J que es el instrumento de autoevaluación de su práctica ya señalado. El cierre fue hecho, como se señaló, con un instrumento amplio y abierto para registrar la evaluación general de la asignatura, la práctica docente y presentar sugerencias (ANEXO L).

Estos instrumentos evaluativos permitieron el control y validación de la propuesta didáctico-metodológica desarrollada, convirtiéndose para la investigadora (profesora de la asignatura y de la Práctica Docente) en los elementos de autocontrol de su propuesta, como validación de su trabajo de intervención en la práctica educativa universitaria.

A continuación se presenta la síntesis de esta etapa:

Cuadro 9 – Propuesta Didáctico-Metodológica (etapa del control)

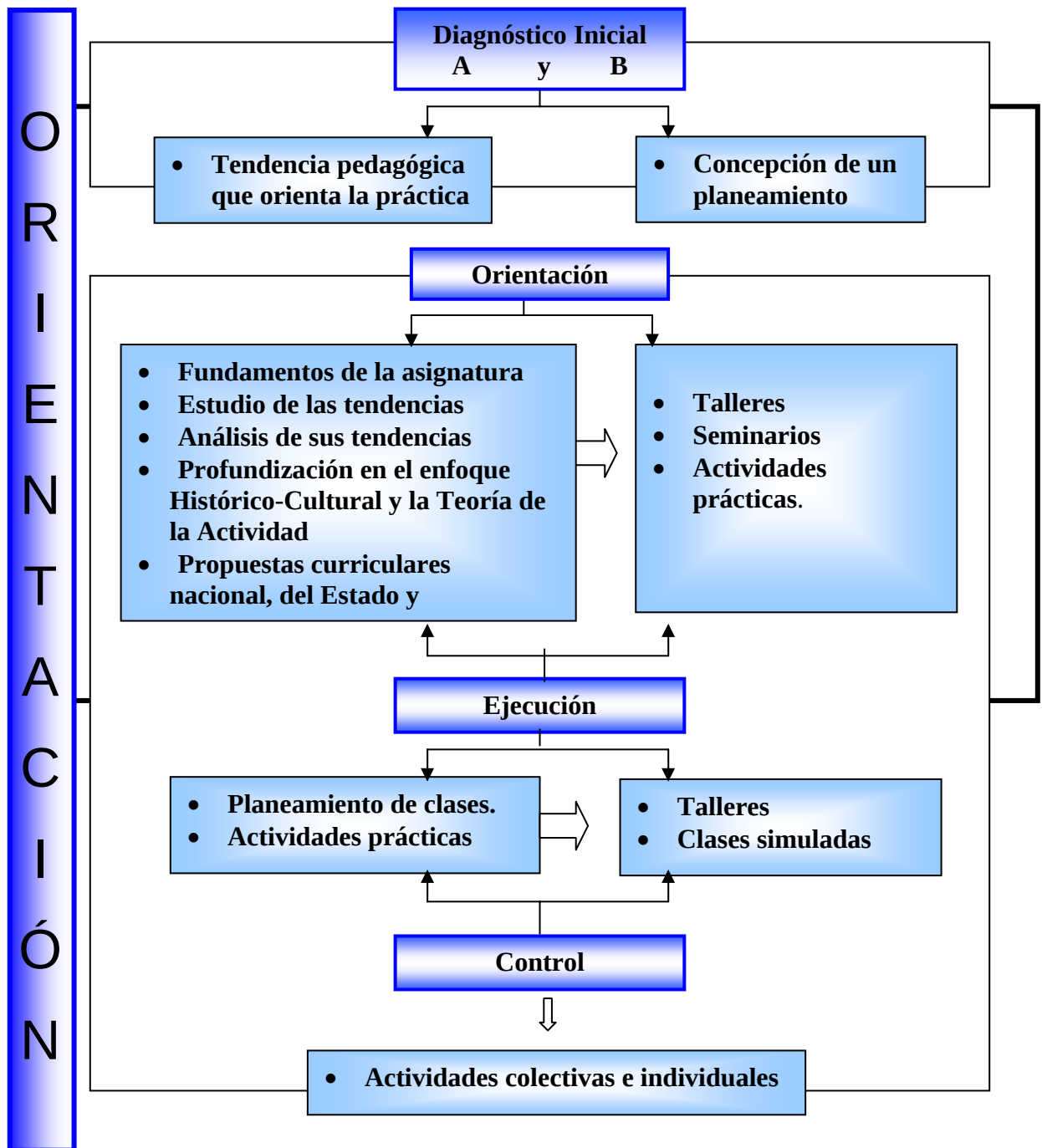
3 - VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA



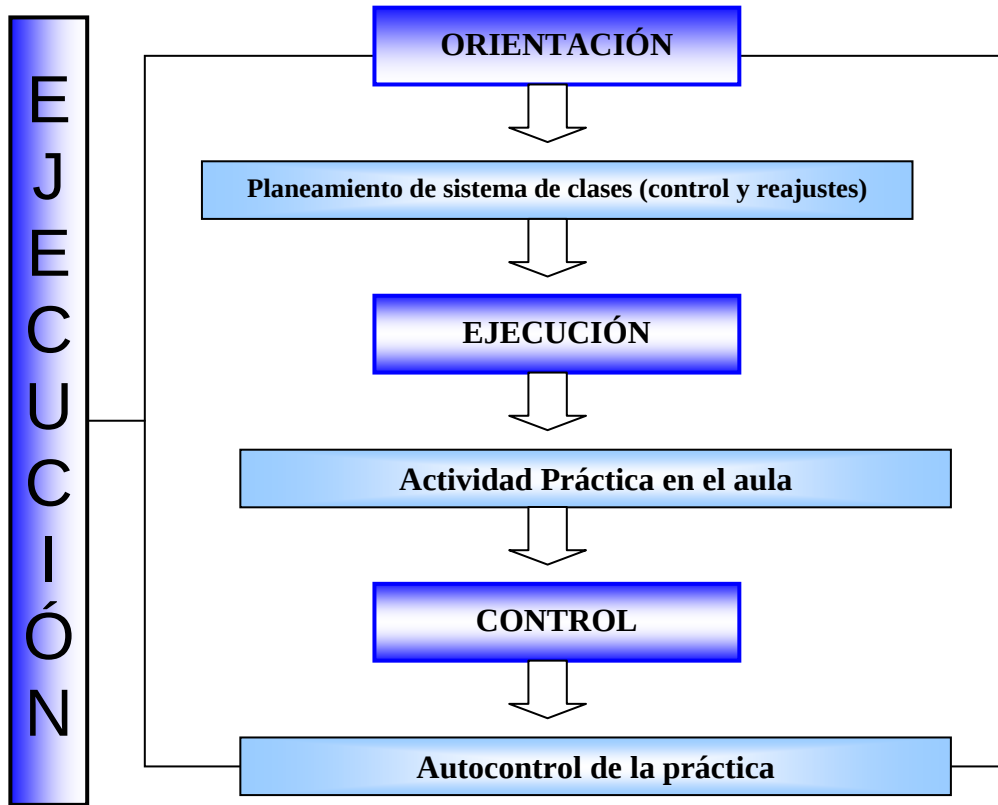
Por último, se presenta el cuadro 10 en su versión completa, integrada de la propuesta:

Cuadro 10 – Propuesta Didáctico-Methodológica (versión completa)

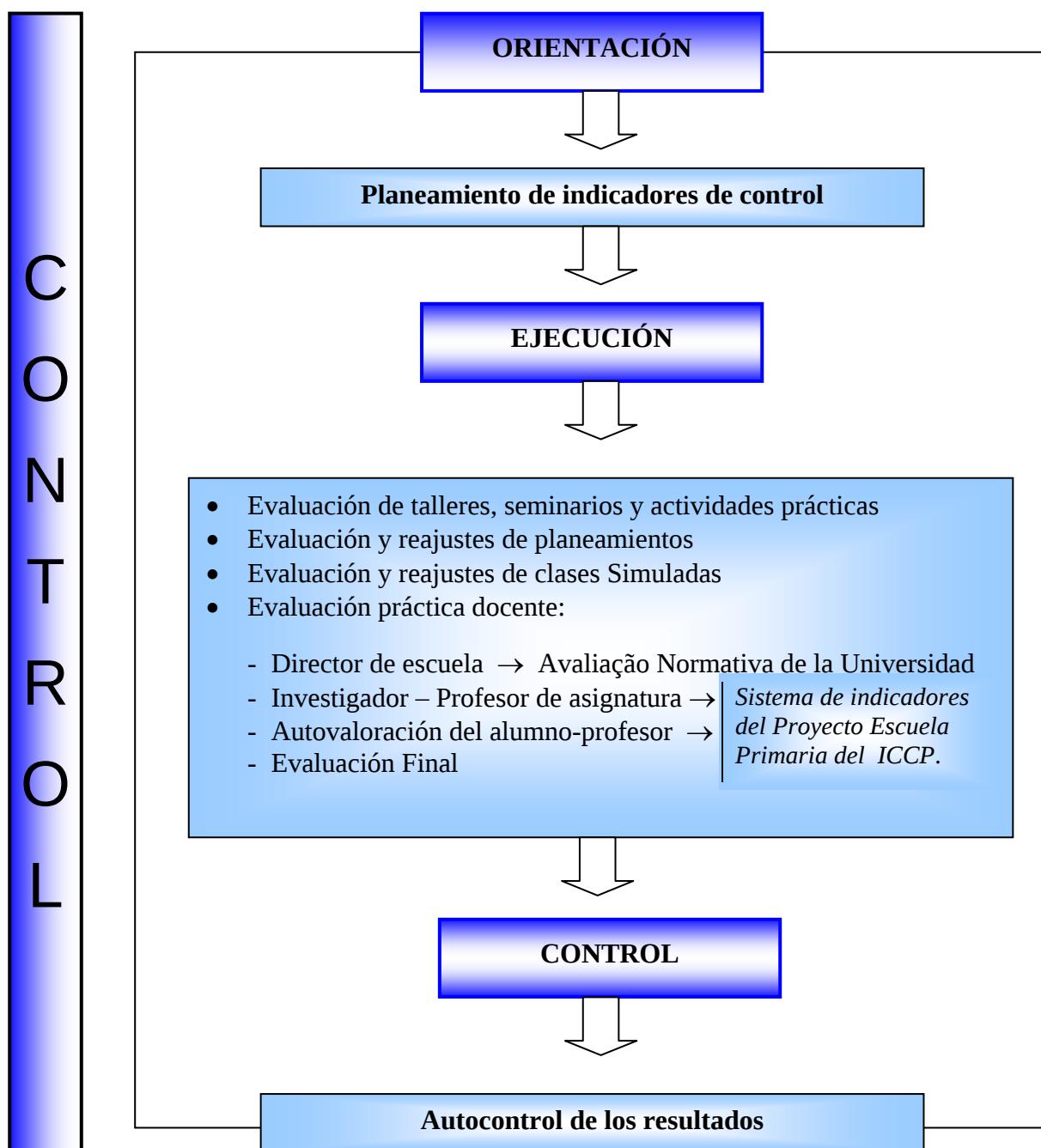
1 - ASIGNATURA DE TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE ESTUDIOS SOCIALES



2 - PRÁCTICA DOCENTE



3 - VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA



3. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA

En este capítulo tenemos el propósito de exponer los resultados obtenidos en la validación de la propuesta Didáctico-Metodológica aplicada en la intervención en la práctica, subdividido de acuerdo a los diferentes momentos de la propuesta.

3.1 Fase diagnóstica inicial

A partir de Mayo/99, con el conocimiento de los datos del estudio exploratorio y la identificación de la necesidad de un estudio de intervención, se delimitó como muestra, ya señalada con anterioridad, el 7^{mo} período del curso de Pedagogía (Estudios de complementación en régimen especial), habilitación en grados iniciales (1^{ro} a 4^{to} grado), de la enseñanza fundamental, en la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales. Este grupo constituido de 36 alumnos, todos en efectivo ejercicio del magisterio que, por exigencias de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - Ley 9394/96 necesitan cursar la habilitación de 1^{ro} a 4^{to} grados para ser considerados capacitados y actuar en este nivel.

Estos alumnos-profesores, pasado algún tiempo de la conclusión del curso de Pedagogía, volvieron a la universidad para complementar la habilitación. Para que pudiesen estudiar y ejercer el magisterio, se requirió, la elaboración de un programa en régimen especial, o sea, en fines de semana (viernes y sábados) intercalados por un período de un año (7^{mo} y 8^{vo} semestre). El currículo de esta habilitación, está formado por asignaturas teórico-metodológicas de las áreas que constituyen la enseñanza de 1^{ro} a 4^{to} grado (7^{mo} período) y después la práctica correspondiente (8^{vo} período), lo que se llama práctica docente supervisada en la enseñanza fundamental 1^{ro} a 4^{to} grado. La práctica fue realizada en escuelas públicas u otra escuela de su libre elección, donde este profesor se encuentra en efectivo ejercicio del magisterio.

Para un mejor conocimiento de este grupo, como ya se mencionó en el capítulo metodológico, se optó, como primera acción de la propuesta, por la realización de un estudio diagnóstico donde fueron previstos dos objetivos básicos. El primero fue identificar

la concepción y el nivel de comprensión didáctico-metodológica de la muestra para el cual se aplicó un cuestionario (ANEXO C - Diagnóstico A). El segundo objetivo, fue conocer la forma como los alumnos de la muestra, conciben sus clases y la propuesta metodológica que siguen, para lo cual se orientó la elaboración de un plan de clase como lo hacen de forma cotidiana en sus clases (Diagnóstico B).

➔ **Resultados del Diagnóstico A**

En los datos obtenidos se percibió la diversidad de experiencias y pluralidad de concepciones de los sujetos que conformaron la muestra del estudio. Un dato significativo es que el 86,8% poseen más de un año de experiencia en el magisterio en los grados iniciales de la enseñanza fundamental, con un promedio general de 4,1 años. El 63,8% tiene experiencias en otros niveles de enseñanza, siendo el dato más significativo la experiencia en educación infantil 27,8%.

En relación a los contratos el 97,7% de la muestra trabaja en la red pública de enseñanza, de ellos el 55,5% estatal y el 42,2% municipal, los restantes el 2,3% en la red privada. En cuanto a la situación funcional el 40,4% son efectivos y el 59,6% de la muestra fueron admitidos por contrato temporario.

De acuerdo a la opción teórico-metodológica que adoptan en la práctica pedagógica, los alumnos-profesores demostraron una relativa confusión en cuanto a la denominación dada al enfoque de opción, encontrando una predominancia en el enfoque Histórico-Cultural (con distintos nombramientos), 28 profesores 77,7% (de éstos el 21,4%, 6 profesores, reconocen su dificultad en viabilizar esta propuesta). El 16,7% restante se identificó como constructivistas. Estos últimos, también, demostraron dudas en cuanto al **qué es o no es** constructivismo.

Lo anterior podemos considerarlo como un reflejo de la literatura brasileña y consecuentemente de los cursos de formación de profesores. La falta de profundización teórico-práctico en relación a las tendencias pedagógicas, lleva a una postura ecléctica que no siempre se justifica por la contraposición a la esencia de distintas tendencias en diferentes aspectos de la formación de la personalidad del educando.

Para una mejor comprensión de la representación de la muestra, en cuanto a su opción teórico-metodológica, se preguntó cómo instrumentan sus clases. Por las respuestas

se percibe la superación de propuestas conductistas. Algunos profesores presentaron varias alternativas metodológicas garantizando siempre la presencia del alumno en el proceso. El alumno se considera como sujeto, que directa o indirectamente, participa de alguna forma en su proceso educativo, sin embargo, ninguno se refirió al trinomio alumno/conocimiento/medio como proceso socio histórico interactivo.

Considerando que la gran mayoría de la muestra demuestra interés, a pesar de las dificultades, en desencadenar una práctica en la perspectiva Histórico-Cultural, fue percibida la necesidad y posible receptividad para trabajar una propuesta teórico-metodológica, con bases en la Teoría de la Actividad, por el carácter mediatizador que la acción humana ejerce en el proceso de formación y transformación de la conciencia en su interrelación con los otros sujetos y con el medio, transformando y siendo transformado simultáneamente.

Los 6 alumnos-profesores (16,7%) que optaron por el constructivismo demostraron algunas dudas en cuanto al límite y alcances de éste enfoque. Eso se justifica por la diversidad de comprensión de la literatura brasileña. Algunos autores hacen un eclecticismo teórico y lo nombran constructivismo, otros relacionan constructivismo con las contribuciones de Piaget. Otros aún agregan el carácter social en los procedimientos de la “construcción” del conocimiento o nombran de socio-constructivismo asociándolo a las contribuciones de Vigotsky. Con estos datos una cosa se evidenció, ningún alumno-profesor considera la opción del conductismo, aunque reconocen que su práctica aún presenta algunos vestigios de la enseñanza tradicional que asume como base esta concepción.

En el cuestionario fueron relacionados 18 ítems, considerados de importancia para la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, no presentaron en las respuestas valoraciones significativas, con excepción de algunos ítems cómo:

Ítem 12 – **El uso del libro didáctico**, donde el 97% de la muestra investigada en un valor de 0 a 5 puntos, atribuyó 3 e inferior a 3. Ninguno de los sujetos atribuyó nota 5. Este ítem, de acuerdo a su comprensión, no presenta importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ya se ha transformado en algo común en la clase del magisterio. En algunas situaciones la crítica se justifica por los equívocos de carácter

técnico, científico e ideológico contenidos en los libros didácticos lo que no debe justificar su negación radical como instrumento didáctico del trabajo docente-educativo. La crítica debe ser hecha a “determinados libros didácticos” y no al libro didáctico en general. El libro didáctico es un instrumento útil, cuando es usado de forma consciente, como auxiliar y punto de referencia para informaciones que contribuyen a la formación de ideas y valores de profesores y alumnos.

Ítem 11: **Criterio de evaluación.** Solamente el 28% de los sujetos, atribuyó la nota máxima 5. Considerando que los criterios de evaluación hacen el control del alcance de los objetivos, ¿cómo el 72% de los profesores no atribuyen la nota máxima a este ítem? ¿No habrá preocupación con el alcance de los objetivos? ¿Cómo se justifica que el 81% atribuyen nota máxima al ítem 2 **Definición de objetivos**? ¿Habrá la definición inicial de los objetivos sin el control en el desarrollo del proceso? ¿Cómo proceder con los reajustes necesarios sin su identificación?

Otro ítem que merece análisis es el ítem 10: **Disciplina en clase.** Se constató empíricamente, que uno de los grandes problemas de las escuelas públicas es el problema de la indisciplina, sin embargo, en este ítem los profesores de la muestra no atribuyeron el relativo significado, sólo el 19% atribuyeron el valor mayor al ítem. ¿Qué estarían comprendiendo por ‘disciplina en clase’? ¿Condiciones mínimas de atención para el alcance del proceso educativo o el silencio y la pasividad de los alumnos a las determinaciones del profesor?

Cuando se les pidió que identificaran tres ítems que consideren decisivos en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el énfasis fue dado al:

- Planeamiento de las actividades;
- La relación profesor x alumno y
- La relación del contenido con la realidad del alumno.

Considerando la importancia de la **Definición de los objetivos** (ítem 2) en el proceso de enseñanza-aprendizaje es preocupante cuando recibe solamente el 9,2% de las indicaciones, pero más preocupante es cuando los ítem: **Características psicológicas del alumno**, **El uso de libro didáctico**, y **Disciplina en sala de clase**, no reciben ninguna indicación.

Como complemento del diagnóstico-A, se preguntó acerca de la importancia de construir y experimentar nuevas formas didácticas en las clases del curso que iban a recibir. El 88,9% estuvo de acuerdo en ello, el 8,3% no estuvo de acuerdo y el 2,8% no contestó.

Para concluir el cuestionario, se solicitaron sugerencias para enriquecer los aspectos valorados. Las respuestas se limitaron a sus preocupaciones acerca del análisis de los libros didácticos de Estudios Sociales (27,8%); a establecer la relación, teoría y práctica (38,%); a la presentación de alternativas prácticas de cómo trabajar en sala de clase (11,2%). Sólo el 2,8% solicitó hacer un análisis de la PC/SC (Propuesta Curricular de la Provincia de Santa Catarina) y de los PCNs (Parámetros Curriculares Nacionales), el 19% no presentó sugerencias.

En las propuestas sugeridas se destacan las cuestiones de orientaciones para la práctica y la preocupación con la articulación teórico-práctica. Son cuestiones de orden teórico-metodológicas, sin embargo, con énfasis en los procedimientos didácticos, lo que justifica y abre espacios para el desarrollo de la intervención en la práctica a través de orientaciones, modelaciones y evaluaciones de clases. En la realización de la intervención fue posible trabajar los datos contradictorios que aparecieron en el desarrollo de la aplicación de este cuestionario y que dieron origen a este diagnóstico como en el ítem 12 de la cuestión 5, sobre el “Uso del libro didáctico”, que recibió el valor de menos importancia, y ahora, en las sugerencias es colocado como propuesta para “analizar el libro didáctico de Estudios Sociales” (27,8%). Este es un ítem que fue trabajado en la intervención en la práctica con énfasis ya que la asignatura, espacio para su desarrollo es: Teoría y Metodología de Estudios Sociales.

En síntesis los resultados más significativos del diagnóstico A fueron los siguientes:

- Profesores con experiencia promedio de 4 años;
- Conocimiento superficial de las tendencias que siguen en su práctica educativa;
- Reconocen su dificultad para la instrumentación de la propuesta curricular del Estado (enfoque Histórico-Cultural y Teoría de la Actividad);
- Sienten necesidad de cambios para su práctica tradicional;

- Señalan como los aspectos más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje – la planificación de las clases, la relación maestro-alumno, la relación contenido-realidad;
- La definición de los objetivos, las características y potencialidades de los alumnos, los contenidos y las metodologías que aportan el libro didáctico no son señaladas entre los aspectos importantes.

➔ **Resultados del Diagnóstico B**

Para dar cuenta del segundo objetivo de la fase diagnóstica “conocer la forma cómo los alumnos de la muestra conciben sus clases y qué propuestas metodológicas siguen”. Se orientó a los alumnos, como hemos señalado, la elaboración de un plan de clase de Estudios Sociales, de acuerdo con los criterios adoptados en su desempeño cotidiano como docente.

La elaboración de este plan por los alumnos, reveló la dimensión y la gravedad de la comprensión de éstos en cuanto a la importancia de un planeamiento en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados de los 36 planes elaborados, fueron sistematizados considerando algunos aspectos de forma mínima para la elaboración de un plan de clase viable, que son: identificación, objetivos, contenido, procedimientos metodológicos, proceso de evaluación y referencial bibliográfico utilizado.

a) Identificación (esto constituye una exigencia formal establecida)

De los 36 planes presentados en ninguno se hizo referencia a los datos completos de identificación como: escuela, ciudad, grado, profesor, carga horaria, período/fecha, antecedentes del contenido a trabajar, etc. Los datos de identificación encontrados en los planes son presentados con su respectiva frecuencia, o sea:

→ Carga horaria – 22 y grado – 31. Los demás datos estaban ausentes.

b) Objetivos

En cuanto a la presentación de los objetivos, encontramos que sólo 14 (39%) presentaron objetivos. De éstos 14 – 12 (86%) presentaron irregularidades cómo:

- Visión preponderante conductista – 1
- Visión amplia y abstracta – 1
- Visión desarticulada del contenido – 3
- Objetivos dirigidos a la acción del profesor – 7

Considerando que de los 36 planes, en 22 (61%) no se elaboraron objetivos y los demás (39%) se elaboraron con dificultades, permitió apreciar la necesidad de trabajar esta exigencia en el desarrollo de la intervención en la práctica. Como se puede observar, los objetivos resultan ser uno de los grandes problemas de la formación de maestros.

c) Contenido del plan

Los contenidos de las clases estuvieron relacionados a lo previsto en cada grado, con énfasis en los aspectos cognitivos.

En cuanto a los contenidos, es difícil hacer un juicio de valor, si es conveniente, porque los planes estando incompletos no dejan explícito en que contexto será dado cada contenido, pero, por lo menos, dejaron una relación de contenidos que se constituyó en la esencia del plan.

d) Procedimientos metodológicos

Los procedimientos metodológicos están expresados a través de variadas técnicas y estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como:

- Diálogo y cuestionamiento
- Paseos y excursiones
- Lecturas variadas
- Recorte y pegamento
- Elaboración colectiva de textos, frases y viñetas y acrósticos
- Uso de mapas
- Juegos

- Clases expositivas con recursos diversos
- Ejercicio escrito
- Uso de historietas infantiles

La frecuencia de actividades escritas (94%) fue superior a las actividades orales, presentando una desproporción en cuanto al desarrollo de actividades para las habilidades de expresión oral, de comunicación, de manifestación de su lenguaje por parejas.

Considerando las actividades de tipo individual y colectivas, los datos muestran que 15 planes (41%) sólo prevén actividades individuales, 17 planes (47%) actividades en equipos e individuales y los demás 4 (12%) de los planes no se aclara el tipo de actividad que será desarrollada con los alumnos. Ésto demuestra que el alumno no aparece como sujeto protagonista de su propia formación. La participación activa del alumno, interactuando con el equipo, no siempre está presente en la práctica de los alumnos-profesores que eligen la tendencia Histórico-Cultural como base teórico-metodológica de su práctica pedagógica, conforme está registrado en el diagnóstico A.

Es oportuno aclarar, que en los planes se percibe énfasis en las actividades lúdicas, lo que es bueno siempre que se considere como forma para desarrollar un determinado contenido y no lo lúdico por lo lúdico sin preocupaciones que superen lo recreativo.

e) Proceso de evaluación

En este ítem la muestra investigada no se detuvo en detalles, se limitó a presentar solamente algunos aspectos de los criterios de evaluación, como: participación, atención, interés, desempeño, compañerismo y análisis crítico.

Un dato muy significativo está reflejado en los planes que no presentaron ningún criterio de evaluación y/o control de la actividad de los alumnos que totalizó 18 (50%). Cabe aquí una reflexión, parcial, de los datos que siguen: el 61% de los planes no presentaron objetivos, el 50% no presentaron criterios de evaluación y el 94% planean sólo actividades escritas. Limitado por ciento (6%) , planifica tareas que implican expresión oral. Pudiera preguntarse: ¿con qué objetivo los alumnos desarrollaron estas actividades

escritas? y, ¿cómo el profesor puede saber si logró los objetivos (que no planteó) si no definió criterios de evaluación?

Muchas veces se afirma, empíricamente, que los alumnos no saben que quieren, ¿será que el profesor lo sabe? Empíricamente se acostumbra justificar con la frase: “Falta experiencia”, “poca práctica”, no es el caso, porque por los datos del diagnóstico-A el promedio de tiempo de servicio en el magisterio de la muestra (alumnos-profesores) es de aproximadamente 4 años.

f) Bibliografía (constituye una exigencia formal establecida)

En ningún plan se hizo referencia a la literatura que fundamentará el trabajo, tampoco la existencia o ausencia de condiciones para tal. Son hechas referencias a textos, videos, mapas, fotos, sin embargo, no refieren las fuentes. Esto es un doble problema para la formación del alumno, uno porque no despierta la curiosidad en hacer lecturas y otro, entiendese que no es honesto no hacer referencia a las fuentes consultadas.

En el diagnóstico inicial se confirma que a pesar de la Propuesta Curricular de la Provincia de Santa Catarina – PC/SC tener como presupuesto de base la tendencia Histórico-Cultural, las orientaciones se presentan de forma general y los profesores no saben como organizar y conducir el proceso pedagógico en sus clases, o sea, no saben transponer en su práctica de sala de clase los presupuestos generales de dicha tendencia.

3.2 Fase de desarrollo de las clases de la asignatura Teoría y Metodología de Estudios

Sociales (constituida en el primer eslabón de la propuesta)

Las clases comenzaron con la exposición de datos del diagnóstico A (elaborado a través del cuestionario ANEXO C) y Diagnóstico B (resultado del análisis del Plan de Enseñanza), que posibilitaron una reflexión de las propias condiciones y nivel de desempeño pedagógico del grupo. Esta reflexión fue muy productiva por el nivel de humildad y grado de conciencia de las dificultades que presentan la mayoría de los alumnos-profesores de la muestra en los aspectos teórico-metodológicos que orientan su práctica y sus limitaciones al elaborar los planes de clase.

Después de esa “catarsis” se pasó a la presentación y discusión del plan de enseñanza de la asignatura de Teoría y Metodología de Estudios Sociales (ANEXO D), considerando todas sus etapas y compromisos mutuos entre profesor-alumno y alumno-alumno.

El plan fue dividido en tres unidades con orientaciones diferenciadas, dadas las exigencias de los objetivos previstos, la temática y el nivel de dificultades diferenciadas en cada unidad. Este redimensionamiento del plan se dio de acuerdo con los datos del diagnóstico A y B. Hubo una redistribución de carga horaria dirigida a cada unidad manteniendo una cierta lógica de acuerdo con las dificultades presentadas, quedando para la primera unidad que trata de la “Contextualización del área de Estudios Sociales”- 20 horas/clases; para la segunda unidad: “Tendencias teórico-metodológicas de la enseñanza” se reservó 40 horas/clase, tiempo necesario para aclarar los equívocos y profundizar en la comprensión de los aspectos identificados por los diagnósticos (A y B) y a través de las conversaciones mantenidas en los primeros contactos con el grupo. La tercera unidad estudia la “Producción literaria y el programa de Estudios Sociales para los Grados Iniciales” a nivel nacional, estatal y municipal, quedando una carga horaria de 30 horas/clase divididas entre el estudio de la literatura, libros didácticos del área y las propuestas curriculares oficiales.

Esta redistribución de la carga horaria se justifica por la característica especial del grupo. No presentan comprensión de las últimas producciones teóricas, pero tienen muchos años de experiencia en sala de clase (promedio 4 años). Para recuperar el equilibrio teórico-práctico se intensificaron los aspectos más carentes, en este caso, las tendencias pedagógicas y su influencia en la organización y dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

La primera unidad fue desarrollada en dos etapas. En la primera, en conjunto con los alumnos-profesores, fue consultada toda la literatura disponible en el área de Estudios Sociales. Se procedió a la selección de las exigencias de los objetivos, se dividió el grupo en equipos que con distintas literaturas asumieron la co-responsabilidad en la preparación de los contenidos. Fue programado un estudio de 5 horas/clase para exponer y discutir las diferentes comprensiones de las literaturas sobre el tema. En la segunda etapa, se procedió a un levantamiento de los libros didácticos de Estudios Sociales, adoptados en las escuelas

de origen de los alumnos-profesores, con el propósito de estudiar la propuesta de éstos, sin pretensiones en este momento, de críticas o rechazos como se observa y revelan los datos del diagnóstico A, pero con el objetivo de conocer su propuesta.

La segunda unidad exigió una clase expositiva con auxilio de retroproyector sobre las tendencias pedagógicas y sus influencias en el desarrollo de la historia de la educación hasta los días actuales. Después de esta exposición, con la utilización de los diferentes libros didácticos, se pasó a hacer un análisis estableciendo relaciones con los presupuestos de las Tendencias Pedagógicas. Este ejercicio desarrollado en pequeños grupos ayudó a desmistificar el “rechazo del libro didáctico” como instrumento auxiliar en las actividades educativas. Con la comprensión de las tendencias pedagógicas, el uso del libro didáctico pasa del rechazo puro y simple para el uso crítico y reflexivo, confrontando las contradicciones teórico-prácticas ayudando a elevar la comprensión del mundo, del hombre, de la sociedad, de la escuela, del poder y del propio alumno en cuanto sujeto de la formación del grupo y de sí en un proceso socio-interactivo.

Para dar continuidad y cumplir los objetivos pre-establecidos, en esta unidad, se pasó a analizar propuestas oficiales de Estudios Sociales de las cuales los libros didácticos son producto. El estudio se limitó a las Directrices Curriculares Nacionales – DCNs, de los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs, de la Propuesta Curricular de la Provincia de Santa Catarina – PC/SC y algunos planes municipales – PM de la ciudad de origen de los alumnos-profesores. En este estudio se percibió el origen de la multiplicidad de influencias que la práctica pedagógica refleja.

En esta unidad fue posible hacer un estudio de los documentos mencionados identificando las tendencias que influyen y que fundamentan su esencia, así como la repercusión de éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo dio oportunidad a un estudio comparativo entre los documentos nacionales, estatales y municipales en cuanto a la tendencia pedagógica predominante en la dirección de la educación escolar. Para que esto fuera posible fue necesario captar la esencia de estos documentos (DCNs, PCNs, PC/SC y PMs) y establecer relaciones entre sus fundamentos y alcances prácticos percibiendo diferencias, semejanzas y posibilidades de superación de los equívocos evidenciados en el análisis, así como las contradicciones de

cuño político-ideológico entre la política oficial y los fundamentos de las referidas propuestas.

Conforme afirma la Secretaria de Educación de la Provincia de Santa Catarina, Profesora Miria Schilickamann (apud COLETIVO DE AUTORES, 1999, p. 5-6): “*A Proposta Curricular de Santa Catarina, por sua vez, contempla os conteúdos especificados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo, todavia, alguns pontos diferenciados, especialmente quanto a matriz filosófica e concepção de aprendizagem (...) a Proposta Curricular de Santa Catarina não foge às prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais e, sim que a contemplam e enriquecem com abordagens próprias e adequadas ...*”

Hay concordancia en que las divergencias básicas se sitúan en la opción de la matriz filosófica, sin embargo, eso repercute en la concepción del mundo, de la sociedad, del hombre, de la educación, de la escuela y del proceso de enseñanza-aprendizaje que es de gran significado en la dirección y organización del proceso educativo. Conforme afirma la misma fuente (p. 12): “*... professores que entendem que o conhecimento é transmitido unilinearmente de um para o outro, tendem a processos anacrônicos de avaliação, em que os alunos devem desenvolver, nas provas, exatamente o que eles deron, sem possibilidade de exercitar a criatividade ...*”

Con eso, se percibe que diferentes concepciones llevan a resultados también diferentes y a veces opuestos. No es solamente el ejercicio de la creatividad que está en juego. Para evitar el eclecticismo improductivo se optó, como buena medida profundizar estudios en la concepción de la Propuesta Curricular de la Provincia de Santa Catarina por la consistencia teórico-metodológica y el compromiso de un grupo, relativamente significativo de nuestra muestra, que imparte clases en esta red de enseñanza (55,5%). Hay la conciencia de la contradicción existente en el espacio oficial de enseñanza de nuestra Provincia, la cual tiene un conjunto de valores diferenciados y a veces contradictorios y que, justamente por esto, estimulan y refuerzan el comprometimiento de los educadores con la propuesta referida, haciéndolos protagonistas de los cambios necesarios.

Las DCNs, los PCNs, y la PC/SC presentan puntos convergentes como el carácter de la producción del conocimiento, su abordaje social, el énfasis en la universalidad de la apropiación de los conocimientos de las ciencias y de las artes, conciencia de la importancia del conocimiento en el proceso de cambio social, la importancia del profesor como mediador en el proceso pedagógico y los saberes de los alumnos. Las divergencias a

su vez, se sitúan, con énfasis, en la concepción de hombre, sociedad y aprendizaje. En este sentido la PC/SC tiene firmeza en su opción por el materialismo histórico en la comprensión de hombre y sociedad en el enfoque Histórico-Cultural como concepción de aprendizaje. En los PCNs el eclecticismo permea sus fundamentos teórico-metodológicos, lo que confunde al lector. La diferencia altera la esencia de los alcances en el proceso educativo. Los temas transversales de los PCNs y los Temas Multidisciplinares de la PC/SC pueden ser iguales o semejantes, sin embargo, lo que hace la diferencia es la tendencia pedagógica en la organización y dirección del proceso educativo, promoviendo diferentes resultados.

En el caso que se considere que el profesor tiene la comprensión de que la capacidad de aprender es diferenciada por fajas etarias, la tendencia es considerar los alumnos ineptos, incapaces de aprender y discretamente serán forzados a la deserción escolar. Así el niño que tiene dificultades de aprender es dejado de lado porque se entiende que pasó su tiempo, y no es efectivo insistir. Si la comprensión es de que el aprendizaje provoca el desarrollo, las alternativas metodológicas y el proceso de enseñanza-aprendizaje serán otros y en consecuencia los resultados también. No es la edad la que muestra el grado de desarrollo del niño, sino el tipo de organización y dirección del proceso que promueva el aprendizaje significativo, efectivo y el desarrollo de sus potencialidades.

“Para pensar o processo ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina, há que se definir a partir de que fundamentos ele será desenvolvido, uma vez que é a partir de esse entendimento que se desencadeia as ações na sala de aula e estas são diferentes, considerando a opção teórica que se faz”. (COLETIVO DE AUTORES, 1999, p. 38)

Con esa comprensión es que en la tercera unidad se relacionó los ejes temáticos básicos para la enseñanza de Estudios Sociales en los grados iniciales de la enseñanza fundamental, para que concomitante al estudio del contenido, los alumnos, orientados por la profesora, pensarán en la tentativa de proponer un plan de clase que reflejase las preocupaciones, en articular forma y contenido, teniendo siempre presente los presupuestos de la tendencia pedagógica orientadora y trabajada en la unidad dos.

En el desarrollo de la intervención en la práctica, fueron realizados varios estudios de textos con diferentes grupos de alumnos, con el objetivo de ejercitar la elaboración del pensamiento sobre las tendencias pedagógicas más específicamente la tendencia Histórico-

Cultural, la Teoría de la Actividad y sus contribuciones en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de estos estudios “Ejercicio de Reflexión” (ANEXO E) con base en el texto **“¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la evaluación de su trabajo docente?”** de la Dra Pilar Rico Montero, registró el nivel de comprensión de los alumnos, que en grupo, se manifestaron sobre:

- 1) Teoría de la Actividad y sus etapas;
- 2) Interés en desarrollar estudios experimentales en su escuela;
- 3) Contribuciones y puntos criticables que ocurrirían si la experiencia fuera desarrollada en la escuela de origen de este alumno-profesor;
- 4) Ventajas y limitaciones de la Teoría de la Actividad en el proceso educativo.

En cada uno de los ítem a seguir serán mencionadas algunas manifestaciones de los grupos para visualizar su comprensión sobre los temas referidos:

1) Teoría de la Actividad y sus etapas

“O ponto de partida para ocorrer a auto-avaliação e o auto-controle é o educando saber avaliar o trabalho do companheiro. É nesta inter-relação que o aluno analisa, classifica a qualidade do trabalho de acordo com as exigências e indicadores estabelecidos. O início da avaliação e do controle se dá no intercâmbio dos trabalhos, no momento em que o educando analisa o seu trabalho, concordando ou discordando da avaliação recebida, argumentando. Convertendo-se, assim, em sujeito do processo de formação (...). O aluno ao fazer a análise dos trabalhos dos companheiros estará ele numa etapa mais avançada do processo, realizando assim, o auto-controle e a auto-avaliação dos seus próprios trabalhos tornando-se cidadão responsável...”

(Grupo 5)

“A orientação, execução e controle são os três eixos que garantem qualidade no planejamento do processo ensino-aprendizagem. São contribuições teórico-práticas fundamentais ao desenvolvimento de atividades que garantem a formação da personalidade e da conduta do aluno, tendo em vista as exigências do convívio social (...). Uma boa orientação motiva o aluno a aprender mais. (...) Através da avaliação e controle do trabalho dos companheiros, o aluno consegue crescer no controle e avaliação dos seus próprios trabalhos, conseguindo assim a auto-regulação. A Teoria da Atividade, na prática pedagógica eleva o papel ativo do estudante no processo de ensino.(...) O processo de auto-controle e auto-avaliação desenvolve o cognitivo e a motivação; desenvolve a independência nas tarefas; desenvolve qualidades importantes como a crítica e a autocrítica corrige erros na personalidade e desenvolve o respeito pelo trabalho do colega.”

(Grupo 6)

“Na orientação, o professor orienta antes de dar as atividades a serem realizadas. Na execução e controle o aluno é desafiado a repartir as responsabilidades executando as atividades orientadas. A orientação das atividades para o escolar é muito importante, pois neste momento, se o professor fornece uma boa orientação fica claro para o aluno a execução e controle das atividades para atingir os objetivos. O aluno avaliando o outro está criando condições para se auto-avaliar. Avaliar o colega antecede a sua própria avaliação. O aluno percebe que avaliar o colega é mais fácil que avaliar-se. Ao receber a avaliação do colega e se constatar nela resultados negativos terá condições de argumentar, autocriticar-se e cobrar de si próprio maior competência.”

(Grupo 7)

“O educador para ter êxito na execução do seu planejamento deve atender as três etapas do processo ensino-aprendizagem, onde a partir da orientação serão desenvolvidas as demais etapas. O professor orienta o trabalho fundamentando para que o aluno a partir disso caminhe sozinho, executando as atividades e fazendo seu auto-controle. A orientação é a mola mestra do processo, é a etapa que proporciona a construção da autonomia do aluno. Se o aluno for bem orientado, conseguirá caminhar sozinho, sendo que o professor passará a ser o mediador do processo. A atividade de avaliar o trabalho dos colegas deve anteceder a atividade de auto-controle. Em avaliar o outro é muito mais prazeroso do que me auto-avaliar num primeiro momento. O trabalho do colega serve de ponto de referência para que eu faça o meu auto-controle. O controle propicia ao aluno apropriar-se do processo, colaborando na compreensão deste.”

(Grupo 8)

2) Cuestionado sobre la importancia de construir y experimentar nuevas formas didácticas en las clases se obtuvieron los siguientes datos:

Cuadro 11 – Importancia de nuevas formas didácticas

Alternativa	Frecuencia	%
Sí	35	97
No	00	-
En blanco	01	3
Total	36	100

Con estos datos se percibe la receptividad para desarrollar la intervención en la práctica considerando los indicadores mínimos de la tendencia Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad, o sea: considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje intencional y organizado en las etapas de orientación, ejecución y control con actividades colectivas e individuales, desarrollando acciones de autocontrol, auto evaluación y autorregulación

mediante procedimientos colectivos del desempeño del grupo. El proceso debe garantizar la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional iniciando con un diagnóstico del conocimiento del alumno y en su condición de sujeto activo garantizar el desarrollo de sus potencialidades.

3) Contribuciones y puntos criticables que ocurrirían si fuera desarrollada una experiencia en la escuela donde el alumno profesor trabaja.

En este ítem la muestra señaló como principales contribuciones:

- La estimulación al desarrollo de la voluntad propia;
- La promoción del proceso de socialización del alumno en su grupo;
- El desarrollo de formas de autocontrol y auto evaluación y
- El desarrollo del espíritu de independencia.

Los puntos criticables fueron:

- Falta de hábito y disciplina al desarrollar actividades grupales;
- Poca valoración a los trabajos de los compañeros;
- Necesidad de preparar al profesor para los cambios necesarios y
- Miedo, temor a lo nuevo y a los desafíos.

4) Ventajas y limitaciones de la Teoría de la Actividad en el proceso educativo.

Considerando la visión de la muestra tendremos como principales ventajas:

- La participación activa y responsable de los alumnos en el proceso de su formación;
- El desarrollo de habilidades de evaluar y autoevaluarse, de controlar y autocontrolarse, de regular y autorregularse en los alumnos;
- El desarrollo del espíritu crítico y autodeterminación en el proceso de formación.

Las limitaciones principales señaladas fueron:

- La necesidad de formar profesores en esta dirección;
- Falta de espíritu de colectividad en la escuela con dirigentes, profesores y alumnos;

Esta etapa tuvo como objetivo básico profundizar en los estudios de las tendencias pedagógicas, con el uso de estas informaciones en la enseñanza de Estudios Sociales se posibilitó, desarrollar en los alumnos-profesores otras habilidades como el espíritu valorativo, social, afectivo-emocional y motivacional, aspectos esenciales considerados en la tendencia Histórico-Cultural.

Anticipando la elaboración de los planes de clase, previstos en esta unidad, se trabajaron otros textos para explicar la concepción teórico filosófica y didáctico-pedagógica de la Teoría de la Actividad dando seguimiento a la comprensión de la tendencia Histórico-Cultural, en particular, los elementos que permitieran orientar las exigencias en cuanto a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autores que mayores contribuciones presentaron fueron: A. Leontiev como clásico mentor de la Teoría de la Actividad y V. Davidov como un seguidor en los estudios de la concepción y encaminamientos teórico-metodológicos de esta propuesta. Fueron además utilizados, por sus contribuciones desde el punto de vista didáctico a esta concepción, los textos de los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, como: J. López, A. Labarrere, M. Silvestre, Rico, P., así como los elaborados por el grupo que estudia la escuela primaria de dicha institución. Todos estos textos los consideramos de valor por la seriedad teórico-práctica que reflejan y que contagian a los estudiosos del problema.

La elaboración del plan de clase, considerando los presupuestos de la tendencia Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad, fue la acción que permitió un mejor amarre para el desarrollo de la intervención en la práctica además de presentarse criterios para proceder a la evaluación general del proceso.

La elaboración de este plan presentó también la preocupación en hacer una revisión de los problemas presentados en la elaboración del plan inicial (pre-plan) que dio origen al diagnóstico B. Estos planes fueron estudiados, discutidos, analizados, criticados y

redimensionados en los estudios de la unidad 1 y 2 y son retomados, ahora, en la unidad 3. La orientación para la elaboración de los nuevos planes presentó énfasis en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilitó la elaboración conjunta (profesora-alumnos) de los siguientes criterios orientadores que fueron transcritos en el pizarrón:

- 1) Identificación y antecedentes de la comprensión del contenido o unidad (diagnóstico ZDR y ZDP);
- 2) Precisión de los objetivos considerando el comportamiento de los alumnos en el planeamiento y en las clases prácticas;
- 3) Aspectos teórico-metodológicos presupuestos de la Teoría de la Actividad y las etapas básicas de un plan: Orientación, ejecución y control, con precisión de las formas colectivas e individuales del trabajo;
- 4) Demostración de seguridad en la organización y presentación del tema elegido;
- 5) Preocupaciones con el equilibrio entre información y formación, instrucción y educación; reproducción y producción, dando atención a la unidad de lo cognitivo y el aspecto afectivo-motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 6) Previsión de actividades con la participación activa de los alumnos;
- 7) Énfasis en el aprendizaje significativo para el alumno;
- 8) Desarrollo de actividades y habilidades de autocontrol, autoevaluación y autorregulación.

Estos indicadores son los mismos señalados anteriormente (como criterios orientadores) para la elaboración de los planes del diagnóstico B, pero con arreglos considerando la profundización de estudios a respecto de la tendencia Histórico-Cultural y de la Teoría de Actividad.

La acción inicial se constituyó en el estudio y análisis de algunos planes con preocupaciones y propuestas de trabajo fundamentadas en la tendencia Histórico-Cultural. Fue hecha la modelación de una clase (50 min) donde se trabajó la asignatura de Estudios Sociales introduciendo el tema: Naturaleza y cultura para alumnos de primer grado (7 años) siendo que el grupo (7^{ma} fase de Pedagogía) representó los niños simulando sus

acciones y reacciones. El objetivo de esta actividad permitió demostrar en la práctica, los cambios que ocurrieron en la organización y dirección del proceso educativo, donde el alumno es el principal protagonista del proceso de su formación sin los peligros del espontaneísmo y la ausencia de directividad en la relación profesor-alumno. Eso fue necesario para romper los vestigios dejados por las influencias conductistas por un lado y el espontaneísmo de la escuela novista, por otro lado, ambas tendencias presentes en la práctica escolar, pero negadas en el discurso.

Con posterioridad se dividieron los 36 alumnos-profesores en 6 grupos de 6 componentes y se inició la elaboración de los planes de clase considerando los indicadores referidos, discutidos y transcritos en el cuadro como parte de la orientación. Ahora con más claridad dada la presentación de la clase por la investigadora y la participación de los alumnos-profesores en la evaluación de la misma, teniendo como base los mismos criterios.

Cada grupo preparó una clase de 40 minutos, siendo 30 de exposición y 10 para el cuestionamiento y evaluación de la misma por sus compañeros.

Las clases fueron impartidas con bastante seriedad teniendo en cuenta los criterios presentados. Dos consideraciones se hacen necesarias para una posterior evaluación de los trabajos. La primera, respecto al referencial teórico que orientó la definición de los criterios que posibilitaron la simulación de clases “ideales” y, la segunda, se refiere a una práctica enraizada, en el desempeño docente, permeada de equívocos teórico-metodológicos, que no se superan en el primer momento de visualización de la necesidad del venir a ser diferente de lo que es. Esta situación es propia del proceso de formación, hay inseguridad y se persiste en lo viejo y se hace resistencia a lo nuevo. Esto quedó evidente en las clases presentadas, algunos vestigios de la vieja práctica resistieron y se hicieron presentes, aunque con menos fuerza y convicción.

Se pueden mencionar como situaciones superadas: la condición pasiva del alumno, las orientaciones insuficientes o poco objetivas, la poca importancia dada a los objetivos y su relación con el proceso de evaluación. Aún persistieron los objetivos elaborados para el desempeño del profesor y no relacionados con el comportamiento de los alumnos; la poca inversión en los reajustes necesarios para suplir las deficiencias del proceso; la dificultad de identificar y trabajar actividades significativas para el alumno. Se

percibe una iniciante, pero persistente intención, de desarrollar habilidades de autocontrol/auto evaluación que permitan la autorregulación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Todo lo anterior puede ser considerado como indicadores de avance, ya que al iniciar el curso los alumnos-profesores no tenían conocimiento ni siquiera de la terminología (control / regulación) mucho menos de su alcance en el proceso educativo. En el desarrollo de las presentaciones, con el auxilio de las reflexiones proporcionadas por el grupo que hacía la observación y el grupo de los que hacían el papel de los alumnos de 1^{ro} a 4^{to} grado, se percibió como iban transformando los aspectos objeto de señalamientos. Al final una de las alumnas se manifestó diciendo: *“Depois de tanta crítica eu já sei como não se deve dar uma aula: É justamente como eu sempre fiz, dar tudo pronto para o aluno”*. Así, con las clases prácticas se despertó, también, aquella mentalidad que por vías teóricas no llega a ser penetrada por una nueva comprensión, situación que refleja las influencias pragmatistas del movimiento escuela novista aún muy presente en los cursos de formación de profesores.

El nivel de satisfacción con los resultados de las clases, fue expresado mediante el instrumento de evaluación final de la asignatura (ANEXO F). Se puede decir que los resultados de este primer elemento de la propuesta (el curso), permitió constatar un vuelco en el concepto de enseñanza-aprendizaje de los alumnos-profesores, principalmente en cuanto a la organización y dirección del proceso.

Considerando que el instrumento dio oportunidad a la identificación de puntos negativos, positivos y a la presentación de sugerencias se plantearan a continuación en ese orden.

1 – Puntos negativos de la asignatura:

Los alumnos-profesores manifestaron dificultades, en el inicio de la asignatura, en asociar la profundización teórica con una posible organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma innovadora y que tuviese correspondencia con los presupuestos de la tendencia Histórico-Cultural. Otro aspecto considerado negativo fue la carga horaria disponible (90 h/clase) para la asignatura, considerada poca para la cantidad

de informaciones, habilidades y encaminamientos prácticos necesarios para lograr los objetivos propuestos.

2 – Puntos positivos de la asignatura:

Fueron referenciados varios aspectos como: la opción teórico-metodológica de los trabajos y su coherencia con el contenido trabajado; la persistencia y la dinámica de las orientaciones dadas tanto en grupo como individuales; la calidad y pertinencia de la literatura trabajada; simulación de clases; visita al centro de organización de la memoria – CEOM; el despertar de la necesidad de profundizar estudios, incluso, en la literatura extranjera española/cubana; el desafío a que fueron lanzados formando parte de la muestra de la investigación.

Otros puntos positivos señalados fueron: la posibilidad práctica de trabajar con sus alumnos en cualquier área del conocimiento, lo que están estudiando y practicando; el nivel de relación construida entre profesora-alumnos y alumnos-alumnos; la seguridad de la profesora, el espíritu de desafío de las clases, clima de motivación permanente conquistado con el grupo; la participación productiva del grupo; el despertar del grupo para superar los límites de lo cognitivo en el proceso educativo; la construcción de una nueva visión para la evaluación y su relación con los objetivos; la construcción del proceso con los permanentes reajustes necesarios, claridad y objetividad en las orientaciones y la toma de conciencia de los perjuicios de las ayudas prematuras.

Conforme afirma una alumna-profesora:

“... com a Teoría da Atividade a professora abriu-nos novos caminhos visando o desenvolvimento do aluno como sujeito de sua formação. A disciplina nos desafiou como educadores”.

Una otra cita también pertinente para concluir este ítem:

“A disciplina contribuiu para a formação pessoal e profissional. Abriu novos caminhos, problematizou os conteúdos, desafiou para buscar na literatura a compreensão e a transformação da prática e vice-versa, articulou forma e conteúdo, teoria e prática ...”

3 – Sugerencias presentadas:

En este ítem de la evaluación de la asignatura se presentó énfasis en la necesidad de más carga/horaria para la asignatura; la necesidad de hacer mayor divulgación de la Teoría de la Actividad junto a las escuelas; organizar cursos para profundizar los conocimientos dentro de la propuesta trabajada; promover el compromiso de mayor número de educadores en esta perspectiva y promoción de mayor compromiso de los compañeros en clases prácticas desde el planeamiento hasta la evaluación.

Con esta evaluación concluimos lo referente al desarrollo de la signatura Teoría y Metodología de Estudios Sociales, lo que como hemos señalado constituye la etapa de orientación macro de nuestra propuesta. La asignatura demostró haber logrado sus objetivos, para el momento, ya que el alcance práctico será identificado en la próxima actividad, conforme afirma en esta evaluación una alumna / profesora de la muestra:

“Estamos te aguardando no próximo semestre – 1º semestre/2000 – para aprofundarmos mais ainda nossos conhecimentos e, o que é mais importante, melhorar nossa prática pedagógica”.

Los resultados obtenidos en el desarrollo de la primera etapa fueron significativos, visibles en la expresión oral y escrita de los alumnos. Con eso se conquistó espacio para desarrollar el segundo momento de la propuesta (momento de ejecución macro) la práctica docente en la escuela primaria.

Como ya se señaló en el capítulo metodológico, al empezar el curso se elaboró un plan de clase (diagnóstico B) con el objetivo de conocer la dimensión y la gravedad del problema de estudio. Al finalizar las clases fueron elaborados nuevos planes de clases para evaluar la efectividad de los conocimientos y orientaciones recibidos mediante la asignatura.

A los resultados de ambos planeamientos, se aplicó la prueba estadística de T. Wilcoxon. Esta prueba estadística posibilita evaluar las condiciones antes y después de las orientaciones haciendo un balance del nivel de rendimiento de los sujetos de la muestra, en este caso, al planear las clases. Así se pudo evaluar el nivel de comprensión teórico y la significación práctica desarrollada en las clases de la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales. Para la comparación de los planes 1 (diagnóstico B)

y 2 (planes orientados) se adoptaron los 8 criterios orientadores ya señalados anteriormente en la página 87.

Con esto se constató que los resultados de la segunda medición se superaron de la primera medición en 99% de confiabilidad. Se puede decir que los 36 alumnos-profesores mejoraron su capacidad de planear sus clases. Eso se percibe en los resultados de los aspectos evaluados en los planes 1 y en los planes 2 en la aplicación de la Prueba Estadística. Mas adelante serán señalados los resultados que presentan mayor significación en el planeamiento, en la ejecución y en el control de las clases.

En la segunda fase de la propuesta, la práctica docente (8^{vo} Período– 1^{er} Sem/2000) los alumnos desarrollaron su propuesta de práctica docente teniendo como punto de referencia los presupuestos teórico-metodológicos desarrollados en la asignatura referida. Para el acompañamiento y orientación de los trabajos, junto a los alumnos, la Institución dispuso de dos profesoras, en un caso la investigadora y en el otro la profesora habilitada para tal efecto, como se hizo referencia en el capítulo metodológico.

Se procedió el inicio de las orientaciones con la presentación del Proyecto de Práctica Docente (Propuesta Institucional) donde fueron formados los grupos (parejas o trío) constituyendo 16 (dieciséis) grupos, los cuáles por sorteo fueron divididos entre las dos profesoras para su atención, teniendo 45 horas cada una. Estas orientaciones tenían como objetivo auxiliar el alumno, ahora practicante, a planear su práctica en la enseñanza de 1^{ro} a 4^{to} grado por un período de 40 horas en sala. Se inició por la identificación de la escuela, espacio para el desarrollo de la práctica, conversación con la dirección de la escuela, ya que la mayoría desarrolló su trabajo en clases en que ya estaba en ejercicio docente. Las demás situaciones fueron encaminadas de forma que todos los 16 grupos planeasen sus clases de la mejor manera posible.

El planeamiento de la práctica pedagógica fue la primera actividad desarrollada por el alumno-profesor que inició por el diagnóstico de la escuela, clase y alumnos objeto de práctica. Fueron elaborados de forma colectiva, indicadores que auxiliaron a la recogida de datos para el conocimiento de los niños de los grupos de la práctica. (ANEXO G).

Después de la sistematización de esos datos se pasó a la definición de los objetivos y metas que deberían ser logrados considerando la comprensión del proceso docente-educativo trabajado, discutido y experimentado en el semestre anterior, así como los intervinientes del diagnóstico de la realidad – espacio de la práctica. Poseyendo estos

datos, bajo orientaciones permanentes en los meses de Diciembre a Marzo, fueron elaboradas las propuestas de la práctica docente y presentadas bajo forma de Proyecto de Práctica Docente.

De forma simultánea, fueron programados estudios para la socialización de estos proyectos incluyendo la presentación de la contextualización del espacio de la práctica, objetivos, tema, procedimientos metodológicos, proceso de evaluación y referencial bibliográfico que fundamentó la práctica docente. El objetivo de esta presentación estuvo dirigido a que el practicante pudiera tener una panorámica, con alguna demostración metodológica y de recursos instrumentales, utilizados en la práctica docente. Cada grupo dispuso de 20 minutos, agregados del tiempo necesario, para responder a los cuestionamientos de los compañeros y profesoras y poder aceptar, desde posturas reflexivas y críticas, la esencia de las sugerencias presentadas para mejorar la propuesta. En la presentación de los planes de clase los grupos tuvieron tiempo suficiente para procesar los reajustes necesarios.

Aunque las demostraciones habían sido presentadas de forma sintética, algunos aspectos quedaron evidentes como:

™ Aspectos positivos:

1 – La preocupación en dejar evidente a los objetivos como categoría rectora del proceso educativo, reflejando una comprensión en la perspectiva Histórico-Cultural, aunque, en la redacción de estos objetivos la claridad no haya quedado totalmente explícita.

2 – En la estructuración técnica de las clases siguieron las etapas defendidas por la Teoría de la Actividad, o sea: orientación/ejecución/control, incluso con ejercicios que estimulan el autocontrol y la autorregulación.

3 – El esfuerzo y las dificultades en desencadenar una evaluación diagnóstica y emancipatoria eliminando los procedimientos que se limitan a la mera verificación de los errores y aciertos para la clasificación.

4 – El establecimiento de relaciones entre los hechos históricos con el tiempo presente, contextualizando la información, dando relevancia y significado al objeto de conocimiento para el alumno.

5 – El desarrollo de actividades en grupo dando oportunidad a los alumnos a la organización de su pensamiento con el grupo y a partir del grupo. Una comprensión del desarrollo de la personalidad del educando que parte de procesos interpsicológicos para intrapsicológicos.

6 – La ejercitación para la definición de indicadores, controlando los alcances de los objetivos de forma colectiva, y la posterior evaluación intergrupal con cambio de producciones, dando cobertura a las aclaraciones que justifican la evaluación de los diferentes grupos y desafiando al alumno para el desarrollo de habilidades de autocontrol, auto evaluación, autorregulación y ayuda mutua.

7 – La demostración de niveles de autorregulación del alumno-profesor, en cuanto al no ofrecimiento de ayuda prematura a los niños en las actividades y reforzando el desafío de la búsqueda de la disciplina intelectual y del esfuerzo mental.

➔ Aspectos negativos que persistieron:

1 – La presentación de un trabajo pedagógico donde predomina el carácter práctico de las informaciones, haciendo uso del elemento lúdico, con aún limitaciones en programar tipos de actividades que conduzcan al desarrollo intelectual del alumno, lo que precisó ser trabajado en el desarrollo de la práctica a través de los ajustes necesarios.

2 – La preponderancia de actividades que promueven carácter instructivo/informativo y que no siempre, consideran la necesidad del salto cualitativo entre el sentido común (empírico) y el conocimiento científico, lo que exige mayores inversiones para viabilizar la formación multilateral del educando.

3 – La manifestación de equívocos entre lo que es esencial y/o significativo para determinadas situaciones de aprendizaje, como por ejemplo cantos, juegos y otras actividades sin objetivos educativos claros. En este sentido tuvieron avances pero no suficientes.

En el desarrollo de las presentaciones, considerando los indicadores construidos con el grupo, se fueron logrando niveles superiores de trabajo en el desarrollo de habilidades para controlar, evaluar y aceptar la evaluación del grupo, lo que en el inicio fue bastante difícil, creando situaciones que exigieron intervención de la profesora-investigadora. Momentos difíciles, pero educativos, porque ayudaron al grupo a habilitarse en el tratamiento de estas insatisfacciones que reflejan la resistencia a los cambios de

valores, costumbres y procedimientos metodológicos. Estos enfrentamientos ocurrieron, de forma similar, en la práctica docente de 1^{ro} a 4^{to} grado, en la práctica o en el ejercicio del magisterio y en la vida profesional en general con todos al empezar los cambios.

En el período de Diciembre/99 a Mayo/99 los alumnos-profesores tuvieron tiempo para hacer el proyecto de práctica y planear sus clases. A partir del mes de Mayo se inició la práctica propiamente dicha. Los 16 (dieciséis) grupos se prepararon y elaboraron un cronograma de clases. A partir de este cronograma, fueron programadas visitas de acompañamiento de estas clases en 16 (dieciséis) escuelas distintas ubicadas en 12 (doce) municipios de la región.

Las clases de la práctica fueron evaluadas a partir de indicadores discutidos y trabajados durante el desarrollo de las clases teórico-prácticas en el período de formación de los practicantes. Estos indicadores fueron sistematizados en forma de instrumentos de acompañamiento y evaluación del proceso y de los resultados que son:

1 – Instrumento formal de evaluación de la Práctica (ANEXO H) entregada para el director(a) de la escuela, espacio de la práctica, cuando el practicante es profesor de la escuela y sala práctica. Cuando no es el caso, las clases fueron evaluadas por el profesor de la sala misma.

2 – “Indicadores de control de las actividades del proceso docente-educativo en la práctica de enseñanza” (ANEXO I). Instrumento elaborado a partir del trabajo desarrollado y de las orientaciones dadas a los practicantes.

3 – “Autoevaluación del desarrollo de las actividades del proceso docente-educativo en la práctica de enseñanza”. (ANEXO J) Con los mismos indicadores del instrumento del ítem 2 fue elaborado un instrumento de Autoevaluación que fue cumplido por los practicantes, evaluando su desempeño docente en el término de la práctica, lo que sirvió para desencadenar un proceso de autocontrol que permitiera el alcance de niveles de autorregulación.

4 – “Evaluación final de la práctica curricular” (ANEXO L) Fue aplicado en el término de las actividades para hacer el cierre.

3.3. Resultados de instrumentos aplicados en la validación de la propuesta

(Etapa macro de Control)

Como parte de la etapa de control de la propuesta, se analizaron los resultados logrados por los alumnos-profesores a través de diferentes instrumentos, ya señalados con anterioridad, cuyos datos serán presentados a continuación.

El instrumento de evaluación normativa de la universidad (ANEXO H) trata de todos los aspectos del proceso educativo valorados por un profesor o el director de la escuela donde el alumno-profesor desarrolló su práctica docente. De los 23 ítems señalados en el referido instrumento se hará mención a los que se destacaron de forma positiva y/o negativa para una reflexión. El instrumento fue constituido por diferentes indicadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, conteniendo 4 categorías para su evaluación: siempre – **S**; casi siempre – **CS**; Pocas veces – **PV** y Nunca – **N**.

Los indicadores relacionados en el cuadro siguiente fueron los que recibieron mayor frecuencia en la categoría **S** (siempre).

Cuadro 12 – Indicadores de evaluación Institucional de mayor frecuencia en la categoría S (Siempre)

Indicador (Instrumento ANEXO H)	%
- Utiliza lenguaje y vocabulario adecuado al tema, tratándolo de forma clara, objetiva y didáctica.	100
- Demuestra habilidad de expresión oral.	94
- Utiliza metodologías que dan soporte a la construcción colectiva del grupo.	92
- Manifiesta preocupación por la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	97
- Presenta recursos didácticos que auxilian en el aprendizaje de los alumnos.	94
- Ilustra lo que trabaja y refuerza las ideas principales del tema.	92
- Organiza el espacio escolar, construye normas y desempeña el papel de mediador del proceso pedagógico.	92
- Demuestra coherencia y maduración profesional.	92
- Desarrolla actividades de acuerdo con lo previsto en el proyecto de práctica.	94

En el cuadro de abajo se muestran los indicadores que recibieron la menor frecuencia (%) en la categoría máxima S (Siempre) y en consecuencia mayor en C S(Casi Siempre). En las categorías PV(Pocas Veces) y N(Nunca) no se obtuvieron frecuencias.

Cuadro 13 – Indicadores de menor frecuencia en la categoría S (Siempre)

Indicadores (Instrumento ANEXO H)	%
- Demuestra conocimiento y consideraciones a las diferencias individuales de los alumnos.	72
- Actúa considerando los diferentes aspectos de la formación de la personalidad del educando.	78
- Demuestra una consistente fundamentación teórica sobre el tema trabajado.	75
- Al utilizar los recursos didácticos hace relación entre la realidad vivenciada y la teoría sistematizada.	78

En los indicadores del cuadro 10, considerando que de los evaluadores apenas $\frac{1}{4}$ no atribuyó el nivel máximo (Siempre) a estos ítems, no lo consideramos de preocupación si se tiene en cuenta que el resto de los ítems e incluso estos se mantuvieron evaluados en las dos mejores categorías Siempre y Casi Siempre, probando que el desempeño del alumno-profesor en la visión de estos evaluadores (profesor o director de la escuela) es satisfactorio.

Las categorías PV (pocas veces) y N (nunca), como ya se señaló, no tuvieron frecuencia en el instrumento, ANEXO H.

En el ítem **otras observaciones** se confirma igualmente el nivel de satisfacción de esta categoría de evaluadores donde:

- 5 evaluadores (de los 36) escribieron que el alumno-profesor demostró excelente desempeño en la práctica docente;
- 6 evaluadores relataron que el alumno-profesor trajo nuevas técnicas, su trabajo fue desarrollado dentro de una nueva propuesta pedagógica y sugiere que continúe buscando innovaciones;
- 8 escribieron que las actividades realizadas durante la práctica docente despertaron el interés de los alumnos, que las técnicas utilizadas fueron válidas,

demonstrando que la universidad está preocupada en formar profesionales orientados hacia una nueva propuesta metodológica;

- 10 declararon que la preocupación del alumno-profesor se concentró en la **orientación** de los alumnos para una dinámica de las **actividades** y de la **evaluación**.

Estas observaciones, así como las demás que constan en la tabulación del ANEXO H, reflejan la viabilidad práctica del enfoque teórico-metodológico pretendido y la asimilación por los alumnos-profesores de los elementos didácticos requeridos para la instrumentación de las clases.

Los instrumentos elaborados, siguiendo los criterios del proyecto de escuela primaria del ICCP (ANEXOS I y J), tienen el objetivo de hacer el control, a partir de un conjunto de indicadores, del alcance logrado en la organización y dirección del proceso enseñanza-aprendizaje siguiendo los postulados del enfoque Histórico-Cultural y de la Teoría de la Actividad. El mismo instrumento fue llenado por la investigadora, en la fase del acompañamiento de la práctica docente de cada estudiante, y por cada alumno-profesor para el registro de la autoevaluación de su desempeño.

Para el análisis de los datos de estos instrumentos, fue hecho un paralelo de los principales indicadores entre la evaluación de la investigadora y la autoevaluación de los alumnos-profesores conforme muestra el cuadro 14 y los gráficos (del 6 al 16) correspondientes a las páginas que le siguen.

Como se señaló en el capítulo metodológico, se presentan los resultados obtenidos con los Instrumentos ANEXOS I y J, que por seguir los mismos indicadores (Proyecto escuela primaria del ICCP) se hace un cuadro y gráficos comparativos entre los datos de la evaluación de la investigadora (ANEXO I) y la autoevaluación de los practicantes (ANEXO J). Sólo serán presentados los indicadores más significativos de la muestra (36 alumnos-profesores).

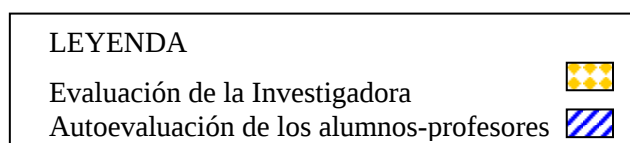
Las categorías del análisis señaladas en los instrumentos de evaluación fueron:

Siempre – **S**; Casi Siempre – **CS**; Pocas Veces – **PV** y Nunca – **N**

Cuadro 14 – Evaluación de la intervención en la práctica (indicadores más significativos)

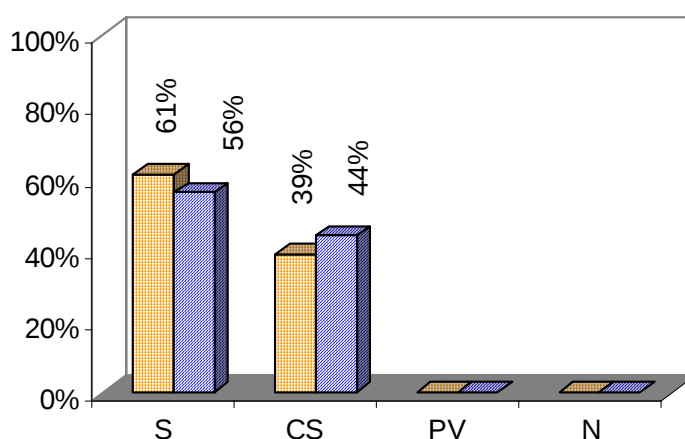
INDICADORES	SIEMPRE				CASI SIEMPRE				POCAS VECES				NUNCA			
	Investigadora		Alumno Profesor		Investigadora		Alumno Profesor		Investigadora		Alumno Profesor		Investigadora		Alumno Profesor	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1. Demostró dominio de los objetivos.	22	61	20	56	14	39	16	44	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Presentó dominio del contenido objeto de la enseñanza.	28	78	33	92	8	22	3	8	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Demostró preocupaciones con las necesidades y potencialidades individuales y de los grupos (zona de desarrollo potencial - ZDP).	22	61	29	81	10	28	7	19	4	11	-	-	-	-	-	-
4. Propició, en las actividades desarrolladas, la articulación entre lo instructivo y lo educativo del proceso enseñanza-aprendizaje.	18	50	28	78	18	50	8	22	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Dio oportunidad del alumno establecer relaciones y hacer reflexiones entre lo que conoce y el conocimiento nuevo.	18	50	33	92	18	50	3	8	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Proporcionó el desarrollo de diferentes tipos de tareas elevando gradualmente el nivel de complejidad sin exceder los límites de la comprensión (ZDP) de los alumnos.	20	55	27	75	16	45	9	25	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Proporcionó la ejecución de tareas individuales, en parejas y/o grupos.	32	89	36	100	4	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Dio oportunidad de participación a los alumnos en actividades de control y evaluación en parejas, grupos, así como, actividades de autoevaluación, autocontrol y autorregulación.	28	78	18	50	6	17	15	42	2	5	3	8	-	-	-	-
9. Utilizó diferentes formas de control.	12	33	24	67	24	67	10	28			2	5	-	-	-	-
10. Evitó ofrecer ayuda prematura, y presentar anticipadamente sus valoraciones y conclusiones sobre el objeto, hecho o fenómeno en estudio.	28	78	17	47	8	22	17	47	-	-	2	6	-	-	-	-
11. Desarrolló hábitos y habilidades de respeto y valoración en las actividades desarrolladas de forma individual y colectiva.	30	83	32	89	6	17	4	11	-	-	-	-	-	-	-	-

A continuación serán presentados los gráficos correspondientes al cuadro y sus análisis. La leyenda de los gráficos es la siguiente:



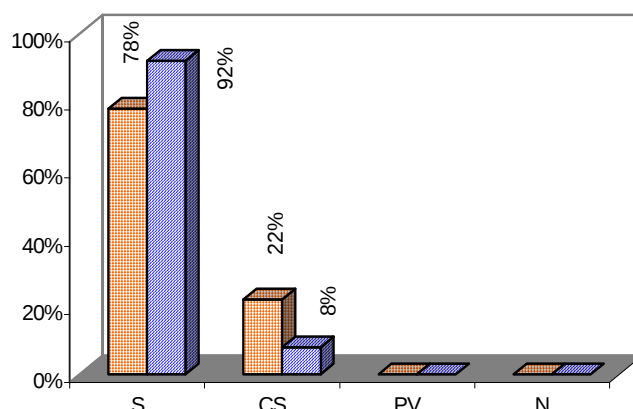
En el enunciado de los gráficos, el nombre y el número entre paréntesis representan el orden del cuadro 11, como sigue:

Gráfico 6 - (1) Demostró dominio de los objetivos



Para un mejor análisis de la situación, es necesario recordar datos del diagnóstico inicial (A y B) donde los objetivos presentaron graves deficiencias. Considerando este punto de partida, los datos comparados en el gráfico demuestran significativos avances, (todos los alumnos se ubican en las categorías de Siempre y Casi Siempre) pero por la intensidad de las orientaciones pudieron, a nuestro juicio, haber alcanzado mejores resultados tanto en la evaluación de la investigadora como en la autoevaluación, aunque debemos apreciar este hecho como un proceso en el que primero tiene lugar la toma de conciencia y con posterioridad el gradual reajuste de las insuficiencias lo que se corresponde con no haber tenido ninguna evaluación en las categorías **PV(Pocas Veces)** y **N (Nunca)**.

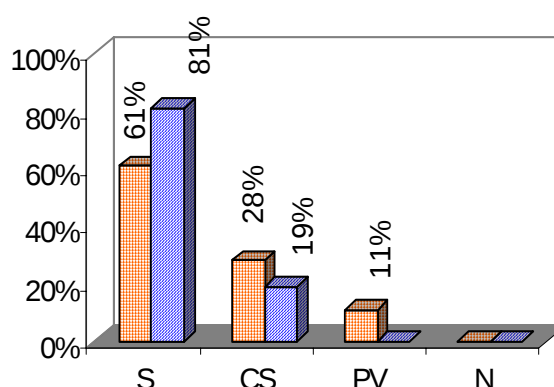
GRÁFICO 7 - (2) Presentó dominio de los contenidos del objeto de enseñanza



Este gráfico refleja estudios que los practicantes hicieron respecto a los contenidos, pero también los años que los practicantes tienen de experiencia en los primeros grados de la enseñanza. Sin embargo, el 22% en la categoría Casi Siempre (presentó dominio de los contenidos) es un porcentual elevado para este tipo de profesional y con este indicador.

Si no domina el contenido, ¿qué enseña?

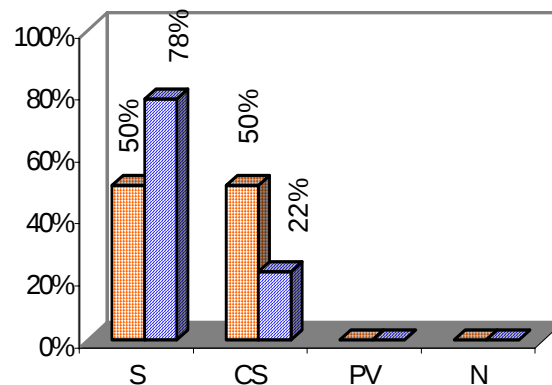
GRÁFICO 8 - (3) Demostró preocupaciones con las necesidades y potencialidades individuales y grupales (ZDP)



Estos resultados presuponen una valoración de la importancia del diagnóstico. Conocer la realidad para interferir, en este caso, conocer los alumnos, sus dificultades, para dar significado, importancia y motivar lo que se enseña. Los resultados fueron buenos y correspondieron a la expectativa de los objetivos de esta intervención, pero es necesario

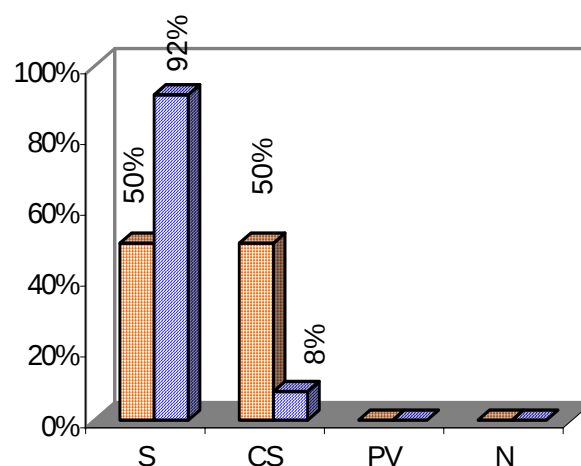
más inversiones en este sentido, o sea, atribuir mayor significado al diagnóstico en el proceso de enseñanza-aprendizaje

GRÁFICO 9 – (4) Propició en las actividades desarrolladas, la articulación entre lo instructivo y lo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje



El equilibrio entre lo instructivo y lo educativo fue un indicativo muy trabajado para descaracterizar una enseñanza centrada en lo instructivo y el potencial en el gráfico muestra una media aceptable con frecuencia en S y CS.

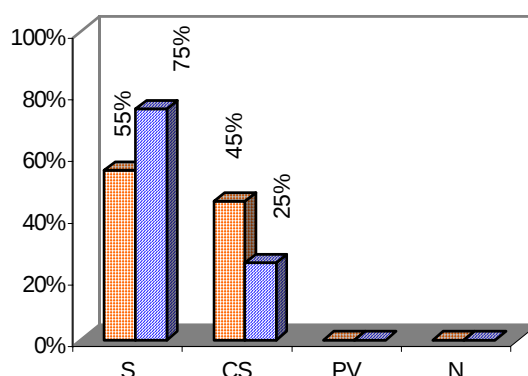
GRÁFICO 10 - (5) Dio oportunidad al alumno de establecer relaciones y hacer reflexiones entre lo que conoce y el conocimiento nuevo



En una actividad de práctica no se tienen las condiciones de tiempo para el desarrollo de un proceso para medir con objetividad un indicador complejo como este, pero si la actividad es planeada con base a un buen diagnóstico eso es posible. La investigadora

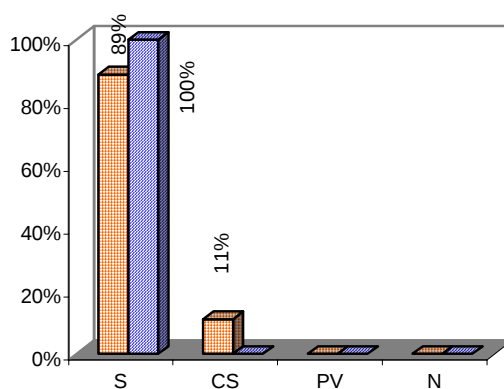
señaló el 50% S y CS en cuanto a los alumnos-profesores de la muestra fue elevada Siempre – el 92% y sólo el 8% Casi Siempre. Esto refleja el esfuerzo, la tentativa no siempre observable en los acompañamientos.

GRÁFICO 11 - (6) Proporcionó el desarrollo de diferentes tipos de tareas elevando gradualmente el nivel de complejidad sin exceder los límites de la comprensión (ZDP) de los alumnos



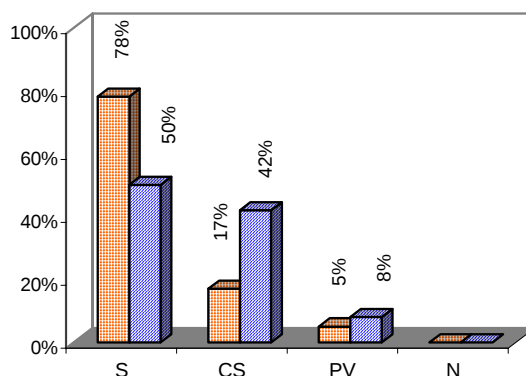
Los practicantes se esmeraron en diferentes tipos de tareas en la práctica docente, con esta muestra se tenía una preocupación mayor, conocer (diagnosticar) el nivel de conocimiento, la potencialidad de los alumnos para planear considerando y reduciendo la distancia entre la ZDR y la ZDP. Lo que se expresó en un buen desempeño que necesitaron de cambios en relación a la rutina. Esto justifica que el porcentaje en la categoría **Siempre** sea mayor en la autoevaluación (75%) por el esfuerzo en hacer el cambio.

GRÁFICO 12 - (7) Proporcionó la ejecución de tareas individuales en parejas y/o grupales



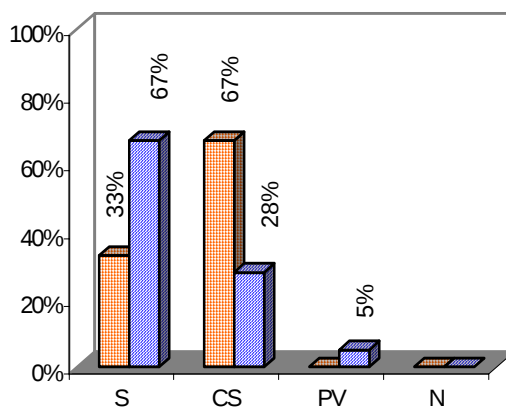
Una de las exigencias teórico-metodológicas de este estudio es el equilibrio de las actividades grupales e individuales. Esto fue un alcance muy significativo conforme muestra el gráfico 12 – la gran mayoría coincide en Siempre en los dos instrumentos.

GRÁFICO 13 - (8) Dio oportunidad de participación al alumno en actividades de control, evaluación, autocontrol y autorregulación



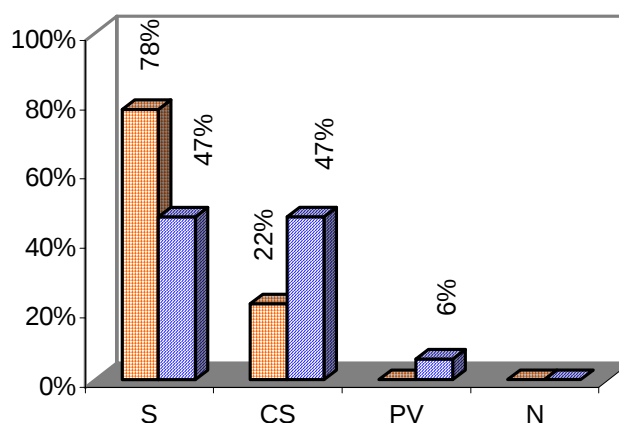
Esta fue una tarea interesante porque los practicantes tenían una práctica sin reglas, sin normas, o sea, un alumno evaluaba al otro con notas de 1 a 10. Esto se quedaba muy subjetivo y los alumnos no daban la seriedad necesaria. Con las orientaciones, los estudios al respecto del tema y su relación con los objetivos planteados, se alcanzaron buenos resultados. Los alumnos percibieron que tenían necesidad de practicar y ejercitar más para fijar los procedimientos. Ninguno dejó de hacer las actividades, aunque algunos lo hicieron pocas veces (5% y 8%); casi siempre (17% y 42%) y siempre (78% y 50%). El proceso empezó y tiene necesidad de que sea continuado.

GRÁFICO 14 - (9) Utilizó diferentes formas de control



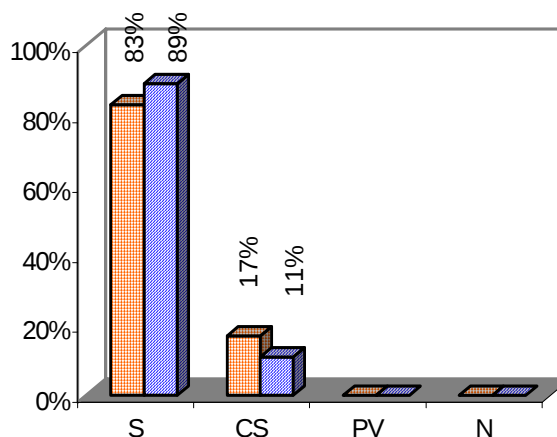
Algunos siempre, otros casi siempre y pocos señalaron pocas veces. Pero todos hicieron diferentes tipos de control, lo que era rutina se quedó diferente y novedad para los alumnos primarios que demostraron gran satisfacción en la condición de sujetos de su evaluación y de sus compañeros. Esto se constituyó en un aspecto altamente motivacional del aprendizaje, o sea, poder plantear sus argumentos en la defensa de la evaluación de sus compañeros o como espacio de autoafirmación, autoestima en el grupo, les permitió un mejor rendimiento en el alcance de los objetivos.

GRÁFICO 15 - (10) Evitó ofrecer ayuda prematura y presentar anticipadamente sus valoraciones y conclusiones sobre el objeto, hecho o fenómeno en estudio



La ayuda prematura es un problema grave y cotidiano en la práctica docente. Este estudio fue un ejercicio que mostró sus daños en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los practicantes asimilaron con relativa perseverancia, lo que se percibió en el acompañamiento (78%-S), pero ellos evaluaron con un porcentual más bajo (47% - S); esto se justifica porque reconocen que tienen que hacer más veces lo que se quedó expresado en la categoría CS (47%), un porcentaje más alto que la investigadora (22%) y, pocas veces (6%). Demostraron autocritica de las limitaciones.

GRÁFICO 16 - (11) Desarrollo de hábitos y habilidades de respeto y valoración de las actividades desarrolladas de forma individual y colectiva



En este indicador quedó expresado que los alumnos-profesores incorporaron en su práctica docente la concepción de educación como proceso de formación integral de la personalidad de sus alumnos. Espíritu colectivo, valores, sentimientos, respecto a los alcances y límites de sus alumnos y/o compañeros que no tuvieron la misma oportunidad de recibir informaciones y/o formación para su desempeño. Más del 80% en la categoría Siempre demuestra este alcance, en CS un porcentual bajo (17% y 11%) y en PV y N no se reflejaron evaluaciones.

En sentido general las categorías **PV** (pocas veces) sólo fue señalada en los 26 indicadores de los dos instrumentos, 4 veces por los alumnos-profesores y 5 veces por la investigadora en cuanto a la categoría **N** (nunca) no fue señalada en los instrumentos ni por la autoevaluación ni por la evaluación de la investigadora.

En el resultado general se percibe que los alumnos-profesores presentan conciencia y objetividad en la evaluación de su desempeño, reflejando la comprensión de la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que revela también, la importancia y el valor didáctico-metodológico de la propuesta trabajada.

Algunas citas (literales) del ítem **Observaciones del Instrumento de la Autoevaluación** (ANEXO J) podrán ilustrar este entendimiento:

“O estágio foi muito bom pois o mesmo fez-me parar e pensar na minha prática de sala de aula. Aprendi muito” (Terezinha S.G.S).

“Gostei porque avaliei minha prática pedagógica”. (Rosângela S.M.W.)

“Foi uma experiência muito especial. Quero guardar para sempre e em minha história de vida...”. (Eli G.D.)

“Senti-me realizada, quando no final os alunos vieram ao meu encontro e pareciam me dizer: fique, gostei! Os rostos não enganam”. (Lidia B.B.)

“Foi um excelente trabalho onde cresci juntamente com minha colega e os alunos”. (Elaine R.B.).

El análisis realizado nos lleva a que, si bien, la investigadora tuvo determinadas diferencias en sus apreciaciones valorativas con respecto a los alumnos-profesores, éstas no resultan de una diferencia cualitativa de significación, pues la coincidencia en el grueso de la apreciación está ubicada para ambos como ya se señaló entre **siempre** (S) y **casi siempre** (CS) lo que nos habla del cumplimiento de las mismas exigencias por los alumnos-profesores en sus clases, que fueron asimilando para lograr un nivel superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se puede decir que los resultados fueron muy buenos y que se logró el objetivo propuesto en su gran mayoría.

En el último encuentro de las actividades de la práctica se procedió a una evaluación final de la Práctica Curricular (ANEXO L). Los alumnos-profesores reunidos en los mismos grupos de práctica representaron su opinión a través de tres ítem, siendo:

- 1 – Aspectos positivos;
- 2 – Aspectos a ser mejorados;
- 3 – sugerencias de los alumnos-profesores.

Se recogieron las contribuciones de los grupos las cuales fueron socializadas para construir una evaluación única quedándose de la siguiente forma:

1 – Aspectos positivos

- Encuentro de socialización de las propuestas de práctica a los compañeros;
- Elaboración del diagnóstico de contextualización;
- La preocupación con la articulación teórica y práctica;

- Flexibilidad en la construcción del proceso;
- Indicadores de evaluación y evaluación intergrupos;
- La búsqueda de conocimientos sobre el tema de práctica;
- Relaciones afectivas logradas en el grupo;
- Alternativas de innovaciones didáctico-metodológica;
- Oportunidad de reevaluar la práctica pedagógica;
- Orientación de las profesoras – Miria y Lúcia;
- Prácticas realizadas en las escuelas en que los alumnos ya son profesores.

2 – Aspectos a ser mejorados

- Desarrollar las actividades de prácticas durante el curso y no solamente en 1 semestre (sugerencias);
- Más tiempo para orientación y acompañamiento de la práctica;
- Más tiempo para la elaboración del planeamiento de la práctica;
- Más tiempo para las presentaciones en los seminarios;
- Las 40 horas de práctica no fueron tiempo suficiente para el alcance de los objetivos propuestos.

3 – Sugerencias de los alumnos-profesores

- Que las prácticas continúen desarrollándose en las escuelas que los (las) practicantes trabajan;
- Programar la práctica en el desarrollo del curso;
- Ampliar la carga horaria de la práctica;
- Dividir la carga horaria de la Práctica entre la observación y la docencia en el mismo espacio escolar;
- Mayor carga horaria en didáctica y metodología de las distintas áreas del conocimiento con sugerencias de actividades;
- Mediante comprobación de experiencia dispensar la práctica curricular.

Los aspectos anteriores fueron tomados en cuenta como contribución para reprogramar las clases y la práctica docente, e informados a la coordinación del curso para proceder a los encaminamientos necesarios.

Como se señaló en el capítulo metodológico, como actividad final los practicantes hicieron una exposición de los materiales didácticos producidos en el desarrollo de la práctica, así como una muestra de la producción de los alumnos para que los demás estudiantes y profesores de los cursos de las licenciaturas pudieran conocer y motivarse para el planeamiento y la organización de las próximas prácticas. Esta exposición fue desarrollada en los pasillos de la UNOESC – Chapecó en el día 16/06/2000 desde las 18:00 hasta las 22:00 horas.

En el final de la etapa de las clases de prácticas, los estudiantes abrieron espacio para el análisis y evaluaciones de su práctica junto a los alumnos. Hubieron manifestaciones interesantes que serán transcritas las más significativas de forma literal:

“ ... eu queria que vocês ficassem dando aula para nós porque as atividades são muito importantes (...) Gostei muito das avaliações porque é muito importante e eu queria fazer outra”. (Juliete/4^{to} grado).

“Na minha opinião vocês tinham que ficar mais tempo dando aula para nós”. (Alinete/4^{to} grado).

“Gostei muito de vocês porque vocês me ensinaram muitas coisas, não gostaria que vocês saíssem da escola, foram os melhores dias de aula que já tive – nota 10, gostei, parabéns, legal”. (anónimo/ 4^{to} grado).

“Eu queria agradecer a professora Juleide de ter nos trazido esse estágio”. (anónimo/ 3^{er} grado).

“... Eu queria que o estágio não acabasse mais ...”. (anónimo/ 3^{er} grado).

“Eu gostei das aulas de estágio porque nós aprendemos a trabalhar juntos”. (anónimo/ 3^{er} grado)

“Eu queria que a professora fosse sempre estagiária.” (anónimo/ 3^{er} grado)

En las evaluaciones de los niños se percibe un sentimiento de satisfacción con relación a las actividades de la práctica y las practicantes. No sólo por las opiniones de los alumnos, sino por lo que fue observado por la investigadora, pero por lo que fue visto, la escuela necesita mejorar mucho para desarrollar en el alumno el potencial de que dispone. Hay pocas situaciones de desafío y lograr un aprendizaje significativo del alumno, la intervención mostró que es posible lograrlo. El trabajo de práctica mostró en sus diferentes etapas de encaminamiento que es posible cambiar para mejorar los alcances en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las evaluaciones orales y escritas se percibe el alcance no sólo de los aspectos cognitivos sino también de los afectivos-motivacionales.

En los diálogos mantenidos con los alumnos en las visitas de acompañamiento de la práctica fueron anotadas algunas manifestaciones interesantes como:

“Gostei das estagiárias porque elas ensinaram sem brigar, sem gritar”. Esta afirmación revela que las clases son una pelea constante entre profesores y alumnos.

“Esse negócio de trabalhar em grupo só dá bagunça”. Oír esto de un alumno de cuarto grado significa que no practica actividades en grupo, que no tiene el hábito, la cultura de vivir y trabajar en el colectivo.

Algunos alumnos demostraron satisfacción con la práctica, hicieron la crítica al trabajo cotidiano de la profesora como:

“A professora deveria ser sempre estagiária”, *“Eu queria sempre aulas de estágio”*; esto significa que las clases de la profesora cuando no es practicante no son buenas, lo que cambió para mejor con la práctica.

Se percibe que la evaluación intergrupos e ínter compañeros, novedad para profesores y alumnos, fue bien recibida:

“Eu gostei de fazer avaliação, que queria fazer mais”.

“Se eu sei corrigir o trabalho do outro é porque eu já sei até ensinar como se faz ... Estou ficando um pouco professora”. Estas afirmaciones revelan el placer, la satisfacción y la voluntad de hacer más evaluaciones. Les gustaron las evaluaciones.

En el acompañamiento de las actividades de práctica realizado por la investigadora y profesora auxiliar se constataron aspectos significativos en cantidad superior a los límites de este estudio, sin embargo intentaremos limitarnos a los aspectos que presentan contribuciones cualitativas con relación a los propósitos del trabajo realizado.

En un primer momento se destaca la dificultad de los alumnos-profesores, del, en materializar en la práctica escolar los presupuestos teóricos estudiados. El ensayo-error en un primer momento fue inevitable. La dificultad de sistematizar una propuesta, un planeamiento donde se establezca relación entre los objetivos, el proceso y el alcance de los resultados presupuestos en los objetivos, control/evaluación/regulación es todavía una práctica inconsistente y algunas veces desarticulada de los objetivos propuestos. Las habilidades de autocontrol, autoevaluación y autorregulación despertaron interés, fueron desarrollados, algunos momentos y situaciones con éxito, otras aún insipientes pero instigantes, como afirmó una de las alumnas-profesoras “... *eu ainda chego lá e aí ninguém me segura*”.

Como reflejo de una práctica con huellas conductistas y algunas veces espontaneísta poco reflexiva de nuestras escuelas, los niños pueden no haber respondido de acuerdo con la expectativa, pero no queda duda de que la organización y la dirección dada al proceso de enseñanza-aprendizaje en el período de la intervención en la práctica hicieron diferente a la práctica rutinaria, esto está registrado en sus declaraciones y los diferentes instrumentos de evaluación.

En relación al alumno-profesor, muestra de la práctica, considerando el diagnóstico inicial, el proceso desencadenado en las clases, en la práctica en las escuelas y en los diferentes momentos e instrumentos de evaluación permiten percibir el crecimiento, el nivel de satisfacción, el interés en lecturas para mayores profundizaciones. Este comportamiento refleja la identificación de sus limitaciones, la necesidad de conocer más para hacer más y mejor, y, éste es el primer paso para el cambio que se quiere, se necesita y la intervención propuso y logró, sino en la totalidad, pero dio el impulso inicial y con eso queda más fácil dar seguimiento a la búsqueda, movilizarse y movilizar su grupo para hacer reajustes y los avances necesarios.

De ese modo, se comprende que la intervención en la práctica repercutió cualitativamente en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del alumno-profesor en el curso de pedagogía y en su práctica docente en las escuelas de enseñanza primária lo que muestra las posibilidades que tiene la universidad para incidir en una mejor formación de sus alumnos desde el desarrollo de sus cursos y su práctica docente, reflejado mediante la propuesta.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en cuanto a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo de la propuesta didáctico-metodológica(en el desempeño de los alumnos-profesores) fueron significativamente superiores en las diferentes etapas, en cada indicador evaluado sobre los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación de profesores en el curso de Pedagogía.

Se detectó en el diagnóstico inicial que los alumnos-profesores tenían un bajo nivel de comprensión, desde el planeamiento de sus objetivos, metodología, hasta los criterios de evaluación. En el desarrollo de la asignatura de Teoría y Metodología de la Enseñanza de Estudios Sociales, gradualmente, los alumnos-profesores fueron incorporando los presupuestos de la tendencia Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad, mediante la construcción didáctica desarrollada en las clases. En esta etapa se concibieron formas de organización de un proceso más productivo, que potenciaron una asimilación de las exigencias metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de formas colectivas de trabajo que permitieron como resultado una actuación individual más eficiente. Con esto se muestra la eficiencia de la considerada etapa macro de orientación de la actividad, concebida en la propuesta.

El desarrollo de la práctica docente(etapa macro de ejecución) permitió validar los efectos que como elementos orientadores tuvo el desarrollo de la asignatura, por contener en su organización y dirección las estrategias didácticas requeridas para transferir los postulados teórico-metodológicos del enfoque seguido mediante la instrumentación de las actividades de planeamiento y de clases simuladas.

Los alcances en el desarrollo del trabajo fueron muy significativos y evidenciaron la necesidad de mantener coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica, lo que dicen los fundamentos pedagógicos y psicológicos de la propuesta

pedagógica del sistema de enseñanza Estatal, y las orientaciones que dan la dirección didáctica-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tales razones, consideramos que los objetivos delineados, para esta investigación, tanto en su aporte teórico(concepción de la propuesta) como en su aporte práctico, se concretizaron de manera positiva, esto fue comprobado por el análisis de los datos desde el diagnóstico inicial hasta el desarrollo de las clases, el acompañamiento y la evaluación de la práctica docente en la enseñanza primaria.

Esta investigación muestra, desde su propuesta hasta los resultados finales que proporcionó su validación, que los profesores pueden organizar y conducir con más eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando este proceso es de formación de profesores la responsabilidad es doble porque se forman personas que a su vez van a formar a otras personas y nadie enseña lo que no aprendió.

Así, se comprende que los aportes teórico-metodológicos desarrollados en esta investigación, contribuyen para tornar más eficiente la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos y la práctica docente de formación de profesores y su repercusión en la enseñanza primaria. Con ello, se ofrece a la universidad una vía que le permita aportar a la sociedad un profesional mejor preparado y que, como institución formadora, adopte una postura más consecuente con su realidad social educativa, en este caso, que el profesional que egresa esté mejor preparado para la concepción pedagógica(Enfoque Histórico-Cultural) asumida por el estado.

RECOMENDACIONES

La propuesta didáctico-metodológica desarrollada en esta investigación se constituye en una alternativa a desarrollar en cualquier asignatura de los cursos de la universidad, pero tiene una significación especial para las asignaturas pedagógicas en los cursos de formación de profesores, por ello se recomienda:

- Utilizar los resultados de esta investigación en cursos, talleres y seminarios para informar y subsidiar la formación didáctico-metodológica de los profesores de los cursos de formación de profesores de la universidad.

- Dar continuidad a las investigaciones relacionadas con la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos-profesores y de los egresados para ampliar la repercusión de los alcances de dicha propuesta.

- Fomentar entre los profesores de las asignaturas de formación pedagógica de la enseñanza superior, el desarrollo en su práctica docente, de las alternativas didáctico-metodológicas propuestas en esta tesis.

- Para la universidad garantizar su compromiso en la formación y perfeccionamiento de profesores en ejercicio en las escuelas de enseñanza fundamental egresados o no de sus cursos se propone:

- Elaborar una propuesta de formación continuada para los profesores de la enseñanza fundamental de forma colectiva con la Coordinación Regional de Educación (CRE) considerando los fundamentos teórico-metodológicos de esta tesis, que son los mismos (teóricamente) de la Propuesta Curricular de la provincia de Santa Catarina.

- Planear y ofrecer cursos, talleres, seminarios y sesiones de estudios para los profesores, en general, sobre la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por esta investigación.